

Italian Journal of Special Education for Inclusion

VIII | n. 2 | 2020



Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno VIII | n. 2 | dicembre 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

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

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

Editore

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

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

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di DICEMBRE 2020

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni:
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

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

BOARD

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

COMITATO DI REDAZIONE

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

6	<p>EDITORIALE Luigi d'Alonzo</p> <p style="text-align: right;">Riflessione Teorica (a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche; c. temi emergenti)</p>
13	<p>MARINA SANTI, ELEONORA ZORZI Toward Jazzing Society? Improvisation as capability in Inclusive Education • Verso una “jazzing society”? L'improvvisazione come “capability” nell'educazione inclusiva</p>
33	<p>ALESSIA CINOTTI Oskar Pfister's Psychoanalytic Pedagogy. Education implications in the field of disability • La Pedagogia Psicoanalitica Di Oskar Pfister. Traiettorie educative nella disabilità</p>
44	<p>MOIRA SANNIPOLI La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: il valore aggiunto della dimensione narrativa • The bio-psycho-social framework between theory and educational practices: possible research questions</p> <p style="text-align: right;">Revisione Sistemática (a. meta-analisi; b. revisioni sistematiche; c. evidence based education)</p>
58	<p>OLGA BOMBARDELL Inclusione e apprendimento di qualità negli studi universitari • Inclusion and Quality Learning at the University</p> <p style="text-align: right;">Esiti Di Ricerca E Riflessione Sulle Pratiche (a. ricerca qualitativa e quantitativa; b. progetti e buone pratiche; c. strumenti e metodologie)</p>
72	<p>ELISA GERONIMI, LAURA ZANCHIN, MICHELE MAINARDI, ACHIM HÄTTICH Uso dei media da parte di giovani con disabilità intellettive nella Svizzera italiana • Media use of youth with intellectual disabilities in Italian-speaking Switzerland</p>
82	<p>ESMERALDA AZAHAR LOPEZ, KARLA YESENIA ESCALANTE ESCALANTE, REBECA ABIGAIL RECINOS REYES, MARÍA TERESA CRUZ BUSTAMANTE, ARIANNA TADDEI Mediación pedagógica de la familia a la niñez con implante coclear en situación de pandemia • La mediazione pedagogica della famiglia a favore dell'infanzia con impianto cocleare durante la pandemia</p>
97	<p>EMANUELA ZAPPALÀ, CYNTHIA ZIERHUT, PAOLA AIELLO Un'indagine esplorativa sull'implementazione del G-ESDM nella scuola dell'infanzia italiana • An explorative study on the implementation of the G-ESDM in Italian preschools</p>
110	<p>ANDREA FIORUCCI Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione • Sensory disabilities at school. A study on the attitudes and fears of a pre-service teachers group</p>
126	<p>FABIO BOCCI, LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, STEFANO ZUCCA Gli studenti con disabilità e con dsa presso l'università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa • Students with disabilities and with SLD at the Roma Tre University. Issues and considerations about an exploratory research</p>
147	<p>FILIPPO DETTORI, GIOVANNA PIRISINO Servizi per la prima infanzia: investimenti e risorse per promuovere e migliorare l'inclusione • Early childhood Education and Care: investments and resources needed to promote and improve the inclusion</p>
158	<p>AMALIA LAVINIA RIZZO, MARINA CHIARO, CRISTIANO CORSINI, FILIPPO SAPUPPO Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale • Musical instrument teaching and school inclusion: a national research</p>

- 169 **MICHELE DOMENICO TODINO, LUCIA CAMPITIELLO, STEFANO DI TORE**
 Come la stampa 3d della stanza di Ames può favorire il cambio di prospettiva visuo-spaziale nei discenti e nei docenti • How 3D printing of the Ames Room can promote the visual-spatial perspective change in students and teachers
- 190 **DILETTA CHIUSAROLI**
 Strategie didattiche visive in soggetti con disturbo dello spettro autistico: studio di un caso • Visual didactic strategies in people with autism spectrum disorder: a case study
- 208 **VALENTINA PAOLA CESARANO**
 Narrare l'esperienza professionale di persone con la Sindrome di Down • Narrating the professional experience of people with Down Syndrome
- 221 **MICHELA BETTINELLI**
 Inclusion: from the school to the court • Dalla scuola al tribunale – punti di vista differenti
- 243 **ANTONIO GARIBOLDI, ANTONELLA PUGNAGHI**
 Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale • Training inclusive teachers: internship as a context for professional growth
- 259 **GABRIELLA FERRARA**
 La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva • Teacher training and strategies to promote inclusive school
- 278 **LUCA DECEMBROTTO**
 L'istruzione degli adulti in carcere durante l'emergenza Covid-19 • Adult education in prison during the COVID-19 emergency
- 291 **MARTINEZ MOLINA, MICHELA SARETTA E AL.**
 Fostering the social inclusion of people with intellectual disabilities through assistive technology: the mind inclusion app • Promuovere l'inclusione sociale delle persone con disabilità intellettive attraverso la tecnologia assistiva: l'APP Mind Inclusion
- 301 **MARILINA MASTROGIUSEPPE, STEFANIA SPAN**
 Accessibilità al patrimonio culturale: un progetto di inclusive research nelle disabilità intellettive • Accessibility to cultural heritage: an Inclusive Research project in Intellectual Disabilities
- 314 **CHIARA LEONI E LORETTA PAVAN**
 Il programma di arricchimento pre-strumentale e lo sviluppo del concetto di forma • The Pre-Instrumental Enrichment Program and the development of the Concept of Shape
- 345 **STEFANO ZUCCA**
 La storia di Marco. L'intervento educativo-didattico per un bambino con autismo • A teaching intervention of a child affected by autism

Editoriale

Luigi d'Alonzo

Quando scrivo questo editoriale le statistiche mettono in evidenza che i morti per COVID-19 in Italia hanno superato abbondantemente le 60.000 unità. Una cifra spaventosa, una cifra da tempo di guerra. Siamo in piena seconda ondata e questo virus non accenna a placare la sua violenza tanto che sta sconvolgendo il mondo. Si parla molto del vaccino ma non si hanno certezze e non si conoscono i tempi di somministrazione perché come per tutti i farmaci, un vaccino entra in commercio solo quando le autorità regolatorie internazionali, come la European Medicine Agency (EMA) in Europa e la Food and Drug Administration (FDA) negli Stati Uniti, attestano ufficialmente la sua portata positiva. Per ora siamo in guerra. È un conflitto che miete vittime reali, ma intacca pesantemente i vissuti delle persone che sopravvivono e la socialità e le relazioni di ogni comunità. Le conseguenze sono devastanti anche per l'economia:

- Il 40 per cento delle famiglie faticcherà a pagare l'affitto nei prossimi mesi.
- L'80 per cento delle imprese che hanno riaperto (il 20 per cento che manca rischia di non farlo più) denuncia perdite superiori a metà del fatturato.
- Si ipotizza che più di un milione di persone perderà il proprio posto di lavoro.
- dalle parole del Governatore della Banca d'Italia, Ignazio Visco, abbiamo appreso che l'Italia subirà un crollo del Pil del 13 per cento.
- Il debito pubblico salirà nel 2020 al 155,7 per cento rispetto al Pil. Una cifra mostruosa unica al mondo (attualmente è pari al 134,8% del PIL).

E poi c'è la scuola. Il nostro Paese è stato il primo a chiudere la scuola e l'ultimo a riaprirla. È evidente a tutti come sia davvero devastante per il futuro delle nuove generazioni bloccare le aule ed impedire ai bambini, ai ragazzi, ai giovani di entrare in un contesto educativo e formativo così decisivo per la crescita personale e per lo sviluppo civile e culturale di un'intera società.

Con grande apprensione abbiamo assistito questa estate ai dibattiti e agli scontri politici sulla possibilità che in questa fase di pandemia la scuola potesse essere aperta in sicurezza e fiumi di parole e di articoli giornalistici sono stati spesi per mettere in evidenza i lati positivi e negativi di tale scelta. Dal nostro osservatorio abbiamo registrato come spesso il confronto politico abbia superato la volontà di avere presente il bene comune e si sia situato su una china polemica che non ha fatto bene al nostro Paese.

Da parte nostra, da parte della SIPES, abbiamo cercato di operare affinché ci fosse attenzione per le persone più deboli, più fragili e abbiamo pensato di offrire a tutti i dirigenti, a tutti gli insegnanti delle linee guida che abbiamo denominato “LINEE DI INDIRIZZO PER UNA SCUOLA INCLUSIVA E SUL RIENTRO A SCUOLA DEGLI ALUNNI E DELLE ALUNNE, DEGLI STUDENTI E DELLE STUDENTESSE CON DISABILITÀ NELLE SCUOLE DI OGNI ORDINE E GRADO”.

Nella prima parte di questo documento, che è riprodotto nella sua interezza di seguito al presente Editoriale, abbiamo ritenuto indispensabile riprendere alcuni principi ai quali, anche nell’attuale periodo di emergenza sanitaria seppur più contenuta, è maggiormente opportuno far riferimento per progettare azioni educative e didattiche inclusive. Le scuole sono e saranno chiamate a implementare un rientro basato su procedure flessibili, integrate e straordinarie o, addirittura, a rispondere con pratiche efficaci ad un eventuale ritorno ad uno stato grave di emergenza che potrebbe ricondurre ad una chiusura forzata delle scuole come già si è verificato a marzo 2020.

Con la prospettiva di dover fronteggiare, quindi, condizioni contestuali così complesse e imprevedibili si è ritenuto richiamare quei principi su cui si basa la **prospettiva pedagogica dell’inclusione** per prevenire scelte che potrebbero condurre a pratiche di esclusione o, addirittura, di totale abbandono anche se non del tutto cosciente, di alcuni alunni e alunne che incontrano difficoltà di apprendimento e ostacoli alla partecipazione. Infatti, nella prima parte sono declinati i principi e le fondamentali indicazioni operative ad essi connesse mentre il documento si conclude con delle sintetiche raccomandazioni. Le indicazioni operative e le raccomandazioni non hanno la pretesa di costituire un quadro completo ed esaustivo, ma, piuttosto, di porsi come base “**irrinunciabile**” su cui individuare ulteriori azioni e scelte, idonee a meglio rispondere ai bisogni del contesto scolastico a cui la comunità dei professionisti tutta dovrà fare inevitabilmente riferimento.

Si auspica che questa anomala situazione emergenziale possa stimolare le scuole a meglio definire le proprie convinzioni sulle opportunità di una coscienza inclusiva che le potrebbe condurre a rigenerare le proprie pratiche educative e didattiche, attraverso il potenziamento e l’innovazione dell’azione di insegnamento destinata a tutti gli alunni, le alunne, gli studenti e le studentesse oltre che a contrastare le disuguaglianze e il rischio di povertà educative e favorire una reale crescita personale per tutti.

Documento della SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)

Linee di indirizzo per una scuola inclusiva e sul rientro a scuola nel prossimo anno scolastico 2020-2021 degli alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado

Introduzione

Il presente documento indica alcune linee di indirizzo idonee a sostenere le azioni che le scuole saranno chiamate a mettere in campo dal prossimo anno scolastico 2020-2021 nella fase di rientro degli alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse nelle scuole di ogni ordine e grado. Si precisa che nel documento si fa riferimento agli alunni e alunne con disabilità, tuttavia, i principi, le indicazioni operative e le raccomandazioni che in esso sono contenute, riguardano tutte/i le/gli allieve/i, partendo dal presupposto che la scuola italiana è costituzionalmente inclusiva.

Nella prima parte di questo documento si ritiene indispensabile riprendere alcuni principi ai quali, anche nell'attuale periodo di emergenza sanitaria seppur più contenuta, è maggiormente opportuno far riferimento per progettare azioni educative e didattiche inclusive. Le scuole sono e saranno chiamate a implementare un rientro basato su procedure flessibili, integrate e straordinarie o, addirittura, a rispondere con pratiche efficaci ad un eventuale ritorno ad uno stato grave di emergenza che potrebbe ricondurre ad una chiusura forzata delle scuole come già si è verificato a marzo 2020.

Con la prospettiva di dover fronteggiare, quindi, condizioni contestuali così complesse e imprevedibili si ritiene che si debbano qui richiamare quei principi su cui si basa la **prospettiva pedagogica dell'inclusione** per prevenire scelte che potrebbero condurre a pratiche di esclusione o, addirittura, di totale abbandono anche se non del tutto cosciente, di alcuni alunni e alunne che incontrano difficoltà di apprendimento e ostacoli alla partecipazione.

Nella prima parte sono declinati i principi e le fondamentali indicazioni operative ad essi connesse; il documento si conclude con delle sintetiche raccomandazioni. Le indicazioni operative e le raccomandazioni non hanno la pretesa di costituire un quadro completo ed esaustivo, ma, piuttosto, di porsi come base **“irrinunciabile”** su cui individuare ulteriori azioni e scelte, idonee a meglio rispondere ai bisogni del contesto scolastico a cui la comunità dei professionisti tutta dovrà fare inevitabilmente riferimento.

Si auspica che questa anomala situazione emergenziale possa stimolare le scuole a meglio definire le proprie convinzioni sulle opportunità di una coscienza inclusiva che le potrebbe condurre a rigenerare le proprie pratiche educative e didattiche, attraverso il potenziamento e l'innovazione dell'azione di insegnamento

destinata a tutti gli alunni, le alunne, gli studenti e le studentesse oltre che a contrastare le disuguaglianze e il rischio di povertà educative e favorire una reale crescita personale per tutti.

Principi

– *L'azione didattica inclusiva valorizza una scuola accessibile.*

Il segno distintivo di una scuola accessibile è la concettualizzazione che essa adotta della nozione di differenza intesa come elemento valoriale di segno positivo. Una scuola accessibile offre opportunità di flessibilità di spazi, conoscenze e relazioni ed apre all'usabilità e alla fruibilità di ciò che in essa viene promosso.

Indicazioni operative:

- promuovere una **didattica differenziata e universale** anche quando è a distanza o mista: una didattica cioè attenta al *come* dell'apprendimento, al *perché* dell'apprendimento e al *cosa* dell'apprendimento e che offra molteplici forme di coinvolgimento, di azione e di espressione e di riflessione;
- favorire la **personalizzazione dei percorsi** differenziando gli obiettivi curricolari, i contenuti disciplinari, le strategie di azione e i mediatori didattici da dover implementare anche nella didattica a distanza o mista;
- rendere **usabili gli spazi reali e virtuali, i mediatori didattici** (allestimento di testi e materiali in formato accessibile), digitali e analogici, in relazione alle esigenze contingenti;
- rendere fruibili gli spazi e i luoghi reali e virtuali allo scopo di valorizzare e **coltivare il ben-essere** di tutti coloro che li abitano. Lo spazio deve poter offrire opportunità positive e resilienti da cogliere in libertà nonostante gli eventuali limiti imposti da una distanza necessaria a proteggere dal punto di vista sanitario;
- promuovere le competenze digitali del personale scolastico che potrebbero costituire l'unico tramite su cui reggere il passaggio di informazioni e attraverso cui **mantenere un legame e un sostegno affettivi ed emotivi** in caso di ulteriore chiusura totale.

– *L'azione didattica inclusiva sostiene il valore della cura educativa per contrastare le disuguaglianze e le povertà educative.*

La cura educativa è orientata a promuovere la capacità di aver cura di sé, per essere in grado, a propria volta, di costituirsi come persone capaci di pratiche di cura per gli altri e di permettere a ciascuno di conoscere e riconoscere la diversità come un valore per tutti. Nel suo significato più generale essa può essere definita una pratica che mira a procurare il *ben-essere* dell'altro e a metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio *ben-essere*. È un pensiero di cura che significa pensare eticamente, affettivamente, normativamente e attivamente con lo scopo di partecipare alla vita sociale con una preoccupazione per il **bene comune**. A tal proposito, nella prospettiva dell'aiuto reciproco il pensiero di cura si manifesta nella solidarietà tra insegnanti, famiglie e studenti e tra essi con gli altri.

Indicazioni operative:

- progettare **un'accoglienza** mirata ed attenta attraverso attività ludico-ricreative volte a comprendere e condividere le emozioni, anche negative, che alunni e alunne porteranno con sé al rientro a scuola;
- promuovere modalità di accoglienza rivolte a rigenerare dinamiche e competenze relazionali inibite dal lockdown;
- prevedere **spazi di narrazione** che consentano di attribuire significati all'esperienza vissuta e alla situazione contingente;
- recuperare, laddove possibile, le **routine** del periodo antecedente all'emergenza sanitaria e/o stabilire nuove routine nel rispetto delle attuali misure di prevenzione e sicurezza;
- promuovere, anche in condizioni di estrema emergenza, **il dialogo, il confronto, l'ascolto attivo, la relazione** non giudicante con le famiglie;
- favorire la presenza di un adulto/educatore/ operatore sociosanitario di riferimento domiciliare per evitare un coinvolgimento eccessivo o solitario delle famiglie, soprattutto in presenza di situazione di disabilità complesse e in contesti di emergenza nazionale.

– ***L'azione educativa inclusiva sostiene il valore delle differenze per contrastare l'esclusione.***

Il modello bio-psico-sociale, che rappresenta un paradigma di riferimento per la valorizzazione del funzionamento di tutti, esplicita chiaramente che funzionamento e disabilità sono elementi del *continuum* della salute ed essi sono in stretta relazione positiva o negativa con i fattori contestuali. Questa visione sposta il focus di attenzione **all'autodeterminazione** della persona secondo lo sviluppo del proprio potenziale di sviluppo in qualsiasi ambiente. Esso infatti è un utile *ordinatore concettuale* che la scuola ha a disposizione per coltivare percorsi orientati a promuovere progetti di vita fiorenti.

Indicazioni operative:

- valorizzare il profilo di funzionamento per far emergere **facilitatori e barriere** all'apprendimento e alla partecipazione in un contesto di emergenza;
- valorizzare il profilo di funzionamento per identificare e progettare interventi educativi e didattici appropriati e offrire opportunità di attività in un setting educativo attivo e modificante e facilitare la **partecipazione** di tutti anche in contesti di emergenza.

– ***L'azione didattica inclusiva si genera dalla vicinanza agli altri, ai compagni, alle compagne, ai docenti.***

Nessuna pratica didattica a distanza è in grado di sostituire le opportunità offerte dall'azione in presenza perché essa accomuna ciascun/a alunno/a agli altri allo scopo di condividere l'esperienza di apprendimento che deve strutturarsi, come un agire condiviso dove la partecipazione diventa essenziale. Ciò permette di avviare un autentico processo di socializzazione che faccia riferimento ad una vicinanza autentica, non contraddistinta da falsi approcci protettivi e buonisti.

Indicazioni operative:

- preferire proposte didattiche a distanza in **modalità sincrona** per promuovere, garantire e monitorare la dimensione relazionale e partecipativa degli allievi e delle allieve;
- promuovere il **dialogo e la partecipazione** a distanza per evitare sensazioni di smarrimento e favorire la relazione dell'azione educativa e formativa;
- monitorare e sollecitare la partecipazione attiva che può essere di difficile gestione attraverso i **mezzi tecnologici**, soprattutto nella scuola dell'infanzia;
- potenziare la **comunità professionale dei docenti** favorendo la loro collaborazione e pratiche di coteaching che, anche se a distanza e virtuali, implicano competenze di co-progettazione, di coinsegnamento e di co-valutazione;
- costruirsi come **comunità di dialogo, di discorso, di ricerca, di apprendimento** sia virtuale che in presenza;
- favorire la **flessibilità e la sostenibilità** di *metodi* (flipped classroom, outdoor education, didattica laboratoriale a distanza, apprendimento situato, peer education, story telling, giochi di ruolo,...), *contenuti* (uso di anticipatori e di organizzatori, di sintesi, di mappe concettuali, di slide comprensibili e sintetiche, di immagini esemplificative...), *relazioni* (lavoro per gruppi eterogenei collaborativi anche a distanza attraverso la gestione di più aule virtuali), *spazi* (reali e virtuali, statici e dinamici) e *tempi* (prevedere pause frequenti per sollecitare e sostenere l'attenzione, tempi dedicati al libero scambio tra compagni,...). Va considerata l'opportunità di immaginare e sperimentare soluzioni e pratiche per l'innovazione didattica;
- valorizzare il **ruolo dei pari** favorendo il contatto e la relazione amicale anche nei contesti non scolastici.

– **L'azione didattica inclusiva promuove la connettività all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica.**

È necessaria un'ampia gamma di conoscenze e di competenze per migliorare il funzionamento dell'innovazione e dell'organizzazione e che riguardano le capacità di lavorare e connettersi con gli altri. Infatti, apertura a nuove idee e punti di vista, attitudini imprenditoriali e capacità di analizzare i problemi in una prospettiva multidisciplinare migliorano la capacità connettiva nella costruzione dell'innovazione educativa. Le capacità connettive dell'ecosistema sono spesso valorizzate da un sistema educativo che incoraggia il pensiero attento, creativo e critico.

Indicazioni operative:

- creare presupposti organizzativi, anche in situazione di emergenza, per favorire un'azione condivisa e collegiale a partire dal **Dirigente scolastico** con la collaborazione delle funzioni strumentali e del **Collegio dei Docenti**. Quest'ultimo deve mantenere il suo responsabile compito di progettare, organizzare, monitorare e valutare l'azione didattica ed educativa dell'istituzione scolastica;
- valorizzare il **ruolo dei CTS** per costruire e documentare repertori di buone prassi attivate durante il periodo di emergenza e da condividere tra le varie istituzioni scolastiche;
- gestire l'intero gruppo classe, senza escludere nessuno, rimane compito dell'intero **Consiglio di Classe** affinché le proposte operative (in presenza e a di-

- stanza) destinate agli/alle alunni/e con disabilità siano il frutto di una risposta dell'intero team docente che procede congiuntamente;
- accomodare ragionevolmente i **Piani Educativi Individualizzati** alle novità organizzative, educative e didattiche imposte dall'emergenza sanitaria su disposizioni condivise nei GLO;
 - favorire la **collaborazione** tra istituzioni, enti, agenzie formative, associazioni e altri stakeholders coinvolti mantenendo i collegamenti anche in situazioni di emergenza;
 - impegnare i **GLI** nella progettazione di pratiche in grado di favorire un'accessibilità scolastica rispettosa delle procedure di tutela sanitaria e che non trascuri opportune e indispensabili esplicitazioni, anche in forma ludica, rivolte a sensibilizzare e a far comprendere le particolari necessità del momento.

Raccomandazioni ulteriori

Garantire la presenza a scuola degli alunni con disabilità tenendo conto dei protocolli di sicurezza in ambito sanitario, delle azioni riabilitative in atto e delle indicazioni contenute nei PEI permettendo ai gruppi di lavoro di istituto e operativi di aggiornare e modificare i singoli progetti.

Creare un equo dialogo e una fattiva collaborazione tra scuola e famiglia al fine di realizzare l'auspicato patto di corresponsabilità tra le due agenzie educative.

Avviare percorsi educativi autentici, significativi e che abbiano una spinta decisiva verso il Progetto di vita anche se a distanza.

Evitare *zone di discriminazione* favorendo il coinvolgimento di tutta la classe evitando la separazione dovuta alla distanza.

Procedere, anche in situazioni di complessa emergenza, attraverso decisioni condivise evitando la spinta alla delega di responsabilità delle azioni educative e didattiche per/con l'alunno con disabilità al solo docente specializzato per le attività di sostegno didattico o alle famiglie.

Favorire sempre la collegialità come processo complesso fondato su decisioni condivise e partecipate attraverso il dialogo e il confronto nella realizzazione di un sistema educativo integrato e includente.

Potenziare le azioni di monitoraggio e valutazione di processo, di prodotto e di esito del sistema educativo in relazione al gradimento, all'efficacia e all'efficienza tenendo conto di tutti i professionisti coinvolti nel processo inclusivo di rete.

Promuovere e progettare la formazione dei docenti sulla didattica innovativa con particolare attenzione agli aspetti della relazione tra pari e con i docenti e alla gestione della classe in situazioni di emergenza.

Infine – per segnalarne maggiormente l'importanza – si auspica che la comunità educante tutta operi secondo prospettive umanizzanti e orientate a sostenere la società che, nelle situazioni di emergenza anche sanitaria, necessita più che mai di ricondurre il suo agire su prospettive inclusive.

La SiPeS è e sarà sempre a fianco della scuola, degli insegnanti e delle famiglie, in ogni partenza e ripartenza, per sostenere concretamente i loro sforzi educativi.

09.08.20

Toward jazzing society? Improvisation as capability in inclusive education

Verso una “jazzing society”? L'improvvisazione come “capability” nell'educazione inclusiva

Marina Santi

University of Padova, Italy – marina.santi@unipd.it

Eleonora Zorzi

University of Padova, Italy – eleonora.zorzi@unipd.it

As Community we have a duty to provide children with a set of capabilities enabling them to adapt to an increasingly diversified and complex environment, in which creativity, ability to innovate, entrepreneurship and a commitment to continue learning are just as important as the specific knowledge (EU 2008). Most of all, what seems to be crucial in our “globalized era” is the persons’ capability to re-invent continuously their “local” functionings toward a flourishing of polyphonic inclusive model communities. Starting from the metaphor of “education as jazz” already explored in a recent book (Santi & Zorzi, 2016), eight “jazzy” ways to escape the monological tradition of teaching and learning in education are proposed, assuming the ephemeral and fleeting concept of improvisation as skeleton of curriculum design and very provoking tool to face the challenge of educating capabilities. In order to translate improvisation into a capability we captured its main feature in a possible profile, with a set of components (processual attitudes, procedural skills, and productive knowledge), considered as ex-aptive functionings useful to transform each moment in our life as an opportunity to live better. A study is presented in which qualitative methodology was adopted to explore if and how improvisation could be considered as an emergent and evolutive human capability for a flourishing development of better societies. During an exploratory phase (Santi, Zorzi 2014), 10 professional experts in improvisation were chosen as witnesses to inquire phenomenologically how improvisation can be considered a capability in creative processes.

Key-words: improvisation, education, jazz.

abstract

Riflessione teorica

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



1. Improvisational Soundscape

In time of crisis, the quest for education becomes increasingly urgent and crucial, although doubts and pitfalls remain, and the meaning and aim of education need to be clarified. Nevertheless, an increasing number of national and international policies recognize the importance of educational processes for human development in a flourishing society, contrasting exclusion and marginalization of people and communities. Moreover, the need for inclusive models in educational practices and for students learning and teachers training is clearly recognized (European Agency, 2015).

School remains - using terms proper to Sen's approach to education, a concrete *conversion factor* for children and youth *evolving capabilities*, in which external capabilities are difficult to recognize and to be accessible for poor and marginalized people. As Community we have a duty to provide children with a *set of capabilities* enabling them to adapt to an increasingly diversified and complex environment, in which creativity, ability to innovate, entrepreneurship and a commitment to continue learning are just as important as the specific knowledge (EU, 2008). Most of all, what seems to be crucial in our "globalized era" is the persons' capability to re-invent continuously their "local" functionings toward a flourishing of polyphonic inclusive model communities.

Starting from the metaphor of "education as jazz" already explored in a recent book (Santi & Zorzi, 2016), eight "jazzy" ways to escape the monological tradition of teaching and learning in education are proposed (Santi, 2016), which may be offered as a possible response to the risks to which our current instructional systems are liable. The first risk is visible in the *instrumentalisation* of thinking skills training, when transformed into learning outcomes curriculum, that is a *mentalization* of education. This reduction of instructional curriculum into skills/competences programs exposes children's school experience to an exercise in fostering critical skills (Biesta, 2017: 2) in the market of competence. This reductionism is at the base of a second risk, which Biesta (2017: 4) calls the *learnification* of contemporary education (Biesta, 2017: 4). In fact, these reductionisms emerge as consistent risks in many applications of thinking skills curricula, proposed in school as antidote to the commodification of educational systems to market requests, which end up transforming school instruction into a human capital device. More recently, the "human capital" framework and its devices seem less unbreakable as they face a crisis of competence and legitimacy (Biggeri & Santi, 2012). The current contemporary crisis is both cultural and economic and the challenge of public educational systems must be addressed both against the traditional paternalistic view of instruction and the current capitalized "training frame". The various theories of knowledge that lie behind these different frameworks are also responsible for the reduction of education to mere instruction, and for the various methods of teaching and learning applied in school, which are conceived and proposed as monological, dialogical or polyphonic processes (Pasgaard, 2009; Wegerif, 2011).

The upheaval affecting today's globalized world (Henry, 1999; Bakhtiari, 2011) demands new paradigms that afford fresh ways of explaining and orienting human "development" (or even better, history) in accordance with a stochastic, complex and emergent view of evolution in which creativity and emotion play a crucial role. A response to these socio-cultural emergencies demands thought—provoking



proposals for curriculum design, such as have been recently elaborated, for example, by Wiggins & McTighe 1998). The underlying acknowledgment guiding these educational proposals is that instruction, like life, cannot always be planned in advance, especially when students are being taught “skills” for interacting with real-life situations and problems (Donmoyer, 1983; Jackson, 1977; Lortie, 1975; Barab & Duffy, 2000; Herrington et al., 2002). Seen from this perspective, the idea that instruction should be considered both as a system of “ordered experience in the disorder of life” and/or “a disordering experience in the order of life” becomes theoretically and practically interesting, leading to admit to say “yes to the mess” (Barrett, 2012) as educational opportunity. Although these proposals retain the teaching of skills as a fundamental aim of the instructional curriculum, they have the advantage of introducing the idea of “growth” into the educational process, an idea so close to that of “flourishing life” proposed by Sen in the Capability Approach, which is lost in the last century of educational policy, leading to the *commodification* of achievements and *competences* (Santi, 2019a).

In fact, fostering creativity means, not just promoting skills for “innovation”; creativity has more to do with what is *originary* – which emerges from authentic generativity (Ingold, 2014) – than *original* – as obsession for the “new”, in comparison with other products already available on the market. From this perspective, creativity cannot be reduced only to “skills”, but require capabilities, as willing to do something else and to be someone else. As a human expression of the transformative disposition to wonder and respond to the novel, creativity involves critical and emotional dimensions of thinking¹, and calls for educational support, both for the achievement of extraordinary ends (Bailin, 1988) and for the recognition of the extraordinary means offered by the ordinary (Leddy, 2012). Such support presents educators with an interesting design challenge, in which the need to plan the best desirable future intersects with the aspiration to leave behind the better possible past, by living in the moment as an exploring experience. According with Biesta (2017, 6-7), this shows the limits of “adaptive learning” which dominate today’s curriculum design and practice, assuming an evolutionary perspective on education: through being positioned in different learning environments learners can become more effective at adaptation to changing environing conditions, but in fact they cannot nurture the creative capabilities they need in order to change the way of being and doing at the world. In fact, not only the concept of learning can be considered a richer process than what is captured in the idea of “intelligent adaptation”, but this paradigm is significantly lacking, both humanely and educationally (ib). The question that the “intelligent adaptive system” paradigm cannot issue is whether the environment is in fact worth adapting to; neither reciprocity is contemplated: the system cannot be taught, cannot be spoken to, cannot be addressed.

The new paradigm we need for education nowadays challenges an entirely functional paradigm aimed at survival, not life (this is the in-built algorithm); moreover, it contrasts that the world and other human beings can only appear as obstacles—something to adjust to. Human capabilities and functioning cannot be

1 Matthew Lipman (2003) in *Philosophy for Children Curriculum* defines “Complex Thinking” as critical, creative, and caring thinking. In Biggeri & Santi (2012), the fruitful relationship between the Capability Approach and Philosophy for Children, useful to highlight the “missing dimension of children well-being and well-becoming” in the current educational systems.



reduced to operationalizations of an adaptive intelligence: they are means and opportunities that humans have in order to live a worthwhile life in which world and other humans are something/one that counts for me. In fact, we consider these issues – of the relationship with world as more than environment, and with others as much as peers—as the core issue of the global societal crisis which the third millennium inaugurated, and which corresponds, for me, to what Gould and Vrba (1982) called “the missing dimension of evolution” - that is, *exaptation*.

Exaptation (Santi, 2019b) may be viewed as a sort of creative adaptation which is not demanded or elicited by the environment; it consists in a variation in the normalized, regular function, and a veering toward unexplored and “needless” uses; it would correspond to what we would call “functioning serendipity”. In fact, for Gould and Vrba, to miss the dimension of exaptation means to lose the creative and unexpected dynamics of evolution, reducing its development to adaptation and selection. The metaphor “education as jazz” would be considered as a way of escaping the functional, monological, selective framework of teaching and learning.

In order to assume a jazzing approach to capability education, we need to refer to a possible definition of what “jazzing” would mean, among the plurality of meanings that are attributed to the word. Jazz is related, in its etymology and idiomatic slang significance, to a colorful metaphor for copulation and to seminal fluid. *Jazzing* was not just related to the mechanical action of coitus, but with the enjoyment and pleasure of a shared orgasm (in Latin *co-ire* literally means “coming together”) and the promise implied in ejaculation. That’s why jazz and jazzing refer both to intimacy in a solo performance and to the mutual atonement in a jam session. The eroticism of jazz is also recognizable in the musical embodiment that is evident in jazz performances, which are clearly enriched by the psychophysical tensions of musicians toward dialectic oppositions: moment versus duration; difference versus sameness; gratification versus frustration; stability versus stimulation; closeness versus distance (Gustavsen, 2010). When these oppositions are “frozen”, jazzing is in danger; when a dilemma creates flows, the full dynamic potential of jazzing emerges.

It is no coincidence that jazz always triggers a creative process—or better, a *generative* dimension of shared music-making, that gives rise to new melodies and sound experiences, shaping something original that shapes the shapers forever. Jazzing capability education points more to the human potential for creative thinking – which is predominant in childhood - than to the demiurgic power of human-made knowledge- which dominates adulthood. The generativity of jazzing education appears more as a manner of being and doing than the production of individual doers. Jazzing means *enlivening*, and jazzing education with children means surrounding the experience of thinking by childhood vitality and animation, and always with enthusiastically shared enjoyment. Jazzing also appears in the slang meaning as a creative messing about; a chaotic ordering, or a harmonic disordering (Barrett, 2012), which is exactly what transforms the children playing into opportunity of agency. Jazzing is the attitude that seeks to create order in chaos, disorder in harmony, deviation from melody – but never from nothing: jazz emerges when the opportunities offered by the moment are created by the memory of models, which are intentionally challenged through repetition and the infinite alternatives of variation. Jazzing capability education would be summarized into this instrumental dyad: repetition and variation – of rhythms, sequences, chains, riffs or phraseologies – is the main “technique” that generates novelty in jazz, without damaging



spontaneity, which is what characterizes the free play of children, and is their proper way to explore the inner and outer world. Generativity is concretely operationalized in the improvising experience, which sits exactly between technique and spontaneity (Santi, 2010), and is always perfectly balanced between art and heart (Pilc, 2012).

The artistic dimension of jazzing capability education is recognizable in the strong commitment toward repetition, copying and imitation of thinking/agency frames: only through repetition of chain of thoughts as notes, can each thinker/agent, as a musician, find, all of a sudden, her/his own proper sound in reasoning and agency, as if out of nowhere, contributing to the history innovation and invention.

The improvisational nature of jazz is strongly embedded with its erotic component and generative aspiration: repetition and variation are not the condition of a sex habitus, but the opportunities for a sensual re-discovery a new beginning. Improvising is a sort of procedural device preserving the power of beginning in the art, when the work of art is continuously destroyed by the living artwork (Peters, 2009). As Verducci noted, “although the improviser must make meaningful what has come before, every note, every movement and every line of dialogue is, in a way, a beginning. (...) In beginning again (and again and again), improvisers simultaneously preserve and destroy the past” (Verducci, 2015).

What characterizes free jazz and free improvisation is their invitation “to make a transition from a closed conception of the past to one that rethinks it as an endlessly ongoing event or occurrence” (Peters, 2009).

Improvisation pushes us to live in the present, as a “gift” of time, which give value to the past and future of our life. The gift of present in our lifetime is loose by the chains of age and aging; the tension toward future and past memory seems to collapse in a hopefully generative form of temporality- a time in which creativity takes place as something that dissolves the weight of a subject’s age (adult or child) and emerges as *human agency*. As the phenomenologist Bernhard Waldenfels (2004: 242) put it, “*we are older than ourselves*”, that is – as Ingold explained – “*behind the selves we are on the point of becoming, but are not yet, are the selves that we already are without our knowing. In this ongoing, itinerant process of becoming who we were, and of having been who we become, there is no bottom line, no point at which we can uncover some basic human nature that was there before it all began*” (Ingold, 2014: 137).

The relation with time (in terms of human history, where personal/inner capabilities and social/external capabilities could be transformed into communal functionings) is fundamental in the capability education: in fact, it requests a simultaneous tension toward opposites and this dialectic between past and future that fills the present (of education), transform the investment in training for learning achievements, into commitment for growing up people who really “exist”; a real *existence* with its dynamic and shaded meanings, wonderfully expressed by F. Scott Fitzgerald (author of the “tales of the Jazz Age) in the final sentence of *The great Gatsby*: “*So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past*”.

This improvisational struggle disrupts and distract the temptation to sign the route, to fix the way to well-known ports, that nurture the current preference of educational policies for programs which guarantee the successful academic achievement. Thus, the eroticism of jazzing approach to capability education would be the better antidote we could provide in curriculum design against the risks implied



in the capitalization of learning (and learners). The “outing from nowhere” of personal and communal agency which emerges as expression of improvisation, challenging the current obsession of capitalization of knowledge for a “sustainable” future. As noted by Verducci (2015) “improviser cannot be directed by the future, as essential features of this future are contingent on the present moment. Again, there is no specific end to guide them or toward which they might aim. Johnstone describes the improviser as “a man walking backwards. He sees where he has been, but he pays no attention to the future”. Perhaps Johnstone overstates; the improviser knows the general shape and borders of the future (i.e. the curtain falls at 9 pm), but she cannot consider a specific future without compromising and endangering the improvisation. Nor can the improviser depend on a past that is re-originating each moment. Improvisers are jammed into a space between a re-originating past and contingent future. This predicament can only be negotiated if the improviser becomes alive to the present as it unfolds”.

Assuming an ephemeral and fleeting concept as improvisation as skeleton of curriculum design is a very challenging venture, but it seems very provoking to face the challenge of educating capabilities, which share the same ephemeral and fleeting definitions in literature. In fact, improvisation shares with capability a sort of anti-academic conceptual status: they are both “too elusive for analysis and precise description; essentially non-academic”. More than that, as the guitarist Darek Bailey warns “any attempt to describe improvisation must be, in some respects, a misrepresentation, for there is something central to the spirit of voluntary improvisation which is opposed to the aims and contradicts the idea of documentation” (Bailey, 1993).

In order to translate improvisation into a capability we need however to capture its main feature in a possible profile, with a set of components (processual attitudes, procedural skills, and productive knowledge). According to previous remarks, we can consider improvisation as a natural/cultural creative (re)action that remains the basis of evolution, which implies both ad-aptive behavior *in* the environment and ex-aptive agency *with* the world. To improvise we must be open (Verducci, 2015) and improvising imply wondering. The relation between openness and wonder is reciprocal: wonder needs openness, and openness discloses wondering. Wonder, such as openness, is the condition but also the aim of improvisation: wonder at what is happening in the world as given and wonder at what we are reaching for by inventing a possible world.

That’s would be also a possible definition of open-mind in a jazzing term. As noted by Kohan, Santi and Wosniak (2017) if ignorance is a necessary condition for a real teacher, invention is the educator’s main commitment: being open to what is coming into existence. To be open to wonder does not mean simply being able to raise questions (and be prompt to the “right” answers!). In fact, what counts in jazzing is not who raises the better question nor who questions better, or even who is “in question” (Biesta, 2017: 3), but who is *available* (not just *able*) to be involved and to involve others in wondering at the world.

2. Inquiring path

In order to “unpack” the jazz metaphor into educational terms, we explore different declinations in “being and doing”, recognizing them into music tradition. Most basi-



cally, they correspond to different modal qualifiers of a “jazzing way” of living life, even before playing music. The different features identified are, in fact, related each other through the red line of improvisation, as fundamental “jazzing” relationship with time. This relationship is very crucial and very interesting from an educational point of view; in particular, referring to the curriculum design (Dick & Carey, 2004). The six modal qualifiers of jazzing as “improvising capability set” are: *fusion*, *free*, *swing*, *groove*, *soul*, *cool* (Santi, 2016; 2018).

Fusion qualifies the modality of improvisation, addressing it toward melting differences and preferring diversities (Ben-Josef, 2006) to create surprising feelings and works. But mainly fusion implies the abandonment of “purity” and archetypes, the opening up to contamination and promiscuity, leaving the “comfort zone” of a party to live in a *carnival*, what Bakhtin considered the elective topos of creativity: the heterodoxy.

Heterodoxy needs for *free* modal qualifier that leads jazzing improvisation to break the traditional sound—chains of notes (thoughts) in order to explore new harmonic scales (discourses) and melodic landscapes (frameworks). Free jazzing as capability in the school curriculum would be considered the stronger antidotes to *canonical* instruction and a powerful antibody against *academic* pedagogy (in schools just as in conservatories), in which, teaching and learning are reduced to the ‘pure’ reproduction of classic routes and the repetition of standard contents. Of course, being free to transgress fixed rules does not mean being totally free from a framework of regulations and norms, but it does free the system from the risk of becoming dogmatic, bound by fixed aesthetic frameworks and with rigid constraints and criteria for judging predictable results. In this perspective, jazzing freedom is always an “outdoor activity”, which implies caring attitudes in taking responsibility for exploration and experimentation.

Swing is a playful qualifier, understood as a form of primordial fun which is not without commitment. The dynamics of coming and going, proper to jazzing dialogue, are essentially playful and full of fun, recalling the physical evidence of the passing of time, a pendular rhythm and alternation combined with the intentional movement of a body and its force. Swinging is a special experience of embodiment of time, in which mechanical rhythm is transformed into inner movement of emotions (pleasure, but also risk). Swinging is a liberating activity, but it involves the willingness and desire to be freed from the inertia of “dangling,” thus transforming time and a space into excitement and enthusiasm. Although swing movement recalls the dialectic dyad, it really far from resembling the strict dynamics of oppositions in argument, inspiring rather by the indecision which makes the body/mind position changeable, pushed by desire for an alternative view and feel.

Groove is the qualifier of community, literally, the spiral track cut in a phonograph record for the stylus to follow; it is the *cursus (curriculum)* within which and along which all players, instruments, notes, points and counterpoints follow each other and find a flux. *Groove* is a common flow, a pole of attraction which requires reciprocal movement and listening to each other’s. In fact, the idiomatic expression “*finding the groove*” means to find a shared direction, a mutual intention and intention “to be” together, rather than “to do with others” and “to have control on others”. As capability, it could be described as a sort of “weak” intentionality which is not oriented to retention (of contents, information, skills, relationships), but which is moved primordially by attention. *Attentionality* is what guides the “undergoing action” before/without it becomes a decision in agency (Masschelein,



2010; Ingold, 2014). Attentionality makes human a vulnerable being, disclosed, exposed to others and to possibilities; a weak position, or better, a non-position that creates the conditions to move and be captured (never passively) in the groove. *Finding the groove* is a positive feeling, which entails listening with emotion, empathy and a caring attitude, and which accompanies the achievement of a common satisfaction without softening the tension of the dialectic. It might represent the best response to Biesta's concern about the "ego-logical" way of being (Biesta, 2017: 9 -10) that dominates education nowadays: being in the groove means to exit egological patterns and share joint capabilities with external community.

The *soul* qualifier has a direct relation with the capability to give values to what happens in our life and with the desire to change and aspire to a something that worthwhile for us. In fact, this soul capability puts aside the priority of "empowering" students in favor of a preference for disarmament. Being in touch with students' soul is not the priority of teachers, who prefer formal relationship rather than the ties expressing the spiritual nature of intimacy in playing together.

The *soul* in jazzing capability is not a concept or an idea, but rather an insight and intuition which guides all forms of human wisdom not grounded on dogmatism, balancing the joint and solitary dimensions of playing with ideas, with a caring disposition towards humanity as community.

The last qualifier is *cool*. In the language of landscapes, cool is the atmosphere created by sunrise and sunset, when the shadows are longer, and the sounds are lighter. This keeps the experience open to a horizon of possibilities, *Cooling* is a capability which allows a peculiar relationship with time and environment of improvisation; it does not mean freezer, but rather diminishing, reducing and lessening the "more". Cool thinking implies committing ourselves to rarefying the sound landscape in order to reveal the delicate lines of melodic discourse. In terms of linguistic discourse it means dilating, expanding, widening and stressing chains of reasoning and harmonic theories so as to create space between thoughts and voices, giving them time to converse and more space to think in.

3. First inquiring chords

The six modal qualifiers represent the conceptual backstage in which the qualitative research on jazzing improvisation as educational capability was conducted.

A study is presented in which qualitative methodology was adopted to explore if and how improvisation could be considered as an emergent and evolutive human capability for a flourishing development of better societies. During an exploratory phase (Zorzi & Santi, 2016), 10 professional experts in improvisation were chosen as *witnesses* to inquire phenomenologically how improvisation can be considered a capability in creative processes. Because of the research emphasis on education and teaching and learning processes, they were chosen for their experience as professional teachers of improvisation. Semi-structured interviews were conducted to collect data about: improvisational dimensions; being an improviser; teaching and learning improvisation. Content-analysis were conducted on the transcribed interviews' (Atlas-ti7), following the grounded theory coding-phases, to preserve the meaning of the interviewee as accurately as possible, to produce "an improviser capabilities profile map". The dimension explored in the profile were:



- The improvisational act (*when do you become aware that you are improvising? When can you say that you are improvising?*)
- The improviser (*do you recognize yourself as an improviser? Which kinds of aptitudes characterize you as an improviser?*)
- Quality of improvisation (*if it is possible to say that one improvisation is better than another, when and why do you judge one of yours as being better than another?*)
- Learning – improvising-teaching (*did you learn to improvise? How do you teach improvising?*)
- The improviser and the context (*how important is the context in improvisation?*)

3.1 Teacher's profile: Teacher as improviser

Teacher Improviser profile emerges from the interviews as the profile of teachers who are able to relate ten essential features – constituents - to stimuli seized as opportunities, which promote the improvisational processes during the act of teaching (Fig. 0). Within this relation, improvisation is created every time: it is the result (and the process at the same time) of seizing opportunities in the moment, during the teaching-learning process².

Before describing the essential features that are necessary to be teacher improvisers, the stimuli seized as opportunities are described. These opportunities are recognized by teachers during the teaching-learning process, as possibilities to be explored, researched, discovered, learnt. These are also opportunities for teachers to discover something more about themselves, or also to challenge their limits or abilities.

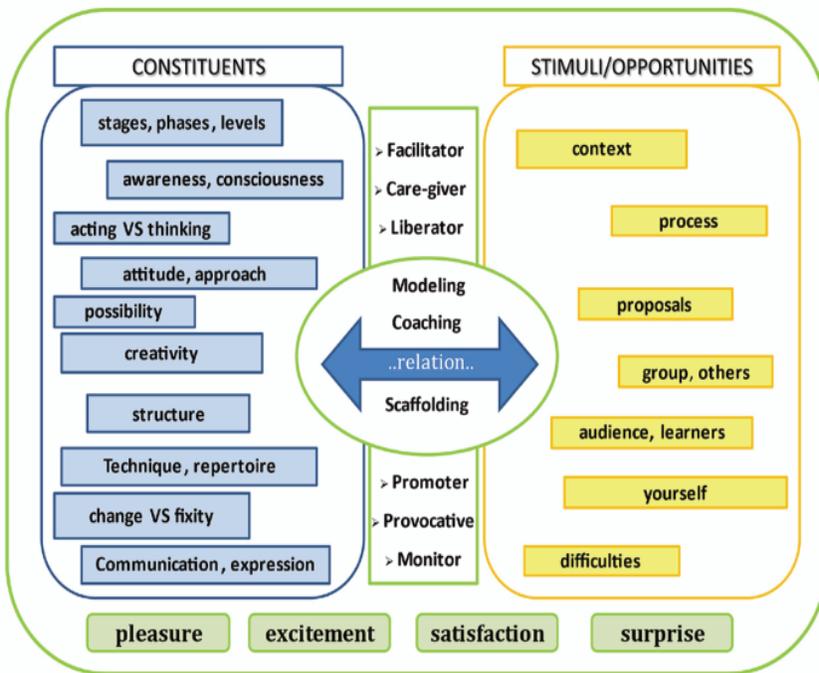
They are: the context, the process, the proposal, the group, the audience/learners, yourself, the difficulties.

- Context. It is the classroom or the environment prepared for the teaching-learning process, or in which the teaching-learning process happens;
- Process. It is the improvisational process created within and from the educational actions, during the teaching-learning activities, but it can be also the teaching-learning process too;
- Proposals. The educational and or didactic proposals involved in the process; these proposals can arise from the teacher or from the group (students or colleagues), if it is actively and consciously involved in the improvisational process;
- Audience/learners. The “audience” is the classroom and students (or student) towards which the educational actions and processes are oriented: their questions, difficulties, curiosities, limits and potentialities;
- Yourself. Teachers can also consider themselves as an opportunity; improvisation

2 Most of this paragraph is proposed and elaborated by the material presented in the chapter E. Zorzi, M. Santi, “Teacher as Improviser: a jazz perspective for reciprocal learning”, in M. Santi, E. Zorzi (Eds.). *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; pp. 177-203 because it is useful to give a more complete overview on the topic; for a deep and extensive reflection about teacher improviser's profile, it is possible to consult E. Zorzi, *L'insegnante improvvisatore*, Napoli, Liguori, 2020.



- involves most of all the person, and so the improvisational process can be taken as a chance to relate, discover, explore, challenge themselves;
- Difficulties. Within the improvisational process, all the difficulties, mistakes, errors, limits are perceived as an occasion to be lived and explored; they can be learners' difficulties, mistakes, errors, but also those of teachers.



E. Zorzi – Teacher as Improviser

Fig. 0: E. Zorzi – Teacher as Improviser

Teacher Improvisers are teachers who look at these stimuli as opportunities. By relating to ten essential features, they are able to transform the teaching-learning process in the spur of the moment into an improvisational possibility.

The essential features which are related through and within the educational process to the stimuli and opportunities, emerged from the interviews, and labelled as ten significant families: stages, phases, levels; awareness, consciousness; acting vs thinking; attitude, approach; possibility; creativity; structure; technique, repertoire; change vs fixity; communication, expression (see Fig. 0).

- Stages, phases, levels. Within this family are collected all the codes that reveal the multiple perspectives through which Teacher Improvisers look at the teaching-learning process. Teacher Improviser is a complex profile: teachers have to be executors, creators, directors, all at the same time. By taking on these different perspectives, they are able to adapt their teaching and its organization, based on the learners' aptitudes or needs, or to what happens in the moment. Teacher Improvisers have a programme, some guidelines which orient their



teaching. They put into action this programme (executors) and thanks to this, they are able to modify and changing their teaching, following learners stimuli and questions, or following some learning discoveries. Having a programme schemes, or check-lists for the teaching is essential for every teacher but this alone does not cover the whole range of events which can happen during a lesson (Sawyer, 2011).

- Teacher Improvisers are teachers who are able to create and invent exercises and new paths (creators), during the teaching-learning process, until reaching the possibility of discovering or creating new proposals for learners, from their improvising. At the end of a school path, or at the end of a school year, teachers should be able to build a book based on what they learnt and created during their teaching, because learning, discovering and creating new things is essential for teaching.
 - Teacher Improvisers are directors. Teachers who are used to improvising are able to feel and manage the passing time, the rhythm of the class, the overview on the classroom and the learners, they are able to maintain the reins without being authoritarian.
- Awareness, consciousness. Teacher Improvisers are aware of what they do not know and that they need to learn, they are aware of what they would like to propose to learners and what is effectively proposed. They are aware also of the differences among learners, because students do not have the same learning styles. They are aware of the achievements they would like to get: identifying desirable results (as deep comprehensions), they design educational paths that learners are able to attain (backward design).
 - Acting vs thinking. Teacher Improvisers are able to rapidly change an approach, register, or rhythm. They are used to thinking and acting quickly, catching input and stimuli from their own action, or from what learners do. Teacher Improvisers are in this way “adaptive learning experts”, not only because they use multiple strategies to be effective, but also because they have a high level of flexibility which allows them to renew strategies when routine ones do not work or are not effective enough (Bransford, Brown, Cocking, 2000; Hattie, 2012). Even if they think and act quickly, there is no fear of emptiness or of silence. They are able to wait, and stay in the empty space and time, because they know that each empty space, empty time, is full of endless possibilities.
 - Attitude, approach. Teacher Improvisers have a different approach to teaching from teachers who are not used to improvising. Non-improvising teachers are less available to learn from students, are less available to be influenced by them, they are focused on the results of teaching-learning process. On the contrary Teacher Improvisers focus most of all on the process, and in this process become open to the possibilities of events. They are open to the occasions of learning, of dialogue with learners; they are able to correct themselves correcting students; they learn to be surprised by what students do.
 - Sensitivity. They are sensitive to the context, to students, to their needs; they are empathetic, because they catch learners’ emotions, diseases, difficulties.



- **Withitness.** (Kounin, 1977; Suosa, Tomlinson, 2011). It means not only being aware about what happens in the classroom, but most of all being there with students, being present within the learning-teaching process. They are able to be there, without being an intrusive presence; they are able to fade out support when there is no need of it.
 - **Listening.** Teacher Improvisers listen to what learners say and they are receptive to what happens. They improvise also based on how learners are acting, they feed themselves off their ideas and freshness. Also the observation is well developed, and exploited by Teacher Improvisers, it is a different kind of listening: they observe what learners do, and explore their actions with them.
 - **Welcome.** Teacher Improvisers welcome what happens: they accept learners, accept learners' errors and mistakes but also their own errors and mistakes. This way of welcoming and accepting, allows them to be comfortable during the teaching-learning process and to maintain an open and flexible way of teaching, without the pressing need to control and manage everything.
 - **Freedom.** They are free to catch stimuli, to try, to challenge, to observe and listen, to talk or to be quiet. Teacher Improvisers are called upon to be authentic in the educational relationship; they always get going again, enjoying the possibilities and risking with students. This freedom makes them enthusiastic in teaching because they can amuse.
- **Possibility.** Teacher Improvisers are aware that the possibilities within improvisation are endless: there is never only one possible or right way to teach and/or learn something; for this reason they develop multiple ways and opportunities to teach what works and what has value, and know that every opportunity offers the possibility to learn.
 - **Creativity.** Teacher Improvisers are creative teachers. In addition to the creation of new exercises or paths, they are able to transform information and emphasize its importance during teaching situations. Also obvious and irrelevant elements can be transformed in an essential part of the teaching process, thanks to this creativity. They create new exercises, propose interesting alternatives. They are teachers able to stimulate others' creativity, maintaining a complex vision of the process, and they have multiple techniques and exercises available to accomplish this (Wegerif, 2010). They liberally steal from other disciplines stimuli or materials, because they are able to create connection with their own discipline. They are creative model in addition to proposing creative teaching styles (Cremin, Burnard, Craft, 2006; Sawyer, 2011; Wegerif, 2010).
 - **Structure.** This constituent involves all the elements which make teachers executors and directors at the same time. These are the elements known to be useful for managing a lesson and developing the teaching-learning process. For example, knowing how to structure a lesson, knowing which strategies are effective to reach specific objectives, having an awareness of the psychological or cognitive process involved in a particular activity; and at the same time possessing the ability to manage the timing and rhythm of the lesson. Teacher Improvisers use guide-lines, employing a complex and dynamic design,



which allows them to improvise and change on the spot during teaching (Hattie, 2012; Wiggins & Mc Tighe, 1998, 2005). Teacher Improvisers' ability to manage the teaching structure in a flexible way is what Sawyer (2011) defines as the "teacher paradox": the ability to constantly negotiate the balance between structure and improvisation within a lesson. He relates this paradox in particular to expert teachers, but the same paradox is present for Teacher Improvisers.

- **Technique, repertoire.** Within this constituent are involved all the tools, techniques, and materials which compose teachers' repertoire: Teacher Improvisers are able to recall these tools, techniques, materials, when they need them during the teaching-learning process.
This richness and diversity of techniques makes it possible to approach the same activity in a variety of ways. Teacher Improvisers wonder about the appropriate way to correct learners; they offer suitable feedback by being not only constructive but also highly effective for learning, within an "assessment *for* learning" perspective, more than an "assessment *of* learning" perspective (Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2006).
- **Change vs fixity.** Teacher Improvisers are evolving teachers, they constantly work to enrich the repertoire, to improve capabilities, to change. They are teachers open to modifying teaching based on stimuli, on learners' proposals, based on their own character.
Teacher Improvisers are not content to consistently engage in the same thing again and again; they need to change, because teachers who always teach the same thing in the same way get bored and may lose motivation. The passion and pleasure that Teacher Improvisers feel for teaching and in the opportunities that teaching offers, are reflected on the teaching's efficacy.
- **Communication, expression.** Teacher Improvisers communicate with learners through improvisation and within the improvisation. They express what they are doing and thinking with the classroom; they reflect upon the choices made with learners, working out the criteria and consequences with them. They express emotions and thoughts, because improvisation offers the possibility to be authentic and to express one's self.

4. Emerging maps from teachers' jamming

In the current research phase, focus groups were conducted to discuss the teacher improviser profile emerged, with expert school teachers. The research aim in this phase was to explore these main questions:

- Which beliefs or implicit knowledges have teachers about improvisation at school in general?
- How does improvisation come alive in school context?
- Which features and attitudes has a teacher who improvises at school, for professional teachers?
- Which similarities and differences does emerge with the teacher-improviser profile we developed?



A qualitative method was preferred in this phase, in order to explore the meanings implied in improvisation as teaching/learning capability, adopting a discovering oriented approach to data collection and analysis.

The research design presents:

- 6 focus group (heterogeneous groups);
- 35 volunteer participants (6 male, 29 female);
- Small group;
- Expert and novice professionals (from 3 to 49 years of experience);
- Different school grades (2 from early school; 8 from primary school; 9 from secondary school 11-13; 17 from high school 14-18);
- Different school role (5 support teachers; 30 regular teachers)

The results of the focus groups were drawn by a content analysis (Atlas-ti7) conducted on the transcriptions. Every focus group started from some general and exploratory questions: what do you think about improvisation in classroom? Do you think you improvise during your teaching? Do you think that being a teacher improviser could be useful in the teaching practice? In which ways? All the information collected, implemented, modified and enriched, the starting theoretical profile with a real school perspective, allowing to develop the features which should be considered as components in improvisation capability. Teacher improviser profile emerges as a set of sub- capabilities from the previous exploratory research: s/he is able to relate improvisation elements to stimuli, seized as opportunities which promote the improvisational processes during the act of teaching and learning, in an inclusive perspective. Within this relation, improvisation is created every time: it emerges both as product and process of seizing opportunities and choices in the moment, during the educational process. Beliefs and practices, emerged from the Focus Groups, about improvisation *as way of being and doing* were compared with the theoretical map-profile, allowing to enrich and implement the teacher improviser profile in an inclusive dimension and functioning operationalization: understanding what does really work, and what does not. The data emerged from the focus group analysis was organized into four maps, presented below.

In the first map (Fig. 1) we present the data emerged in the focus group regarding the question: What is improvisation and when does it happen at school?

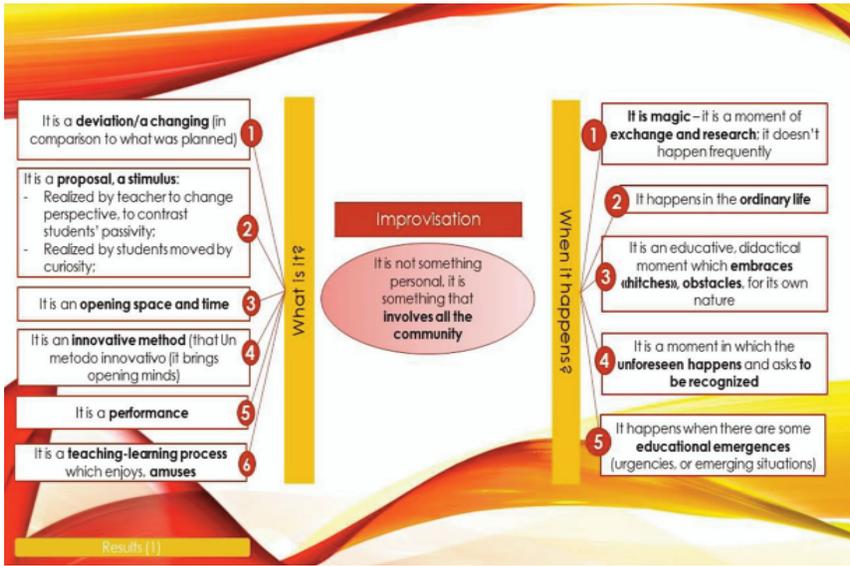


Figura 1

The second map (Fig. 2) presents the analysis of the discourse emerged in the focus group about the issue: Why say yes to improvisation at school?

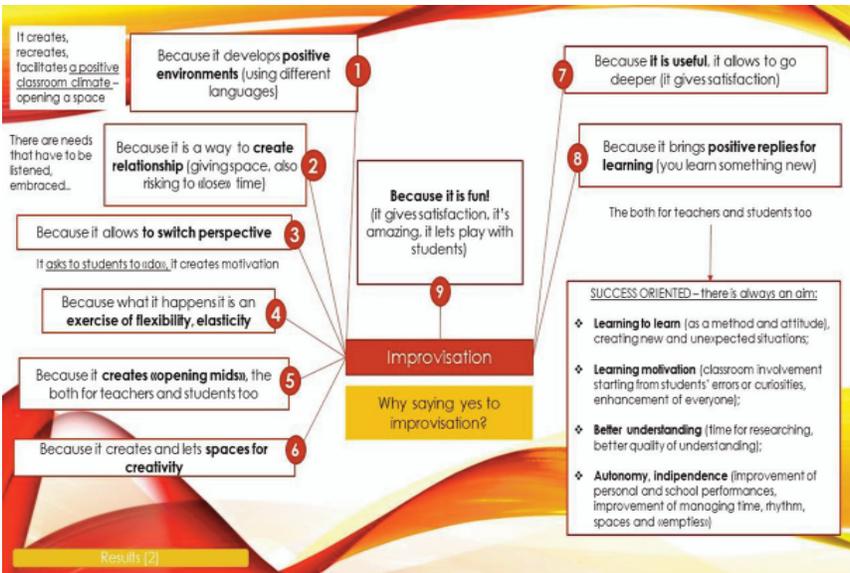


Figura 2

The third map (Fig. 3) presents the articulation of ideas emerged in the focus groups discussion on the question: How improvisation is realized and what does it involve at school?

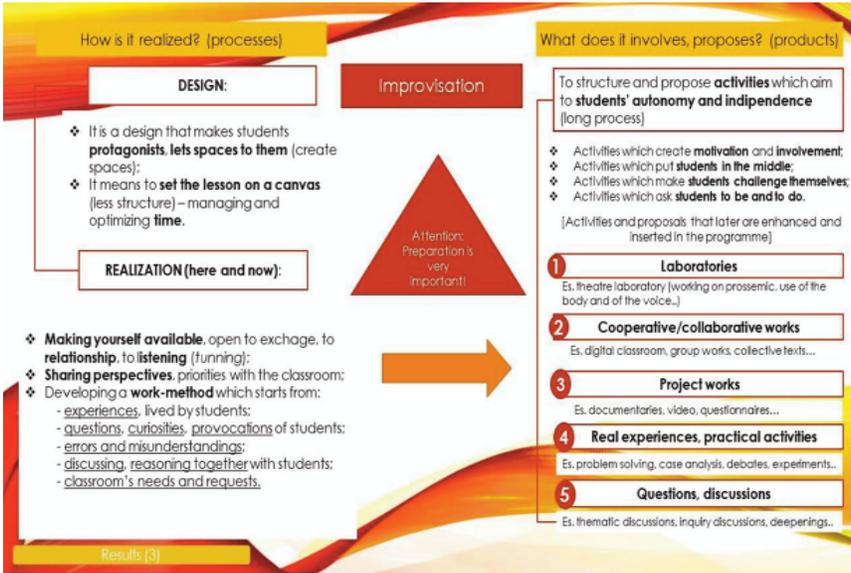


Figura 3

The last two maps (Fig.4) represent the exit from the discourse analysis conducted in the focus group transcription, as regard the question: Who is the teacher that picks up or brings to life improvisational potentialities during teaching-learning process?

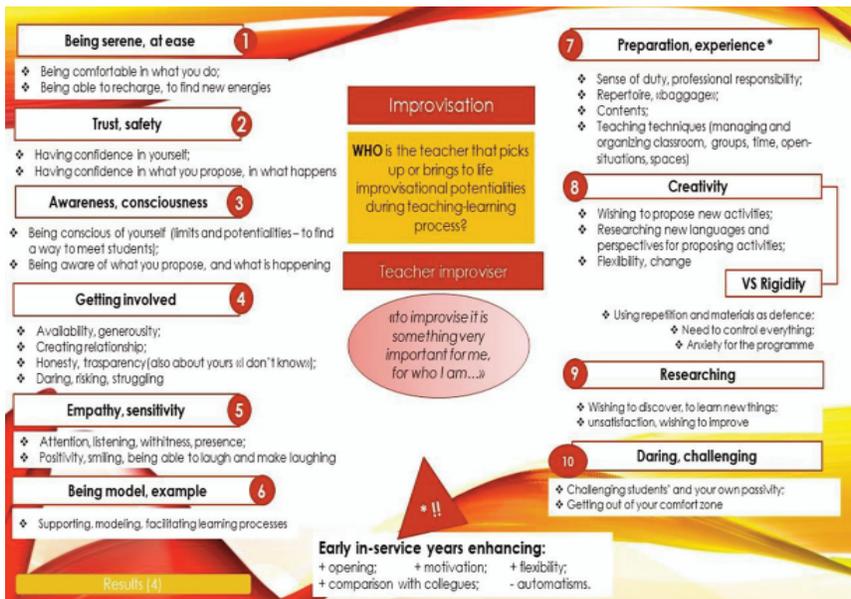


Figura 4



The next final map (Fig. 5) compares the result emerged in the previous maps with the “teacher improviser profile” as defined in the first phase of the research:

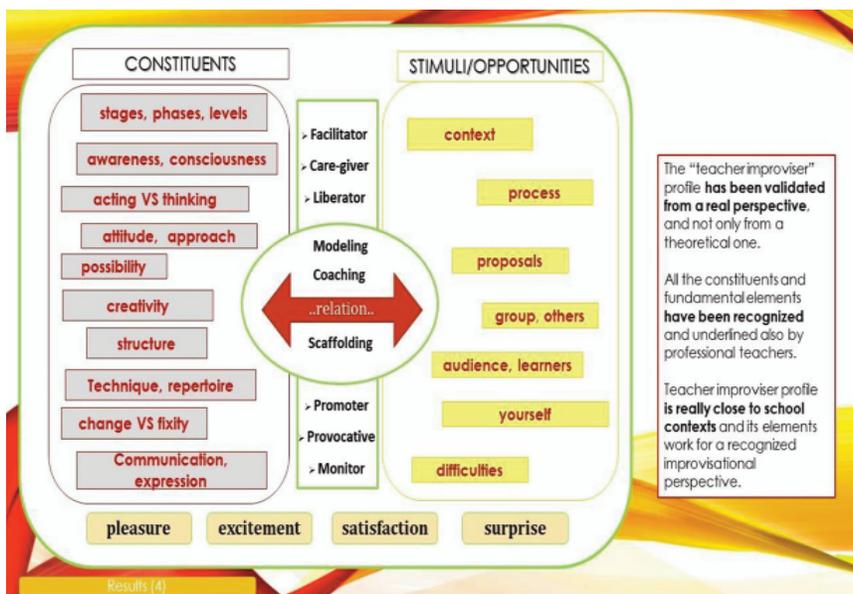


Figura 5

5. Educational “hanging-out” on implications

The main implications which emerge in the first data analysis and discussion seem to be very promising from a capability horizon and show a concrete operationalization of improvisation as educational jazzing capability, both for teachers and for students. In particular, what is emphasized in focus groups discussions is the procedural dimension of this capability, which imposes to improvise not *for* teaching but *while* teaching. The four principal issues to be considered:

- Professional teachers recognize dignity and value to improvisation within educational processes (even if it is also recognized the common negative sense to «improvise a lesson»);
- They recognized that improvisation, as teaching methodology, opens never-ending possibilities/opportunities and supports differentiation (it’s a practice that invites to be present in the educational relation, embracing it);
- «School teacher improviser» is a profile coherent with the teacher improviser profile emerged by the previous exploratory research;
- Professionals really appreciated the heterogenous groups, to discuss together – they feel as very important the possibility to compare with colleagues and with the research world.



As regard the educational perspectives, we can emphasize these two dimensions of improvisation, with their specific didactical implication. The first dimension consider improvisation as teaching methodology: professionals recognized the importance of personal attitude towards improvisation but also the importance of preparation and technique: they demonstrated interest for in-service training course (*both, to develop attitude and implement technique*). The second dimension considers improvisation as content of teaching: from the previous exploratory research an important part was dedicated to improvisation as content of teaching and many educational potentialities and implications were emerged. Working with professional teachers to propose some school reflections about this perspective, could be very interesting.

Finally, we need to consider also the national school system, and the final exams that it includes... professionals live a strong incoherency between teaching autonomy and the final national requests, test achievements oriented. Nevertheless, the teacher improviser profile and its operationalization as emerged within the focus groups has very interesting implications especially considering that the internalization of this profile by the students through “cognitive apprenticeship” (Collins et al., 1991) in a constructionist environment (Kenneth & Barnab, 2001) is a conversion factors towards appropriation of positive instrumental capabilities, fundamental for living in a complex society, in an “active” way (Heble, 2017).

Time for recognizing that education needs new emerging capabilities is finally on its way: pedagogical improvisation, with open-ended view of curriculum and learning outcomes, should be considered one of these. Improvising can be viewed as an educational framework and effective tool to realize not only teaching/learning achievements, but the infinite possibilities of people life projects in improving scenarios. Improvisation would be considered as an instrumental capability for children, which emerges from specific attitudes and skills which must be modeled and scaffolded. Improvisation implies involvement, participation, and connective dispositions towards people and environment, enhancing the human agency in social evolution. That involves posing as condition of teaching the capacity to *unlearn*; to unknown not only the content, but also the way of being teachers and teaching, *inventing* with children their own education, become ignorant enough to wonder at the world as children do (Kohan et al., 2017). A jazzing framework for pedagogy developed around the core capability of improvisation, would transform the world complexity into human connectivity. And so, “although an academic exploration of improvisation may not help us *practice* improvisation, it can help us advocate for its practice in classrooms” (Verducci, 2015). In fact, paraphrasing Kanellopoulou (2011), to improve improvisation is the best choice that educational policy would done to promote agency in a world in which everything would happens but not everything goes, and what goes most probably depends from an immeasurable value, a sort of “negative capability” (Unterhalter, 2017; Santi, 2019a) which cannot be measured!

References

- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press.
Bakhtiari, S. (2011). Globalization And Education: Challenges And Opportunities. *Interna-*



- tional Business & Economics Research Journal*, (5)2, 95-102.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 25-56.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well- becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 373-395.
- Bransford, J., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London et al: Sage Publications.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 6-11, 38-46.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *Thinking Skills and Creativity* 1, 108-119.
- Donmoyer, R. (1983). Pedagogical improvisation. *Educational Leadership*, January, 39-43.
- European Agency (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. A case study of approaches to training and support for inclusive teacher practice*.
- European Union (2006). *On key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union.
- European Union, C319 (2008). *An Agenda for European Cooperation on Schools*. Official Journal of the European Union.
- Henry, M. (1999). Working with/against globalization in education. *Journal of Education Policy*, 14: 1, 85-97.
- Hattie, J.A.C. (2012). *Visible learning for teacher. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J.A.C., & Timperley, H. (2006). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Herrington, J., Oliver, R., & Reeves, T. (2002). Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 279-286.
- Kanellopoulos, P. (2011). Freedom and Responsibility: The Aesthetics of Free Musical Improvisation and Its Educational Implications—A View from Bakhtin. *Philosophy of Music Education Review*, 19, 2: 113-4.
- Kenneth H.E., & Barab, S.A. (2001). Constructivism in Practice: A Comparison and Contrast of Apprenticeship and Constructionist Learning Environments. *The Journal Of The Learning Sciences*, 10(3), 281-322.
- Kohan, W., Santi, M., & Wozniak, J. (2017). Philosophy for Teachers: Between Ignorance, Invention and Improvisation. In R. G. Maughn, J. Haynes, K. Murriss (eds.), *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. 253-259). London-New York: Routledge.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers: Theatresports and the Art of Making Things Happen*. London: Faber and Faber.
- Gould, S. J., Vrba, E. S. (1982). Exaptation. A missing term in the science of form. *Paleobiology* 8 (1), 4-15.
- Lozano, J.F., Boni, A., Peris, J., Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: a critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 132-147.
- Masschelein, J. (2010). E-ducing the gaze: The idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education* 5(1): 43-53.
- Peters, G. (2009). *The Philosophy of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Santi, M., & Zorzi, E. (eds.) (2016). *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. New Castle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Santi, M., Zorzi, E. (2014). Improvisation as teaching methodology and attitude: Which Limits and Potentialities for the School of Today and Tomorrow?, paper presented at ECER – Porto, 2-5 September.



- Santi, M. (2017). Jazzing Philosophy for Children. An improvising way for a new pedagogy. *Childhood & Philosophy*, 13, 28, 631-647.
- Santi, M. (2019a). Collaborative Problem Solving and Citizenship Education. A Philosophical Escape in the Age of Competences. *Childhood & Philosophy*, 15, 1-19.
- Santi, M. (2019b). Adattamento (esattamento). In L. d'Alonzo, *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 28-36). Brescia: Morcelliana.
- Sawyer, K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Unterhalter, E. (2017). Negative capability? Measuring the unmeasurable in education. *Comparative Education*, 53(1), 1.
- Vanassche, E., Kelchtermans, G. (2016). Facilitating self-study of teacher education practices: toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional Development in Education*, 42, 1, 100-122.
- Verducci, S. (2015). Opening minds through improvisation, paper presented at 71° Annual Meeting of the Philosophy of Education Society; Memphis (Tennessee): March 12-16.
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.
- Zorzi, E., Santi, M. (2016). Teacher as Improviser: a Jazz Perspective for Reciprocal Learning. In M. Santi, E., Zorzi (eds.), *Education as Jazz. Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. New Castle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wegerif, R. (2010). *Mind Expanding. Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education*. Berkshire, England: Open University Press.

Oskar Pfister's Psychoanalytic Pedagogy. Educational trajectories in the field of disability

La Pedagogia Psicoanalitica Di Oskar Pfister. Traiettorie educative nella disabilità

Alessia Cinotti

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" – Università Milano-Bicocca
alessia.cinotti@unimib.it

What are the educational implications of Oskar Pfister's psychoanalytic pedagogy? This paper, based on some theoretical contribution proposed by this author, presents a reflection in an inclusive approach highlighting the multiple relationships between psychoanalysis and special education. In particular, it is emphasized how it is essential to strengthen support to parenthood (also involving fathers) through 0-6 services by enhancing an ordinary dimension and not exclusively clinical one.

Key-words: psychoanalytic pedagogy; education, inclusion, parenthood.

abstract

Riflessione teorica

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



Introduction

Starting from Oskar Pfister's contribution to *psychoanalytic pedagogy* which, in our opinion, embodies a number of very *current* issues, this work aims to tackle some questions concerning parenthood – with a focus on the father figure - coping with the disability of a young child, in the so called “father evaporation” period (Recalcati, 2011)¹.

Traditionally, fathers of children with disabilities have a long history of being perceived as an “invisible parent” (Ballard *et al.*, 1997), or even as the “peripheral parent” (Herbert & Carpenter, 1994) disengaged from the family. More recently, it has also become apparent that fathers themselves often feel overlooked by both *researchers* and *workers* of the social-educational or health services, as if they are “just a shadow” than the centrality of mothers (West, 2000). The outcome of a long history of lack of inclusion is that relatively is known about fathers' experiences, needs, educational role and involvement in raising a child with a disability (MacDonald & Hastings, 2010). In Italy, the educational role of fathers with a child with disabilities has shifted in tandem with social role of women (e.g. increased labour force participation of woman) and with the societal and cultural changes, starting from the middle of the 1900 century. A further societal shift, particularly relevant to fathers of children with disabilities, has been the deinstitutionalization of disabled children: the increasing number of children with disabilities living at home and attending the mainstreaming, has meant that fathers (as mothers as well) likely to be more directly involved (and more emotionally affected) in raising their child. More recent studies talking about a “new fathers” or a “maternal fathers” (Lamb, 2010; Pietropolli Charmet, 2000; Argentieri, 1999). It means that fathers are caring and attentive observes but too much permissive; they are available but too much uncertain on the pedagogical line to follow; they are loving but they show relevant difficulties in the “normative area” of education (Ridding & Williams, 2019).

2. Oskar Pfister's psychoanalytic pedagogy

Pedagogy and psychoanalysis are often characterised by considerable mutual mistrust, ignoring some significant *affinities*, including those of *understanding* and *helping* mankind (Caldin, 1996). *Psychoanalytic pedagogy* – an expression coined by Swiss protestant minister Oskar Pfister in 1913 – offers a highly interesting, and in our opinion highly successful, attempt to reconcile *psychoanalytic orientations* and *education*, comparing these two disciplines in terms of mutual cooperation – *care and education, diagnosis and education planning, prevention (reparation) and educational care (caring for)* – rather than in terms of confrontation and division (Caldin, 2016). Pfister established a *new way of understanding education in relation to psychoanalysis*, however underlining that only pedagogy has the task of indicating the purposes of the *educational process*. According to Pfister (1927), with psychoanalytic pedagogy we become more prudent in our diagnoses and in the

1 It is necessary to underline that Recalcati strongly refers to Lacan's psychoanalyst theories. Lacan introduced, for the first time, the image of “paternal evaporation” and the decline of his normative function, according to the psychoanalyst approach, in 1938 (Lacan, 2005).



choice of educational methods, we learn to individualise and recognise children's deeper needs; indeed, the scholar claimed the validity of psychoanalytic pedagogy as a "useful component within education as a whole", able to help us to understand the multi-faceted framework of the child's personality, make fewer mistakes, eliminate the clumsiest errors of the educational action, read the child's personality with greater sensitivity and interpretation, and respond to *educational needs* in a more appropriate and individualised manner (Cremerius, 1975). Pfister established some of the founding principles of psychoanalytic pedagogy: *redemption* – removing the obstacles that *bind* people, increasing the dimension of *you can* (and not merely *you must*) which means seeing hope and faith in educational *possibilities* and possibilities for change – and the *bond* which restores interest for the individuality of the pupil/child, as theory must be translated into the pedagogic field in order to gain precise knowledge of the individuality of each one. In this regard, according to Pfister psychoanalytic pedagogy has two objectives: in *negative*, that of freeing the soul from harmful fixed bonds and in *positive (proactive)*, that of developing the autonomy of the personality (Caldin, 2016).

Considering psychoanalysis as a "general instrument of knowledge of human behaviour" (Pfister, 1927) with the intrinsic desire to help mankind, fostering introspection and exploring the possibilities of human development, we must seek cooperation with pedagogy, and particularly with inclusive pedagogy, in terms of spreading knowledge and prevention, using that which psychoanalysis gleans from clinical experience to formulate *pedagogical projects for preventive education* (Caldin, 2017). Pedagogy, on the other hand, helps to alert psychoanalysis by offering *directions of meaning* and more active *methodological ideas* to stimulate it, avoiding the risk of stagnation with rigid, passive interpretative techniques.

It is worth underlining how, while developing within the relationship between pedagogy and psychoanalysis and/or between education and psychoanalysis, Pfister's psychoanalytical pedagogy brilliantly paved the way for *prevention*, accentuating – to use phenomenological language – the idea of *taking care of* (or *taking care of oneself* according to E.H. Erikson) rather than just *caring*, deeming it possible to bring *complementarity* to *education* and *care* through many *points of contact* (Erikson, 1984).

In this sense, psychoanalytical pedagogy shows that education is not a learning process limited to the child: psychic development as a whole takes place and can be understood only within a framework of *interpersonal development* (Fratini, 2012). For this reason, psychoanalytical pedagogy seems to be an interesting key of interpretation for tackling the issue of adults, and in particular, that of the father coping with the disabilities of a child. Thus psychoanalytical pedagogy makes its mark, through its *educational scope* that contrasts all forms of educational spontaneity and/or excessive medicalisation which leads us to think that "who" is in a situation of vulnerability does not only need to be "freed" – in the meaning offered by Pfister, *of freeing the soul from harmful fixed ties* – but also needs to be imagined and driven "elsewhere", "towards the not yet" of themselves (Caldin, 2017; Caldin, 1996)².

2 In this scenario, it is also important referring to the *clinical method* (Caprara, 1976) and to the *historical-clinical method* (Batacchi, 2006) that can have some affinities (e.g. understanding and helping mankind) with psychoanalytic pedagogy, but also significant specificity. In this regards, the clinical method is strongly based on the therapeutic relationship which is represent one of key moment to



3. Psychoanalytic pedagogy and parenthood: an attempt at encounter

The idea that comes from *psychoanalytic pedagogy* is that it considers education as a possibility – open to the future – in continuous evolution and expansion, emphasising education for all and lifelong education. The possibility to learn also in adulthood, and the idea of continuous growth, is very close to the vision of family education which focuses on the *protagonism* of the parents, who become an active part of the educational and family project (Pavone, 2014; 2009). This family education overcomes the concept of a “school for parents” characterised by transmissive methods *for* the parents (“*you must*”), seen and considered as incompetent and therefore in need of being educated, emphasising their passivity and parental inadequacy. In the meaning we propose in this paper, family education is in line with the epistemological question of Pedagogy of the Family, for which we offer Catarsi’s definition (2002): pedagogy of the family aims to study the relationships and processes developing within families, in the relationship between parents and children, but also to investigate all issues concerning parental education, particularly the methods by which such educational experiences are organised and managed.

In this regard, despite of a psychoanalytic approach, the perspective of family education we hold dear cannot be “restorative”, committed to repairing damage, but rather “promotional”, enhancing the existing family resources and allowing parents to give their best and autonomously build parental style rich in “reflective rationality” (Catarsi, 2008; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006).

At the same time, this concept of family education evokes the idea of family education towards the children, but also educational actions targeting the parents, supporting and accompanying them in their educational responsibilities towards their children. One of the central elements of family education is the parental act of taking care – the promotion of educational well-being, the quality of the parent-child relationship and the development of parental skills – to allow mothers and fathers to experience parenthood with increased educational responsibility, with a view to both personal and family empowerment (Quartier, Prélaz & Délitroz, 2020). In this sense, taking care is not simply the concern for or worry over family-related issues: it refers to supporting families’ greater awareness of authoritative parenthood, which enhances both the quality of parent-child relationships and the quality of relationships within the community (Pourtois & Desmet, 2017).

However, and in particular, in families with children with disabilities the idea of family education linked to obsolete social representations is still very strong: this is the idea of “training” parents and the fact that – although less so than in the past – the disability can accentuate the (already) dysfunctional aspects of a family. The current increasing demand for *support to parenthood* shows that we must start to

the method. The relationship is itself object of observation during the process (e.g. involvement and distancing in the setting). Indeed, the verbal exchange – during the structured interview – is used as a tool for self-awareness and change and it represents the second key moment of the process. The historical-clinical method gives a great importance to the meaning that the patient attributes to the events of their life (such as a narration), with the attempt to insert the symptom within the subjects’ life, in the personal life of the patient. The knowledge of the patient is fundamental in order to understand his/her adaptive (or not) functioning.



break down the borders: this means that it is no longer enough for the system of educational and social services to take on board *only* the so-called “difficult” parents, and that – with a view to preventive education – it is becoming indispensable to promote well-being in *all* families, even in so-called ordinary situations (Pryce, Tweed, Hilton & Priest, 2017). Moreover, supporting families in a clinical dimension no longer represents a *fully adequate response* to the needs of families, instead we must promote a participatory logic of common educational actions and interventions aiming to create opportunities for growth in ordinary, everyday and real dimensions. In this sense, it is indispensable to provide inclusive services for early childhood which meet both the common and diversified needs of all families (including those with disabled children). Support parenthood should take place in the spaces of all (nursery and infant school) to underline the commonalities of the educational issues of the families of today, as well as the challenges facing families in educating in the so-called years of the weakening of parental education (Recalcati, 2011).

4. Psychoanalytic pedagogy and disability: another attempt at encounter

Disability tests not only educational theories but also its practices, which must investigate unforeseen events which necessarily beg new questions. Disability is in fact an event which escapes control, it lies beyond the field of predictability and ready-made solutions. Pedagogy based on the use of pre-packaged methodologies alone is forced to “ignore” all those aspects of human life which do not conform to pre-built schemes or “imprison” unforeseen circumstance within the interpretative grids of the expected, leading to results which are not always positive. Educational thought must be willing to accept the unexpected, so that it can also tackle those situations in which the developed knowledge and methodologies are found to be inadequate or insufficient (Iori, 2001). Special Education – which traditionally deals with situations of disability – in particular is “a continuous composition of relations, actions, projects, points of view. It is above all many questions. Which cannot always be answered by what is already known. Special Education should learn to live with questions that do not already have prepared answers. Its task is to seek answers without being sure of finding them. Its task is to live with open, and therefore real and authentic, questions” (Canevaro, 2013, p. 182). In a way, this is linked to the notion of “artistry” (creativity, skill and knowledge) which, according to Iori (2001), implies the finely tuned ability – of those working in the education field – to find the most “suitable” answers to unforeseen situations (creatively), through the blending of knowledge (theory) and experience (practice). This means that creativity is not a synonym of improvisation and/or a spontaneous attitude, but on the contrary creativity is a skill which requires mainly solid training and practical experience. Creativity is a form of knowledge which cannot be merely learned, but is rather built through and in everyday practice. In other words, creativity is a cognitive operation that attempts to solve the conflict generated by an unexpected situation (such as the disability) and the real needs of the persons involved (the parents’ need for stability, the need to feel welcome and included in society) in order to close the gap between two points which, initially, seem very distant. Creativity springs from the



need to find the *most suitable* answers for unexpected situations, and in the reflections we offer here, it is based on the consideration that the parents are the bearers of knowledge which must be accompanied, with equal dignity, with that of education experts (the decentralisation of knowledge - Canevaro, 2006). Moreover, a second element marking our proposals is linked to the fact that “the most suitable answer” to the situation is that which focuses on taking care (in a socio-educational dimension) – rather than mere care (in a clinical or medicalised dimension).

Decentralising knowledge is an indispensable prerequisite in educational actions with families with disabled children, thus acknowledging equal dignity and complementary knowledge of both parents and specialists. Creating an alliance between the family and the services represents a fundamental step in the construction of a common educational project (May & Harris, 2020). The decentralisation of knowledge requires co-development: specialists can learn something that they would not learn in any other way than in the direct relationship with and alongside the parents, having, humbly and respectfully, listened to their voice and having “walked” together (Milani, 2018; Caldin & Serra, 2011; Bouchard & Kalubi, 2001). The family can also learn together with the specialists, who can help them to shift their vision beyond the deficit, fostering a co-developmental path of growth and maturity involving the “triad” of parents, children and specialists.

5. Education implications to support fatherhood

The idea of “taking care of”, in the reflections we offer here, is aligned with the so-called methodological *twin track approach*. The twin-track approach is the most commonly referenced approach by UN (DESA, 2011). It is usually cited in the narrative of mainstreaming disability as a thematic issue in an international scenario. The twin-track approach recognises the need for a) providing disability-specific initiatives to support the empowerment of persons with disabilities; b) integrating disability-sensitive measure into the design, implementation, monitoring and evaluation of all policies and programmes. This approach to inclusion can only lead to successful outcomes for people with disabilities (and their families), if emphasis is put on both tracks, as they complement each other. If the focus is only placed on either of the two, it cannot be called a twin-track approach anymore and there is likely to be an imbalance (Al Ju’beh, 2015). On one hand, some actions we propose specifically target persons with disabilities and their families (specific plan); on the other hand, other actions aim to identify and overcome the barriers present in the mainstream context, seeking to include the question of “disability” – through an approach linked to human rights, in conformity with the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) – in the agenda and programmes of educational services for early childhood (general plan) (Oliver, 1996).

In relation to the “first track”, above all in the period following the communication of the diagnosis, projects – and it is here that we offer a first educational recommendation/proposal – supporting parenthood must be run in a *home dimension*, initially focusing on familiarisation, mutual knowledge and mutual recognition between parents and the child with disability. Projects supporting post-natal development could be enhanced by a home-care educational figure in order to: 1) help both parents cope with the return home from hospital; 2) facilitate the educational presence of the father; 3) support the child’s attachment to the father (and not just



to the mother); 4) encourage fathers to find space in the mother/child dyad and, parallel to this, support the mother in developing a facilitating role in this process. Home-care projects must be planned during the times of the day when fathers can realistically be present. This means that the project should involve interventions in the evenings and/or at the weekends, flexible interventions which respond to the needs of the families. It could also be interesting to design micro-interventions targeting only the father: it is important to work with the father figure even without the mother, in order to involve him responsibly and actively in the educational relationship with the child, without needing the mother's mediation. An effective home-care project must not only begin promptly after the birth of the child (or the communication of the diagnosis), but must also be able to evolve gradually and continue over time, accompanying the family in moments of normal transition (e.g. starting nursery school or infant school) as well as in critical moments (e.g. returning home after a long period in hospital, worsening of the child's disability, etc.) thus also with medium- and long-term educational purposes (Cinotti, 2017). With reference to early childhood services, in our opinion – in a home-care dimension – the educational figure plays a fundamental role in facilitating the transition from the home environment to nursery and/or infant school: in many cases, this transition must be encouraged and supported. It is an important moment which helps the child leave that primary bond with his/her parents and experience affective relations outside the family. However, to be able to develop a disposition to exploring the world and opening up to other relations, the transition to the environment outside of the family context is neither linear nor taken for granted, and requires an integrated network of relationships with multiple figures, like that between parents, children and educators/teachers (Noël & Cyr, 2009).

In relation to the “second track”, i.e. that which aims to place the “disability” on a mainstream level – and here we offer a second, cultural recommendation/proposal – we consider that the new directions of support to parenthood must, over time, not only go beyond a home-care dimension but must also be fuelled by ordinariness, in relation with other parents (with or without children with disabilities): this principle stands for all parents, and particularly for the fathers and mothers of children with disabilities who need to be accompanied in exercising their educational functions, in regular contexts, through an inclusive approach (D'Alessio, 2011). Support to parenthood cannot therefore be thought of in a clinical dimension, but must take place in spaces common to all parents, in order to underline the commonalities of parental education. Childhood services, for example, potentially represent one of the most inclusive contexts that families can come across in their life path (Catarsi & Fortunati, 2004). They are accessible contexts (“open to all”) that correspond to the diversified demands of parents. These services should be understood as open, proactive and comprehensive places for educationally supporting children and/or with their parents through ordinary and widespread support which – where necessary – is also able to guide families towards targeted services for special needs (health, psychotherapy and so on) (Booth & Ainscow, 2002). Alongside this, another great strength of these services is the precocity of their action: childhood services work with parents with young and very young children and can offer universal prevention (“universal” being a synonym of “for one and all”) and primary prevention through a wide range of services aiming to strengthen parenthood, as well as the significant learning and educational opportunities targeting children.

We should underline that parents themselves can also benefit from these educa-



tional opportunities – and it is here that we offer a third, political and socio-cultural recommendation/proposal – as they are accompanied by educators and teachers. We certainly need to rethink the issue of the participation of fathers in the life of these services, within the current scenarios (e.g. the hectic schedules of both fathers and mothers, the difficulty of both parents in reconciling professional and family life, educational difficulties etc.) in order to co-construct an educational project between families and services focusing on the growth, socialisation and well-being of the child (Cinotti, 2017). In the current socio-cultural context, fostering the participation of fathers in the services demands that the educational policies of the services be placed in close relation with the new programming strategies. In this regard, we may outline some – perhaps long-term – perspectives aiming to trigger change in childhood services: a) promote training sessions with key figures in both the municipal services and the nursery and infant schools (e.g. educational coordinators) to foster a culture of the father and the importance of the father figure for the growth and development of the child (with or without disabilities); foster cooperation between universities and education services to draft the *Educational Manifesto* for childhood services, aiming to place greater importance on the father figure in pre-school services guidelines; further enhance the role of the father in courses and workshops in the Education Sciences degree programmes targeting future preschool and primary school teachers and educators; study the issue of the father in training courses for in-service teachers and educators. The need to actively *involve* fathers in the services demands that we rethink the organisation of this context in even its most “practical” aspects. In this regard, it may be useful that: a) educational coordinators request the presence of both parents at initial interviews and other meetings throughout the school year, if the father (or mother) is not available due to other commitments, the proposal is to postpone the date of the meeting, in order to avoid sending the message that “the presence of only one parent is OK”. To do so the services must ensure flexibility and attention to the timetables proposed. It would be hoped, through a *reasonable arrangement*, that the meeting times respond better to the schedules and needs of the families rather than those of the service; b) teachers and educators run “mixed” socio-educational workshops for fathers, using innovative methods (also in this case, we underline the importance of the choice of times and days to be proposed). By “mixed” workshops we refer – and we believe this to be indispensable – an educational programme potentially targeting *all* fathers in an *ordinary* dimension to emphasize the *common aspects* characterising the fact of being a father and the educational issues relating to young children. Specifically, it may be useful to: 1) where possible, include a male figure (from inside or outside the service) among the workshop leaders/facilitators; 2) avoid “recycling” initiatives more suited to mothers, but rather consider new projects which respond better to the characteristics of the fathers; 3) guarantee continuity of the initiatives proposed to avoid “improvised” projects and/or impromptu situations (Cinotti, 2017; Cinotti & Caldin, 2016).

Conclusion

In the light of the paper’s focused, more recommendations can be offered for future research that for future practice. Some recommendations include: scholars should continue to improve the quality research on fatherhood by the adoption of



advanced analytical procedures; scholars should also develop more theoretical model about the mechanism by which father involvement may influence mothers, and may have consequences on fathers themselves (Pelchat, 2010); practitioners should always have in mind of the multi-faceted nature of father involvement, because there is no “one way” for fathers to be involved (Mitchell & Lashewicz, 2019); practitioners should also develop a model of early intervention for families in order to support each parent as an individual, as a part of a couple, as a parent. Thus, it is likely that practitioners will meet the need of fathers by working toward strengthening parental dyad and by working toward strengthening parental support in a socio-educational dimension. In particular, the potential has been highlighted of socio-educational dimension to support families of children with disabilities to successfully negotiate life-cycle transitions, respond to stressful like events and avoid becoming stuck in negative forms of interaction (Marshak, Lasinsky & Williams, 2019).

Seeking to involve fathers at home and in the childhood services could be one of the directions for reversing that *educational weakening* which characterises the pedagogy of educational relationships today.

References

- Al Ju'beh, K. (2015). *Disability inclusive development toolkit*. Bensheim: CBM.
- Argentieri, S. (1999). *Il padre materno. Da san Giuseppe ai nuovi mammi*. Roma: Meltemi.
- Ballard, K., Bray, A., Shelton, E.J., & Clarkson, J. (1997). Children with disabilities and the education system. *International Journal of disability, development and education*, 44, 229-241.
- Batacchi, M.W. (2006). *La conoscenza psicologica. Il metodo, l'oggetto, la ricerca*. Roma: Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bouchard, J.M., & Kalubi, J.C. (2001). Difficoltà di comunicazione tra genitori e operatori. Empowerment e sviluppo degli apprendimenti. In P. Milani (ed.). *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione* (pp. 295-299). Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2017). Le possibilità dell'utopia. Anna Freud e il rapporto tra psicoanalisi e pedagogia. In A. Grotta, P. Morra (eds.), *L'utopia del possibile. Anna Freud tra pedagogia e psicoanalisi* (pp. 43-61). Bologna: Edizioni Pendragon.
- Caldin, R. (2016). Oskar Pfister. La pedagogia psicoanalitica. In P. Crispiani (ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 333-342). Pisa: ETS.
- Caldin R. (1996). *Educazione e psicoanalisi. Il ruolo di Pfister, amico di Freud*. Roma: Borla.
- Caldin R., & Serra F. (eds.) (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi*. Padova: Fondazione E. Zancan.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia Speciale – Lessico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Caprara, G.V. (1976). *Personalità e aggressività*. Roma: Bulzoni.
- Caprara, G.V., & Accursio, G. (1994). *Psicologia della personalità. Storia, indirizzi teorici e temi di ricerca*. Bologna: Il Mulino.
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (2002). Il ruolo dell'animatore di educazione familiare. *Studium Educationis*, 1, 31-39.



- Catarsi, E., & Fortunati, A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cinotti, A. (2017). *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze educative*. Napoli: Liguori.
- Cinotti, A. (2017). Accompagnamento. *Studium Educationis*, 3, 137-140.
- Cinotti, A., & Caldin, R. (eds.) (2016). *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*. Napoli: Liguori.
- Codispoti, O., & Bastianoni (2001). *Che cos'è la psicologia clinica*. Roma: Carocci.
- Cremerius, J. (ed.) (1975). *Educazione e psicoanalisi*. Torino: Boringhieri.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- DESA (2011). *Best practices for including persons with disabilities in all aspect of development efforts*. New York: UN.
- Erikson, E.H. (1984). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Fratini, C. (2012). Famiglie e rapporto genitori-figli disabili. In L. d'Alonzo, R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (pp. 115-128). Napoli: Liguori.
- Herbert, E., Carpenter, B. (1994). Fathers – The secondary partners. Professional perceptions and father's recollections. *Children and Society*, 8, 31-41.
- Iori, V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Lacan, J. (2005). *I complessi familiari nella formazione dell'individuo*. Torino: Einaudi.
- Lamb, M.E. (ed.) (2010). *The role of the father in child development*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- MacDonald, E., Hastings, R. (2010). Fathers with children with developmental disabilities. In M.E. Lamb (ed.), *The role of the father in child development* (pp. 486-516). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Marshak, L.E., Lasinsky, E.E., Williams, C. (2019). Listening to fathers. Personal impacts of raising children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23, 3, 310-32.
- May, T., Harris, K. (2020). Parent training programmes can improve parenting skills in parents with intellectual disabilities. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 56, 172-173.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mitchell J.L., Lashewicz B. (2019). Generative fathering. A framework for enriching understandings of fathers raising children who have disability diagnoses. *Journal of Family Studies*, 25, 2, 184-198.
- Noël, R., & Cyr, F. (2009). Le père : entre la parole de la mère et la réalité du lien à l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant*, 52, 2, 535-591.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pelchat, D. (2010). Prifam. A shared experience leading to the transformation of everyone involved. *Journal of Child Health Care*, 14, 3, 211-24.
- Pfister, O. (1927). *Pedagogia e Psicoanalisi*. Napoli: Giannini.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pourtois, J.P., Desmet, H. (2017). La città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12, 1, 123-130.
- Pourtois, J.P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Il buon trattamento. Bisogni del bambino - Competenze dei genitori. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 2, 109-125.
- Pryce, L., Tweed, A., Hilton, A., & Priest, H. M. (2017). Tolerating uncertainty. Perceptions of the future for ageing parent carers and their adult children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 1, 84-96.
- Quartier, V., Prélaz, I., & Délitroz, C. (2020). Culpabilité parentale et processus diagnostique en clinique de l'enfant. Une relation ambiguë. *Psychologie Française*, 65, 4, 325-335.



- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ridding, A., & Williams, J. (2019). Being a dad to a child with Down's syndrome. Overcoming the challenges to adjustment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32, 3, 678-690.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.
- West, S. (2000). *Just a Shadow? A Review of Support for the Fathers of Children with Disabilities*. Birmingham: Handsel Trust.

La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: possibili domande di ricerca

The bio-psycho-social framework between theory and educational practices: possible research questions

Moira Sannipoli

Università degli Studi di Perugia - moira.sannipoli@unipg.it

The contribution provide a reflection on the bio-psycho-social perspective of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in the Italian school context. In fact, the ICF instrument has been present in our country for almost twenty years, but the complexity of the proposed paradigm has not always allowed the development of teaching practices that consider the ecological and contextual dimension. In particular, the drafting of the functioning profile and the individualized Educational plan require a reflective thinking by teaching staff. The considerations here presented born within the experience of the specialization course for the support activities of the University of Perugia, that questioned methodological positions and accompanying practices regarding the entry of ICF's model at school.

Key-words: bio-psycho-social model, functioning, individualized design, reflective thinking.

abstract

Riflessione teorica

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



1. L'ICF come cornice che produce differenza

I recenti interventi normativi in Italia hanno chiaramente definito la centralità di una cornice bio-psico-sociale in merito alla definizione di politiche, pratiche e culture inclusive (Booth, Ainscow, 2008; 2014; Francescetti, Frattura e al., 2009; Croce, Pati, 2014; Chiappetta Cajola, Chiaro, Rizzo, 2016; Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2020).

L'emanazione del D. Lgs 96/2019, 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» rappresenta di fatto l'assunzione di questo modello tanto in ambito clinico che in progettazione educativa, intento già dichiarato nelle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità emanate dal MIUR il 4 agosto 2009.

Era il 2001 quando la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) veniva approvata da 191 Paesi come sistema per descrivere e classificare il funzionamento, la salute e la disabilità, avviando un cambiamento relativo al modo di pensare l'altro, che potesse tenere insieme tanto la dimensione individuale della persona che quella sociale. L'ICF rappresenta una revisione della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, della Disabilità e degli Handicap (ICIDH) pubblicata nel 1980, maturata a seguito di consultazioni internazionali e sistematiche prove sul campo¹. Si è iniziato a pensare, come vedremo di seguito, che ogni persona fosse portatrice di una propria condizione di salute e di un proprio funzionamento, frutto di un'interazione dinamica tra funzioni e strutture corporee, attività, partecipazione e i fattori contestuali (OMS, 2002, p.15), che nella loro essenzialità, hanno la possibilità di esercitare ruoli differenti, di ostacolo o facilitazione (Cieza, Bickenbach, Chatterji, 2008; Hellblom-Thibblin, Klang, Aman, 2012).

La prospettiva bio-psico-sociale proposta dall'ICF ha tentato di integrare il modello medico individuale e quello sociale per fornire una prospettiva coerente che potesse tenere conto delle dimensioni biologiche, individuali e sociali (Zurru, 2017).

Il modello medico, infatti, rifacendosi alla Classificazione Internazionale di menomazione, disabilità e handicap dell'OMS del 1980, propone una lettura lineare che vede la disabilità come conseguenza necessaria di una condizione patologica organica e causa prima di situazioni di svantaggio. Cottini nel parlare di modello medico scrive: «La disabilità viene concepita come una mancanza "funzionale", che dev'essere compensata in modo da garantire all'individuo una vita il più possibile vicina a quella tipica» (2017, p. 54). Dentro questo costruito, gli unici interventi possibili sembrerebbero avere le caratteristiche più o meno nascoste di riabilitazione, adattamento, normalizzazione in chiave prettamente assistenziale e comunque netta-

1 Sotto la spinta di organizzazioni e movimenti nati per superare la segregazione sociale e promuovere l'integrazione delle persone con disabilità, oltre un modello esclusivamente individuale, l'OMS nel 1996 cominciò la revisione dell'ICIDH. Dal 1996 al 1999 vennero stilate le bozze Alfa, Beta 1 e Beta 2 della nuova ICIDH. L'ultima versione dell'ICIDH-2, la Beta 2 draft version, fu pubblicata nel 1999 con il nome di Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Attività e della Partecipazione. La sperimentazione della ICIDH-2 Beta 2 draft version da parte di vari centri internazionali si concluse nel settembre del 2000. Nel maggio 2001 l'OMS approvò il testo finale con il nome di Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.



mente centrata sul singolo e sulle sue possibili direzioni di sviluppo. Il secondo modello, quello sociale, sollecitato grazie ai movimenti delle persone con disabilità (Oliver 1991, 1995; Barnes, 2008) e principale motore culturale della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), sposta il focus sui contesti, ritenuti prioritariamente ostacolanti. Dentro questo paradigma, «la disabilità non è la caratteristica di un individuo ma piuttosto una complessa interazione di condizioni, molte delle quali, sono create dall'ambiente sociale» (OMS, 2002, p. 25). Se i contesti sociali esercitano un ruolo nella definizione della salute e della disabilità, è necessario un intervento di responsabilizzazione comunitaria, che ha a che vedere tanto con gli atteggiamenti e le ideologie che con azioni politiche, chiamate ad incrementare la reale partecipazione delle persone e l'esercizio autentico dei diritti (Marra 2009).

Nell'ICF l'integrazione tra i due modelli è già ben visibile nella definizione di disabilità, intesa come «la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo» (OMS, 2002, p. 21). Ne deriva una riflessione aperta sulle possibili menomazioni di funzioni e strutture corporee, limitazioni di attività, restrizioni di partecipazione sociale, che necessitano una continua investigazione ed interrogazione dei fattori contestuali (Cramerotti, Ianes, Scapin, 2019).

Canevaro nel 2013 scriveva: «Contesti e funzionamenti sono legati da una logica, che chiamiamo *logica dell'ICF* e che sembra rivoluzionare positivamente le nostre pratiche. Ma, per quanto autorevole sia l'Organizzazione Mondiale della Sanità o OMS, non è pensabile che la proclamazione di una buona logica trasformi magicamente una realtà che ne è molto lontana, e che forse ha una spinta che la porta ancor più ad allontanarsi da quella logica» (p. 83).

A quasi vent'anni dal suo arrivo in Italia, va a mio avviso avviata una riflessione pedagogica, che consenta di vedere l'impatto che la logica ICF ha avuto in termini di pensiero, di diagnosi, di strumentalità educativa (Leonardi e al., 2009; Canevaro, Malaguti, 2014). È infatti innegabile che la prospettiva bio-psico-sociale rappresenti la vera sfida culturale che il mondo sanitario e quello educativo possano accogliere: l'ICF consente di riconoscere il funzionamento in termini positivi, regala una lente di ingrandimento sui contesti, sui fattori personali, sul loro essere autenticamente mediatori e sostegni o vere e proprie barriere, favorisce l'incontro tra più professionalità (Federici, Bracalenti, Meloni, Luciano, 2017).

In questa direzione Canevaro suggerisce che l'ICF dovrebbe favorire:

- a) «La conoscenza della persona disabile nei differenti contesti di vita,
- b) La raccolta di informazioni attraverso una pluralità di fonti,
- c) L'incontro con altri strumenti di analisi: bilancio di competenze, diario, P.E.I./ Progetto di vita,
- d) Il riconoscimento di barriere e/o facilitatori,
- e) La raccolta di dati e la costruzione di una documentazione completa,
- f) La costruzione di un progetto capace di riconoscere i deficit, valorizzare le risorse, ridurre gli handicap e riorganizzare gli apprendimenti e il percorso di vita» (Canevaro, Malaguti, 2009).

Parallelamente ritengo che ci sia il rischio che l'ICF stesso possa tradire questa logica bio-psico-sociale se letto solo come strumento di classificazione e senza una profonda riflessione metodologica: la lista di codici, il livello eccessivo di analisi, la



richiesta continua di quantificazione può facilmente favorire letture deterministiche e meccanicistiche, che perdano la dimensione relazionale e tornino prioritariamente a classificare piuttosto che a riconoscere. «Dunque l'ICF dà preziose indicazioni su cosa osservare (...), tuttavia le procedure di "messa in relazione" della grande quantità di informazioni ottenute non sono indicate (...). Ciò che però sembra importante sottolineare è come l'assenza (o la latenza) di una problematizzazione epistemologica circa il modello adottato – comunque proveniente dall'ambito sanitario – e soprattutto circa le procedure e gli strumenti proposti possa portare al rischio di essere agiti, in quanto operatori, da linguaggi e da metodologie altre, magari difficilmente comprensibili e quindi applicabili, magari d'altro canto così rassicuranti per la loro chiarezza da portare a trascurare condizioni che sono essenziali proprio per ottenere una conoscenza globale, situazionale e non cristallizzata dei soggetti» (Palmieri, 2005, p. 49).

Se il mondo sanitario ha necessità di fare i conti con le classificazioni, le quantificazioni e le diagnosi, nonostante numerosi studi invitino anche il sapere medico ad accogliere una dimensione maggiormente narrativa (Zannini, 2008; Scardicchio, 2019), le professionalità educative potrebbero non averne bisogno perché in termini educativi «classificare è (...) gettare via informazioni» (Kaufman, 1990). Accogliere cornici complesse, come quella bio-psico-sociale, implica una resistenza alla tendenza costante ad oggettivare e a portare tutto dentro un'unica misura ed un unico criterio di lettura. Da un punto di vista pedagogico, la sfida è di non nascondersi dentro mappe e procedure matematizzabili, ma tentare di sperimentare la dimensione soggettiva, quella che riconosce la singolarità e situazionalità di ogni storia, la necessità di progettazioni che ne tengano conto e al tempo stesso di aprirsi ad una negoziazione intersoggettiva.

La prospettiva bio-psico-sociale «permette di comprendere che l'ICF non serve come insieme di codici e di numeri ma quale strumento di rivisitazione delle logiche sottese ai processi di integrazione e di sviluppo di un'azione di promozione di cittadinanza attiva» (Canevaro, Malaguti, 2009).

La logica ICF dovrebbe allora far dialogare le dimensioni della *reliability*, ovvero della concordanza soggettiva tra i differenti sguardi con quello della *validity*, che implica la relazione tra il costruito e la persona che intende inquadrare (Aragona, Proietti, Puzella, Pizzimenti, 2009). La prospettiva bio-psico-sociale invita alla possibilità di uno sguardo umile e non arrogante, che non ha presunzione di sapere o definire, ma aperto allo strabismo e al ribaltamento, alla consapevolezza e alla dichiarazione delle proprie mappe conoscitive e alla contaminazione con altri punti di vista. «Pensare ICF significa ragionare insieme, con prospettive diverse, al fine di comprendere problemi complessi e condividere ciò che realmente può migliorare la qualità della vita dell'individuo e della collettività» (Ianes, Cramerotti, Scapini, 2019, p. 154).

Le considerazioni espresse e che seguono sono il risultato di riflessioni maturate all'interno dell'esperienza di tirocinio del corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Perugia, che nel tempo, in termini riflessivi, ha interrogato posizionamenti metodologici e pratiche di accompagnamento in merito all'ingresso dell'ICF a scuola. Vogliono ad oggi essere maggiormente domande di ricerche che necessitano di ulteriori investigazioni e comprensioni.



2. Il profilo di funzionamento: somma o intreccio?

Il profilo di funzionamento è il primo prodotto tangibile dell'ingresso dell'ICF nella cultura scolastica ed educativa (Chiappetta Cajola, 2013; Cramerotti, Ianes, Scapin, 2019). Come citato dal D.Lgs 96/2019, art. 4, Modifica all'art. 5 del D.Lgs 66/2017, ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale, previsti nella normativa precedente.

Se il termine profilo rievoca con forza il volto umano, espressione prima della singolarità e della specificità di ogni persona, il termine funzionamento, che l'accompagna, definisce la necessità di riconoscere una dimensione identitaria, caratterizzata in termini di attributi positivi, di trama di funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione sociale all'interno di determinati fattori contestuali.

Il termine funzionamento sta ad indicare in particolare l'interazione positiva tra un individuo, con la sua condizione di salute e i fattori contestuali. Questi ultimi costituiscono l'intero contesto di vita di un soggetto e includono fattori ambientali (ambiente fisico, relazioni, ruoli, valori, sistemi sociali e servizi) e fattori personali. I fattori contestuali sono definiti facilitatori se migliorano il funzionamento della persona e riducono la disabilità; sono barriere se inversamente limitano il funzionamento e favoriscono situazioni di limitazioni, restrizioni, svantaggio (WHO, 2017).

Il profilo di funzionamento chiama allora in causa da una parte il funzionamento di una persona e dall'altro un osservatore che, nel redigere per scritto questo documento, è chiamato a riconoscere e nominare. La stesura del profilo è così in prima battuta un incontro tra le mappe interpretative di chi scrive e un'identità che chiede di essere accolta. Di fatto in questo spazio di pensiero soggettivo e intersoggettivo (Caldin, Scollo, 2018), pur se in maniera non sempre consapevole, sono presenti lo sguardo di chi osserva e il volto di chi si incontra.

La presenza dell'osservatore nella stesura del profilo è evidente in due momenti. Il primo ha a che vedere con la necessità di selezione tra i tanti domini presenti nello strumento ICF: «scegliere le voci, valutarle e costruire relazioni sulla base delle nostre possibilità e della conoscenza dello specifico alunno/a» (Cramerotti, Ianes, Scapin, 2019, p. 12) è il primo elemento riconoscibile della soggettività. Il secondo riguarda il come queste informazioni raccolte si combinano insieme. Ianes già nel 2004 sottolineava la necessità di esplorare e pensare varie modalità per interconnettere i vari aspetti selezionati della descrizione del soggetto (p. 273) perché il funzionamento fosse il prodotto di un'interazione, di una relazione complessa e dinamica tra le condizioni di salute e i fattori contestuali (OMS, 2002, p. 22). L'elemento intersoggettivo nella stesura del profilo è invece definito dagli attori che sono chiamati a scriverlo: è infatti elaborato da un'unità multidisciplinare di formazione medico-sanitaria con la collaborazione ufficiale dei genitori, la partecipazione dell'alunno - nella massima misura possibile - e della scuola nella persona del dirigente scolastico o di un docente specializzato in sostegno didattico.

Il profilo emerge dunque da più letture effettuate con modalità diverse, figlie di procedure e saperi differenti, di chiavi ermeneutiche specifiche, che in questa sede provano a dichiararsi e a dialogare. In questa direzione ci si apre alla dimensione della negoziazione matura tra professionisti e soggetti coinvolti, dove il senso non è l'arroganza dell'interpretazione ma l'umiltà della comprensione: non si tratta allora di fare braccio di ferro tra i diversi punti di vista, per stabilire chi abbia conosciuto di più, ma riconoscere la necessità di tutti e ciascuno, per conoscere meglio. Scrive Gould: «lo rifiuto decisamente qualsiasi schema concettuale che situi le nostre



scelte su una linea che sostenga che l'unica alternativa, a due posizioni estreme, si trovi in una posizione intermedia. Punti di vista più fecondi, richiedono spesso che, per sottrarci alla dicotomia, usciamo decisamente dalla linea» (2002, p. 21). La strada da percorrere è quella che abbandona questa logica di scontro per assumerne una nuova, fuori da ogni riduzionismo e aperta alla relazione feconda tra saperi e professionalità. «Abbiamo fatto degli errori. Gli errori più stupidi sono stati quelli di non pensare che bisognava creare l'alleanza tra tecniche e solidarietà. Bisognava mettere insieme le tecniche e "sporcarle", ovvero farle uscire da una situazione protetta in cui potevano credere di avere la loro neutralità; bisognava "metterle in situazione". Sarebbe stata la scoperta della coevoluzione, che risponde alla logica della dinamica interattiva» (Canevaro, 2019, p. 318).

Il tirocinio diretto previsto dal corso di specializzazione per le attività di sostegno è diventato osservatorio privilegiato per indagare l'uso dell'ICF a scuola, anche nella stesura dei profili di funzionamento. Molti contesti scolastici ed educativi hanno scelto di scrivere profili attraverso una checklist su base ICF, che dopo la selezione dei codici, attribuisce valori numerici, anche in termini di definizioni di menomazione (per quanto riguarda funzioni e strutture corporee), performance e capacità (in merito ad attività e partecipazione) (Franceschetti, Frattura, Troiano, 2009). Non sempre i descrittori sono messi in relazione ai fattori contestuali (ambientali e personali), che possono essere presentati a prescindere dalle loro dimensioni di interazione con i domini della salute.

In altre proposte il profilo si apre ad una dimensione maggiormente qualitativa che accompagna ai codici selezionati una breve descrizione della specificità di quel funzionamento (Mahdi et al., 2017). In molte circostanze il profilo appare comunque come una somma di resoconti sintetici, non supportati da descrizioni analitiche, che di solito segue l'indice dello strumento: questa modalità non è sempre capace di segnalare l'impatto che i fattori ambientali e personali possono avere con le componenti della salute. Nessun fattore contestuale è infatti in assoluto ostacolo o barriera. In termini esemplificativi potremmo infatti ipotizzare che in alcuni circostanze un fattore personale possa facilitare una performance e in altri casi ostacolarla: la stessa dinamica potrebbe presentarsi per tutti i fattori ambientali citati (tecnologia, ambiente, relazioni, atteggiamenti, servizi, sistemi e politiche).

Nell'esperienza di tirocinio del terzo e quarto ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università di Perugia si è tentato di sperimentare una terza via alla stesura del profilo, che permettesse da una parte agli studenti di crescere in termini riflessivi, con e oltre il rischio della scrittura intesa solo come pratica burocratica e dall'altro di regalare la consapevolezza degli strumenti e attrezzi professionali da mettere in comunione in sede di équipe. La scrittura del profilo di funzionamento, richiesto alla fine del percorso di tirocinio per testimoniare la conoscenza dell'alunno osservato, è nata così dalle scritture riflessive, quali protocolli osservativi e diari di bordo. Gli strumenti della riflessività non possono essere attribuiti accidentali e occasionati, ma punti fermi professionali, competenze da acquisire ed esercitare nella quotidianità (Mortari, 2003). A partire da queste documentazioni si è chiesto agli studenti e alle studentesse di andare a rintracciare dentro queste scritture i domini ICF con i rispettivi qualificatori, per cogliere la relazione costante tra funzioni, strutture, attività, partecipazione sociale e i fattori contestuali. L'ICF non ha quindi guidato le pratiche osservative, non ha orientato la conoscenza, ma ha funzionato come amplificatore di validità: i qualificatori sono stati inseriti dentro le scritture degli studenti. La descrizione maturata in sede rifles-



siva si è potenziata grazie alla prospettiva bio-psico-sociale, che ha permesso di cogliere funzioni, attività e partecipazioni latenti, omesse, trascurate, non facilmente rintracciabili e il legame costante con l'ambiente e la dimensione personale. L'espressione «non è capace di», «non sa fare» sono state facilmente sostituite con «sa fare se», «fa quando», «fa se», «in condizioni di». In termini di prodotto finale i tirocinanti sono stati invitati a trascrivere il profilo come una sorta di biografia dello studente incontrato: una storia narrata e arricchita dalle voci dell'ICF. «In una narrazione è possibile che una persona sia nello stesso tempo incapace e capace. La narrazione tiene insieme, permettendo di percorrere la distanza che separa capacità e incapacità. A volte impropriamente si vorrebbe rompere questa combinazione di opposti, invocando la diagnosi, perché decida: capace o incapace? *Aut aut*. La narrazione è *et et*» (Canevaro, Ferrari, 2019, p. 102). La scrittura riflessiva è «uno strumento linguistico flessibile per interpretare e parlare della realtà (sé e mondo)» (Smorti, 2007, p. 78), tende a non cristallizzare, rimane fedele alla fluidità dell'esperienza, al rispetto per l'incontro, alla necessità del riconoscimento. «Ogni soggetto ha un'identità che perciò deve essere riconosciuta e non attribuita; ha una propria auto-organizzazione interna della quale bisogna comprendere l'equilibrio e il cambiamento, la qualità degli scambi con l'esterno e la natura delle perturbazioni che richiedono la ricerca di nuovi equilibri. È il rapporto ricorsivo tra l'autonomia, il lavoro costruttivo del soggetto, l'interdipendenza soggetto-ambiente, e come questo viene percepito singolarmente, che struttura il funzionamento cognitivo-affettivo-sociale che non può essere sovrapponibile, come afferma Wallon, a ciò che ne pensiamo» (Arcangeli, 2009, p. 108).

I profili scritti dagli studenti sono stati portati come documentazione in sede di équipe con gli altri professionisti, che ne hanno apprezzato la dimensione descrittiva e riflessiva, il linguaggio inedito, non sovrapponibile e confondibile con quello di altri saperi, la capacità di andare oltre una mera memoria ripetitiva e un pensare per aneddoti.

3. Il PEI su base ICF: progettazione individuale o integrata?

La cornice bio-psico-sociale diventa mappa di riferimento anche nella stesura del PEI (Chiappetta Cajola, 2019; Lascioli, Pasqualotto, 2019; Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2020; Pinnelli, Fiorucci, 2020).

«Guardare al funzionamento e saper leggere aldilà della 'pura' diagnosi è quello che ci permette di fare dell'ICF-CY lo strumento per la progettazione dei percorsi individuali di educazione, di vita dei bambini con disabilità» (OMS, 2007, p. 6).

Come strumento di progettazione, in riferimento agli ultimi interventi normativi e in particolar modo al D.Lgs 96/2019 già citato, individua strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie. A queste componenti si lega in maniera significativa tutta la portata che il PEI deve assumere per poter consentire anche l'accesso ai saperi disciplinari da un lato e alla costruzione delle competenze dall'altro, soprattutto se si sta parlando di una progettazione curricolare e non differenziata. Il PEI non può avere come obiettivo solo le dimensioni relazionali, ma deve potersi dare anche come strumento per la costruzione di conoscenze, abilità e competenze. Il profilo di funzionamento diventa la base di partenza, quella che consente in prima battuta di



riflettere sui traguardi possibili. In questo senso la logica ICF mette in conto una lettura costante dei fattori contestuali che potrebbero essere ostacoli alla crescita e all'apprendimento. In particolare, i qualificatori di performance e capacità possono essere molto significativi in ottica di progettazione. La performance è dipendente dall'ambiente in quanto è intesa come quello che la persona fa realmente nel suo contesto, in presenza di ostacoli o facilitatori, adattamenti ambientali, ausili. La capacità può essere intesa come caratteristica intrinseca della persona, corrispondente a quello che il soggetto fa escludendo l'influenza di tutti i fattori ambientali. Mentre la misurazione del livello di performance di un soggetto implica la descrizione accurata dei domini di attività e partecipazione in un ambiente di vita (la casa, la scuola, comunità), la capacità, a dire dello strumento, può essere studiata unicamente in un ambiente standardizzato, in grado di neutralizzare gli effetti facilitanti o ostacolanti dell'ambiente. Questo costrutto ha lo scopo di identificare il più alto livello possibile di funzionamento che una persona può raggiungere in un dato momento, un'abilità dell'individuo adattata all'ambiente (OMS, 2002, p. 20). L'ICF individua come ambienti standardizzati quelli usati per la valutazione nell'ambito di test di verifica e quelli che si suppone possano avere un impatto uniforme. Detto che questo concetto di capacità possa essere facilmente discutibile perché è difficile immaginare un contesto in senso lato neutrale, è molto interessante leggere le performance in relazione all'ambiente e ai fattori personali: questa riflessione può regalare al PEI l'opportunità di interrogare e far evolvere i contesti se ostacolanti, potenziare i fattori protettivi, sostenere i funzionamenti.

Particolare attenzione va regalata ai fattori personali, giustamente non declinati nella Classificazione ICF, ma lasciati come pagina bianca affidata alla responsabilità di chi incontra l'altro, accogliendo il suo essere unico ed irripetibile. Queste dimensioni sono presentate come il background personale della vita e dell'esistenza di un soggetto e comprendono il sesso, l'età, altre condizioni di salute, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, l'educazione ricevuta, la capacità di adattamento, il background sociale, l'istruzione, la professione e l'esperienza passata e attuale (eventi della vita passata e eventi contemporanei), modelli di comportamento generali e stili caratteriali, che possono giocare un certo ruolo nella disabilità a qualsiasi livello. Nelle progettazioni individualizzate su base ICF questi fattori, proprio perché non classificati, possono essere facilmente dimenticati: in realtà le dimensioni quali l'autostima, la resilienza, la motivazione, gli stili attributivi e la percezione di sé, insieme ad altre componenti, hanno un peso centrale negli apprendimenti.

Tutto questo però, pur se necessario, non è sufficiente a costruire percorsi inclusivi. In termini di «accomodamento ragionevole» avremmo bisogno di progettazioni curriculari comuni che parlano anche il linguaggio ICF e di progettazioni individualizzate che si confrontino con la didattica ordinaria. Pur nelle migliori intenzioni, immaginare che solo il PEI debba parlare attraverso la cornice bio-psico-sociale potrebbe aumentare lo spazio della separazione, della necessità della competenza tecnica legata alla conoscenza e all'utilizzo dello strumento, un'ulteriore occasione per una legittimazione latente della delega. «Da un lato è necessario un piano educativo individualizzato forte, tagliato su misura dei bisogni educativi speciali [...]; dall'altro ci si rende conto che se questo piano non si integra con la programmazione della sezione sarà un'ulteriore spinta alla segregazione» (Canevaro, lanes, 2015, p. 13).

La cornice ecologica e sistemica dell'ICF dovrebbe invece invitare all'assunzione di una nuova lettura della relazione tra le progettazioni, meno isolate e disconnesse



tra loro e maggiormente aperte alla possibilità di accogliere contaminazioni (Bocci, 2016).

In maniera illuminante alla fine degli anni Novanta Tortello scriveva: «C'è almeno una cosa fra le tante previste per tutta la classe che può essere svolta almeno dall'alunno che segue un PEI? C'è almeno una cosa fra quelle contemplate per gli alunni in difficoltà che può essere proposta anche agli altri compagni di classe?» (1999, p. 199). I tempi in prospettiva bio-psico-sociale dovrebbero però oggi essere maturi per proporre altro: non cercare a posteriori terreni di incontro, ma tentare di mettere in campo progettazioni congiunte che nascono e crescono insieme fin dall'inizio. Il limite, infatti, di molti contesti scolastici è stato quello di aver letto il rapporto tra PEI e progettazione della classe solo attraverso la metafora del ponte, nella ricerca cioè di un unico punto di contatto tra attività presentate come «ordinarie» e altre definite «speciali», chiamate ad esserne spesso una versione sbiadita e rimpicciolita, comunque di seconda mano. La riflessione sulle progettazioni individualizzate allora oggi necessita di aprirsi all'universo della didattica comune per competenze da un lato, alle proficue intuizioni della differenziazione (d'Alonzo, 2016), della didattica aperta (Demo, 2016), della spendibilità dell'Universal Design for Learning (Savia, 2016; Cottini, 2019) come possibilità per tutti e per ciascuno.

La dimensione istruttiva del PEI è spesso dimenticata quando si parla di studenti con disabilità. La possibilità invece di padroneggiare in maniera più possibile e consapevole i saperi disciplinari, di costruire competenze non solo è garanzia di costruzione di un'adultità e cittadinanza più matura, ma è anche occasione inclusiva per ribaltare gli immaginari del gruppo dei pari, che non sempre riescono a cogliere la validità di questi compagni. Permettere a questi bambini, ragazzi, grazie ad un autentico intervento individualizzato integrato, di mostrarsi capaci anche di apprendere, di confrontarsi con i saperi, nelle forme e nelle modalità possibile, ha un importante valore in termini di costruzione di culture inclusive, non più ancorate alle dimensioni di invalidità, di separazione, di incapacità.

Parallelamente la dimensione della cura educativa, che l'ICF può assolutamente attenzionare, aggiungerebbe valore alle progettazioni di tutti, spesso schiacciate dalla corsa ai contenuti, dalla centralità dei saperi, da una riflessione non sempre significativa e spesso solo certificativa sulle competenze.

In questa logica che intreccia insieme aspetto educativo con dimensione istruttiva, il PEI è momento privilegiato di conoscenza e relazione e non puro adempimento burocratico: individua gli obiettivi legati al progetto di vita della persona, favorisce la socializzazione nei differenti contesti di vita, certifica le competenze realmente acquisite e spendibili per un'eventuale scelta universitaria e/o professionale (Sandri, 2019). Il Piano Educativo Individualizzato diventa così un portfolio aperto a più scritture e più punti di vista, il risultato dell'incontro di competenze professionali e personali che ha in questo modo la possibilità di aprirsi in termini di riconoscimento della diversità e valorizzazione delle differenze e ne diventa sede di condivisione e di garanzia.

4. La dimensione riflessiva del mondo educativo: complessità o complicazione?

La prospettiva bio-psico-sociale per poter essere accolta nella sua complessità presuppone un atteggiamento riflessivo di chi, in ambito educativo, è chiamato a



stilare profili di funzionamento e progettazione educative individualizzate ed integrate. La possibilità di alimentare pratiche osservative, di documentazione, di confronto intersoggettivo diventa centrale per permettere alla portata innovativa dell'ICF di essere davvero rivoluzionaria. Quando nei contesti di formazione iniziale o in itinere si presentano queste possibilità e la necessità per tutti i docenti di frequentare con assiduità e competenza alcuni strumenti quali protocolli osservativi, scritture diaristiche, si registrano forme diversificate di scetticismo rispetto alla complessità di questa operazione.

La questione che appare di superficie è in realtà di profonda sostanza, specie nell'identikit della professionalità docente, che rischia di assumere posture e ruoli che sembrano essere poco coscienti rispetto alle competenze richieste a questa professione e la possibilità reale di essere vettore di cambiamento.

La dimensione inclusiva, in particolar modo, è il risultato di un intreccio costante tra più sguardi, più pratiche, più dimensioni. La tentazione di voler ridurre a semplice e lineare ciò che invece non lo è, il bisogno umano di «zipperare il mondo» (Licata, 2009, p.66) non possono essere considerati una scorciatoia possibile. Matematizzare il mondo educativo, riducendone anche la bellezza, è molto rischioso: la sfida è invece quella di imparare a stare in una relazione di conoscenza fluida, dinamica, sistemica e al tempo stesso estetica, consapevole delle interdipendenze, delle connessioni, dei nessi, delle ibridazioni e dei meticciami. Se allora il semplificare è il bisogno di un pensiero educativo che non riesce ad accogliere la dimensione pluriversa del suo esserci, c'è molto da fare in termini formativi per accompagnare questi sguardi dentro una cornice autentica di cura e al tempo stesso di conoscenza e comprensione.

Lo stare dentro alla complessità rappresenta il tentativo di accogliere un pensiero che proceda per tentativi di connessione tra gli elementi, provando costantemente a non cadere nel rischio della linearità, dello scegliere tra due estremi dicotomici che non tengono conto delle sfumature, ma che semplificano la riflessione. In particolare, il profilo di funzionamento ha necessità di essere un documento di analisi e di sintesi, una fotografia del presente con uno sguardo al futuro prossimo, all'intervento sui fattori contestuali. Il PEI ha bisogno di uno spazio di pensiero e azione sulle funzioni e sulle strutture, sull'attività e sulla partecipazione degli studenti, ma al tempo stesso non può fare a meno dei saperi, dei traguardi di competenza.

Dentro questa dinamica andrebbe contenuto anche il bisogno di cercare modelli per la stesura di questi documenti, «l'illusione di un linguaggio che riesce a penetrare ogni cosa» (Didi-Huberman, 2011, p. 103). Se infatti sarà importante confrontarsi con una proposta ministeriale che potrebbe permettere un orizzonte di pensiero comune, sarà necessario tenere a mente come in ottica bio-psico-sociale nulla possa essere scritto a prescindere dai contesti territoriali, culturali, umani in cui questi documenti saranno scritti. È bene ricordare che dal momento che l'educazione inclusiva è fatta di gesti interrotti, aperti e dinamici perché tutti gli attori possano metterci del proprio, potremmo aver bisogno di documenti altrettanto imperfetti, mobili, creativi (lanes, 2020). Canevaro ravvisa già dalla fine degli anni Novanta il pericolo di cadere in scritture definite a priori, che non tengono conto di chi descrivono e né di chi li firma, distinguendo tra il fare e l'aver un progetto (1999).

Se «la vita è fatta in modo tale da non lasciare sussistere nulla di definitivo, di conclusivo, di indiscutibile» (Mancuso, 2009, p. 133), benvenuto a tutto ciò che



consenta di essere in ricerca, di essere meno «consumatori compulsivi di passato» (Burg, 2008, p. 177) e maggiormente desiderosi di disegnare un futuro che permetta di coltivare tradizione e aspirazioni (Appadurai, 2014).

La possibilità di cambiare il senso delle domande da «cosa e come si fa?» al «chi si è e dove si è» quando si sceglie di mettere in campo una relazione educativa, alimentando più possibile un pensiero riflessivo, implica la disponibilità cognitiva ed emotiva di «perdere potere» (Rovatti, 1992) perché l'altro nelle sue dimensioni bio-psico-sociali è una pagina fittamente scritta, che va silenziosamente alla ricerca di uno spazio per raccontarsi e di un narratore che si assuma la responsabilità di garantire, che nessun significato attribuito prenda il posto del proprio senso.

5. Conclusioni

Investigare come la logica bio-psico-sociale possa oggi tradursi nella pratica educativa è, a mio avviso, un'occasione da non perdere in termini di ricerca perché apre uno spazio di domande legittime. Il fisico Heinz von Foerster (1987) definisce illegittime le domande di cui si conosce già la risposta. Sono invece legittime quelle che aprono contesti di confronto, piste tutte da costruire e da investigare, che partono dall'analisi del posizionamento di chi ricerca, dalle mappe teoriche che hanno attivato quegli stessi quesiti. Pensare in ottica ICF significa allora in prima battuta chiedere se si è in grado di sostenere un paradigma che ha le caratteristiche della complementarità, della complessità, della ricorsività. A partire da qui, la sfida da accogliere, sia in termini di ricerca che di azione educativa, è quella di rifuggire «la “strada maestra” del cercar risposte, frequentata da predicatori, terapisti e scienziati che si prodigano a prometter salvezze, guarigioni e certezze, aldiquà e aldilà» e prediligere «le “strade traverse”, battute dagli esploratori di domande» (Manghi, 1990, p. 68). La problematizzazione relativa alla stesura del profilo di funzionamento e del PEI su base ICF consente di evidenziare che la questione non è solo relativa ad una dimensione strumentale e progettuale, ma diventa opportunità euristica, per rivedere i dispositivi culturali sottesi alle pratiche messe in campo e farne momento privilegiato per verificare la loro congruenza con orizzonti realmente inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Aragona M., Proietti R., Puzella A., Pizzimenti A. (2009). L'incertezza diagnostica in psichiatria: tra reliability e validity. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 163-170.
- Arcangeli L. (2009). *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*. Perugia: Morlacchi.
- Barnes C. (2008). Capire il modello sociale della disabilità. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(1), 87-96.
- Bocci F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.



- Booth T., Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Burg A. (2008). *Sconfiggere Hitler. Per un nuovo universalismo e umanesimo ebraico*. Vicenza: Neri Pozza.
- Caldin R., Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), 49-60.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). La pedagogia inclusiva. L'integrazione o è reciproca o non è. In S. Besio, R. Caldin (eds). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro A., Chieragatti A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ferrari A. (2019). *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2015). Introduzione. In A. Canevaro, D. Ianes (eds). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Malaguti E. (2009). *Inclusione e diagnosi in educazione. Classificazione internazionale sul funzionamento, disabilità, salute (icf-oms - 2002). Linee di indirizzo per il suo utilizzo*. <http://www.comune.rovigo.it/MyPortal/comuneRovigo/extra/uffici/Istruzione/-Linee%20di%20indirizzo%20ICF.pdf>.
- Canevaro A., Malaguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. C. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 2013, 8, 53-85.
- Chiappetta Cajola L., Chiaro M. e Rizzo A. (2016), The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: Data and research perspectives. *Italian Journal of Special Education*, 4(2), 75-97.
- Cieza A., Bickenbach J. e Chatterji S. (2008), The ICF as a conceptual platform to specify and discuss health and health-related concepts, *Das Gesundheitswesen*. 70 (10), e47-e56.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning. Verso il curricolo per l'inclusione*. Firenze: Giunti Edu.
- Cramerotti S., Ianes D., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Croce L., Pati L. (eds). *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- 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»*.
- Demo H. (2016). *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Didi-Huberman G. (2011). *La conoscenza accidentale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Federici S., Bracalenti M., Meloni F., Luciano J. V. (2017). World Health Organization disability assessment schedule 2.0: An international systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 39(23), 2347-2380.
- Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Gongolo F., Martinuzzi A., Sala M., Gorini, G. (2009). Towards a common disability assessment framework: theoretical and methodological



- issues for providing public services and benefits using ICF. *Disability and rehabilitation*, 31(sup1), S8-S15.
- Gould S. J. (2002). Wonderful life. *Developmental Cell*, 3, 21-23.
- Hellblom-Thibblin, T., Klang, N., & Åman, K. (2012). Biopsychosocial model and the ICF-CY in in-service training: general educators' reflections. *International Journal of Developmental Disabilities*, 58(1), 12-19.
- Ianes D. (2004). *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree, gli strumenti*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2020). Un dodecalogo per agire il sostegno in modo inclusivo. In M. Montanari (eds). *Educarsi in modo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (eds) (2020). *Il nuovo PEI: la prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Kaufman G. S., Hart M. (1990). *The man who came to dinner*. New York: Random House.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2019). *Il piano educativo individualizzato su base ICF: strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Leonardi M., Meucci P., Albanesi F., Invernizzi V., Raggi, A., Lembo, R., Genetti B. (2009). The White Book on disability in Italy: an ICF-based Italian survey. *Disability and rehabilitation*, 31(sup1), pp. S40-S45.
- Licata I. (2009). Vivere con l'incertezza radicale: il caso esemplare del fonding protein. *Riflessioni sistemiche*, 1, 66-74.
- Mahdi S., Viljoen M., Massuti R., Selb M., Almodayfer O., Karande S., Bölte S. (2017). An international qualitative study of ability and disability in ADHD using the WHO-ICF framework. *European child & adolescent psychiatry*, 26(10), 1219-1231.
- Mancuso V. (2009). *La vita autentica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Manghi S. (1990). *Il gatto con le ali. Ecologia della mente e pratiche sociali*. Milano: Feltrinelli.
- Marra A.D. (2009). *Diritto e Disability Studies: Materiali per una nuova ricerca multidisciplinare*. Reggio Calabria: Falzea.
- MIUR (2009). *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot4274_09.html.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Oliver M. (1991). *Social work: Disabled people and disabling environments*. London: Jessica Kingsley.
- Oliver M. (1995). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan International Higher Education.
- OMS (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Palmieri C. (2005). Diagnosi educativa e pratiche di conoscenza. Riflessioni dall'osservatorio "handicap". In C. Palmieri, G. Prada. *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Pinnelli S., Fiorucci A. (2020). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF Dai costrutti alla pratica didattica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Rovatti P.A. (1992). Un occhio appeso al collo. *Aut Aut*, 251, pp. 50-62.
- Sandri P. (2019). PEI. Piano Educativo Individualizzato. In L. d'Alonzo (eds). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Scardicchio A. C. (2019). *Curare, guardare: Epistemologia ed estetica dello sguardo in Medicina*. Milano: Franco Angeli.
- Smorti A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Firenze: Giunti.
- Tortello M. (1999). Autonomia scolastica, integrazione e individualizzazione. In D. Ianes, M.



- Tortello (eds). *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Von Foerster H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- WHO-World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. www.who.int/classifications/2017icfupdates.pdf?ua=1.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zurru A. L. (2017). Disabilità e soggettività. Costruire un dialogo interdisciplinare attraverso l'ICF. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 23-40.

Inclusione e apprendimento di qualità negli studi universitari

Inclusion and Quality Learning at the University

Olga Bombardelli

Università di Trento – olga.bombardelli@unitn.it

Early *dropping out* from the university studies brings negative consequences for the students, their families, the society and the economy. This essay aims to analyze the problems related to the poor performance of part of the university student population and develop proposals for inclusion strategies that can help students conclude their studies successfully.

The EU 2020 ET (Education and Training) Horizon of the European Union aims at the ambitious goal of bringing tertiary education rates to at least 40% of the population in the age group between 30 and 34 years, promoting social mobility and smart and sustainable growth, and Italy is still far from reaching this level.

This paper deals with institutional measures, orientation strategies, effective teaching, tutoring and support methodologies needed to improve the situation, according to the suggestions of authoritative international bodies like UNESCO, and EHEA. The intention is finding a way to overcome obstacles, in economic, teaching/ learning and social fields, contributing to the individual and social common development.

Key-words: early drop out, competences, inclusive teaching, support, tutoring.

abstract

Revisione sistematica

(A. meta analisi; B. revisioni sistematiche; C. evidence based education)



Considerazioni introduttive

L'Università è un'istituzione che si trova oggi davanti a grandi sfide; si deve far fronte all'esigenza di condurre ricerca all'avanguardia e di garantire educazione inclusiva di alta qualità per vasti gruppi di popolazione.

Mentre vi è ampio consenso sul fatto che i giovani hanno bisogno di competenze elevate nella vita e nei luoghi di lavoro, si riscontra un divario tra le esigenze ed i risultati nell'ambito di istruzione terziaria. Si può constatare come in molti paesi siano diffusi l'abbandono prematuro e la dispersione negli studi universitari, soprattutto nel primo anno accademico (cfr. OCSE, 2019; MIUR, 2019; Istat, 2019; Eurostat, 2019), un fenomeno molto preoccupante.

Le basse percentuali di raggiungimento della laurea rappresentano uno spreco di talenti e comportano conseguenze negative per gli studenti, per la società, l'economia e la democrazia, nella misura in cui il progresso dipende dal capitale umano.

L'abbandono degli studi è un fenomeno complesso e multifacettato, può essere ricondotto a diverse ragioni collocabili fuori e dentro l'università. Il termine *drop out* è usato comunemente per descrivere situazioni nelle quali gli studenti abbandonano gli studi universitari ai quali sono iscritti prima di ottenere il titolo finale.

Occorre distinguere fra l'abbandono per difficoltà nell'imparare e il *drop out* per scelta volontaria, dovuta a ragioni che non comportano deprivazione, come l'accoglimento immediato di un posto di lavoro favorevole, o l'incertezza relativamente alle prospettive occupazionali dopo la laurea. Il *drop out* è di solito associato a conseguenze negative come spreco di tempo, di talenti, di capitale investito, peggiori possibilità lavorative, sensazioni di inadeguatezza personale, dubbi su di sé.

In questo saggio sono analizzate le problematiche relative all'abbandono degli studi ed allo scarso rendimento di parte della popolazione studentesca universitaria e sviluppo proposte per strategie di inclusione che possano aiutare gli studenti a concludere gli studi con successo, anche tenendo presente che gli Atenei possono influire solo in parte sui problemi che causano le fuoriuscite premature.

I metodi di ricerca utilizzati in questo contributo sono riconducibili in primo luogo ad una ricognizione degli studi e dei documenti nazionali ed internazionali più autorevoli (UNESCO, EHEA) relativi alla tematica considerata, nonché alle buone pratiche nel settore, selezionate con riguardo alla praticabilità ed all'efficacia, e in parte sono legati all'esperienza pratica di insegnamento all'università, all'osservazione, ed all'analisi dei dati sul tema considerato.

L'inclusione è vista qui come un processo d'impostazione dell'opera formativa volta ad affrontare e rispondere alla diversità dei bisogni di tutti gli studenti attraverso una maggiore partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità, riducendo l'esclusione all'interno e da parte dell'educazione (UNESCO, 2005, p. 14).

Già nel 1998, la World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century dell'UNESCO '*Vision and Action*' sottolineava che i sistemi di istruzione superiore dovrebbero migliorare la loro capacità di rispondere ai bisogni sociali, di promuovere solidarietà ed equità, conservando rigore scientifico e originalità, come presupposto fondamentale per raggiungere e mantenere un livello indispensabile di qualità (UNESCO WDHE, 1998).

L'università è stata in passato privilegio di una piccola élite, ma oggi la società, i sistemi socio-politici e produttivi hanno nuove caratteristiche e pongono maggiori esigenze formative. La dimensione sociale di inclusione è uno degli obiettivi del Processo di Bologna (Communiqué of the Conference of European Ministers



Responsible for Higher Education, 2009; Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009, p.2).

1. Situazione e obiettivi

L'Orizzonte UE 2020 ET (Education and Training) dell'Unione europea mira all'obiettivo ambizioso di portare i tassi di istruzione terziaria ad almeno il 40% della popolazione nella fascia di età fra i 30 ed i 34 anni (ET Europa 2020, p.1), promuovendo la mobilità sociale e una crescita intelligente e sostenibile.

Secondo il Rapporto di AlmaLaurea 2018 e la documentazione MIUR, dall'anno accademico 2014/15 si è osservata una ripresa delle immatricolazioni in Italia, confermata anche negli anni successivi, e divenuta ancora più consistente nell'anno 2017/18 (+9,3% rispetto al 2013/14). Nonostante ciò, dal 2003/04 al 2016/17 le nostre università hanno perso oltre 40 mila matricole, registrando una contrazione del 13%. La regolarità negli studi, con conclusione del corso di laurea nei tempi previsti dagli ordinamenti, ha registrato negli ultimi anni un marcato miglioramento; nel 2008 concludeva gli studi in corso il 39,4% dei laureati, nel 2018 la percentuale raggiunge il 53,6%. Se dieci anni fa terminava gli studi con quattro o più anni fuori corso il 17,1 per cento dei laureati, oggi la percentuale si è quasi dimezzata (8,7%). I laureati 2018 provengono solo per il 21,6% da famiglie nelle quali i genitori svolgono professioni esecutive (operai ed impiegati esecutivi) (AlmaLaurea, 2019). I laureati italiani sono il 28% nella fascia di età tra i 25 e i 34 anni, contro il 44% del resto del mondo (OECD, 2019).

Peggiora la situazione la scarsa efficacia dei percorsi formativi, misurata in termini di crediti ottenuti ogni anno in media dagli studenti, con estenuanti esperienze di fuori corso e il boom dei cosiddetti NEET (No Education, Employment and Training).

Il primo anno di studi, durante il quale gli iscritti dovrebbero imparare come funziona il sistema universitario, è il momento più critico; in esso si misura sia la solidità del loro progetto di studio sia la capacità degli atenei di condurre al traguardo gli iscritti cominciando da quando essi arrivano. Il 15% degli immatricolati fra il primo ed il secondo anno (ANVUR, 2018, p.18) cambia università o/e corso di studi, riprogettando i percorsi in seguito a scelte inadeguate dopo le scuole superiori oppure a difficoltà incontrate nell'ambiente di studio.

Gli anni fuori corso implicano una problematicità che non può essere ignorata; non basta penalizzarli con tasse più elevate, servono piuttosto iniziative sistematiche di prevenzione, di monitoraggio e di sostegno intensivi. L'abbandono degli studi dopo i primi anni è sempre più drammatico, dato l'investimento più ampio in termini emotivi, economici e di progetto di vita.

Gli obiettivi principali degli studi universitari sono espressi nei curricula degli atenei ed a livello nazionale, con riferimento agli accordi internazionali (es. Processo di Bologna nel 1999, Descrittori di Dublino 2004, Dichiarazione di Yerevan 2015).

Ci si aspetta dalle Istituzioni universitarie una formazione rigorosa, lo sviluppo di una mentalità scientifica, di strumenti per comprendere il mondo ed agire costruttivamente nella vita e nel lavoro. Non basta focalizzare l'opera formativa sulla conoscenza, occorre concentrarsi nello stesso tempo sulla formazione generale con riguardo agli ambiti cognitivi, metacognitivi, sociali, affettivi e valoriali, con attenzione allo sviluppo delle abilità trasversali (TECO, 2014).



La formazione di livello terziario promuove processi intellettuali elevati (Norris, Ennis, 1989): comprensione approfondita, coerenza delle argomentazioni, abitudini di ragionamento documentato, capacità di dare motivazioni per le proprie opinioni, evitando confusioni e ambiguità concettuali. Ciò comprende lo sviluppo di apertura mentale, di pensiero critico e di impegno, insieme con le conoscenze disciplinari.

Raggiungere gli obiettivi come imparare a imparare, pensiero autonomo, capacità di soluzione dei problemi, di valutare rischi, consapevolezza del proprio processo decisionale, si accompagnano con lo sviluppo di competenze sociali ed interculturali (rispetto delle diversità: di genere, cultura, religione, età, stili di apprendimento, ecc.), superando stereotipi e pregiudizi.

I Descrittori di Dublino danno indicazioni sugli obiettivi dei diversi cicli di istruzione superiore. I titoli finali di primo ciclo possono essere conferiti a studenti che: abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario, siano capaci di applicare le loro conoscenze, possiedano competenze adeguate per sostenere argomentazioni e per risolvere problemi nel proprio campo di studi; abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi collegati; sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti; abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia (Descrittori di Dublino, 2004).

Le otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, definite come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini, dovrebbero essere raggiunte da tutti per lo sviluppo personale, per la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

2. Cause degli scarsi risultati

Il rendimento carente negli studi e l'abbandono prematuro dei corsi non sono causati solo dallo storico sottofinanziamento delle università (European Commission / EACEA/Eurydice, 2018, p.33); occorre prendere in considerazione e rivedere le politiche di organizzazione e di insegnamento per non disperdere i ragazzi. I risultati di apprendimento dipendono da molti fattori; sono interpretati da diverse teorie, che considerano le componenti economiche, psicologiche, socio-antropologiche e organizzative. Le teorie economiche sottolineano l'importanza di fattori socio – economici come il basso reddito, la perdita di capitale umano, gli investimenti.

Accanto a ragioni personali e socio-economiche, come l'esigenza di lavorare durante gli anni universitari, la provenienza da classi sociali svantaggiate e da famiglie con basso livello di istruzione, si possono individuare anche cause interne all'università che rendono difficile raggiungere buoni risultati.

Sotto l'aspetto istituzionale, la mancanza di corsi a carattere professionalizzante è una delle ragioni di disagio dei giovani, mentre occorre potenziare il canale formativo di 'istruzione terziaria a corto ciclo' (ISCED 5B).

Fra gli aspetti critici, si può identificare la rigidità del sistema universitario. È infatti altamente penalizzante il fatto che i passaggi degli studenti da un ateneo all'altro, tra un corso di laurea e l'altro (anche dello stesso tipo), comportino la perdita di crediti.



Il profilo di chi abbandona conferma che si trovano esclusi soprattutto i più deboli dal punto di vista socioeconomico, geografico, scolastico, come il tipo di diploma di scuola superiore (Belloc, Maruotti, Petrella, 2009, p.127-138), motivazionale, identitario, coloro che trovano difficoltà nel corrispondere agli standard richiesti dall'università; è più frequente l'abbandono quando si sommano componenti come residenza in una zona geografica lontana dalle sedi universitarie, voto basso all'esame di maturità, età superiore ai 25 anni nella laurea triennale, cambi di università e/o corso di studio.

Fra le debolezze vi è il problema dei costi per le famiglie, mentre i fondi per il diritto allo studio sono ridotti all'osso e le tasse universitarie sono state incrementate, di conseguenza numerosi studenti meritevoli, considerati idonei all'esonero dal pagamento dei contributi universitari per parametri reddituali e per gli esami richiesti, non risultano beneficiari di aiuto in numerose regioni italiane (CNSU, 2018, p.5).

Secondo l'articolo 3 della Costituzione, lo Stato dovrebbe "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 e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese", ma non c'è un superamento rispetto alle disparità sociali per quanto riguarda l'abbandono degli studi universitari (Argentin, Triventi, 2011, pp. 319-323).

Non solo non si aumentano i servizi per i privi di mezzi, ma spesso si usano le scarse risorse per elargire premi in denaro agli studenti indipendentemente da quanto abbiano problemi economici, con procedure di fatto discriminatorie.

Attribuire benefici (esonero dalle tasse, residenzialità gratuita, borse di studio, tutoraggio, premi, punteggi aggiuntivi) alla carriera (per voti, per tempi di conclusione degli studi) degli studenti che non hanno problemi economici significa aiutare di fatto economicamente chi non ne ha bisogno, adottando forme ingiuste di "meritocrazia" (Young, 2014), a danno di coloro che hanno difficoltà oggettive e svantaggi, dato che la riuscita negli studi non è frutto solo di impegno personale coscienzioso, ma è legata anche agli squilibri di partenza, siano essi socio-economici o culturali. L'ideologia del merito sta diventando lo strumento per giustificare ed incrementare antiche disuguaglianze.

Le teorie ispirate in direzione psicologica e pedagogica considerano fattori come la scelta del tipo di studi e le competenze precedenti, le strategie di apprendimento (Araque, Roldan, Salguero, 2009), l'attitudine allo studio, le caratteristiche di personalità (Van Bragt, et al., 2011, p.59-75), le condizioni psicologiche come l'intelligenza emotiva (Qualter, Whiteley, Morleya, Dudiak, 2009). Incide anche la percezione della qualità dell'esperienza formativa, l'eventuale delusione rispetto alla qualità e all'organizzazione degli atenei. Spesso i soggetti che trovano difficoltà negli studi hanno intelligenze diverse, un patrimonio da non sprecare.

L'approccio socio-antropologico (Vignoles, Powdthavee, 2009) considera centrale l'importanza delle strutture sociali e istituzionali, focalizza l'attenzione sull'integrazione sociale ed accademica, sull'adattamento alla cultura universitaria, sul rapporto con i pari dentro e fuori l'università, la comunicazione, la partecipazione, le aspettative della famiglia per spiegare il *drop out*.

Tra i vari fattori, l'insegnamento e le forme di valutazione all'Università svolgono un ruolo importante, nel contesto dell'impostazione complessiva, e nel sistema di riconoscimento dei risultati; contano il rapporto numerico fra docenti e discenti, le condizioni logistiche e di studio. Sono significative le condizioni di vita, la qualità del



tutoraggio, il supporto da parte dei docenti, la tempistica degli esami, il livello di burocratizzazione.

3. Strategie proposte

Le misure da adottare sono da collocare a diversi livelli, per superare gli ostacoli che si trovano sia in chiave istituzionale (rapporto fra scuola secondaria superiore ed università, impostazione dei corsi, preparazione e ruolo del corpo docente, cooperazione internazionale), nel quadro legislativo, politico ed economico (i costi diretti e indiretti, il diritto allo studio) sia nell'impostazione dell'istruzione superiore e nell'attuazione pratica quotidiana (orientamento, realtà sociale, didattica e valutazione, riconoscimento delle qualificazioni acquisite).

Strutture appropriate per la promozione della riuscita nell'apprendimento, una politica di accesso il più possibile aperto, forme innovative di insegnamento e forme di valutazione partecipativa migliorano la consapevolezza dei giovani sui loro processi di apprendimento e la qualità dei risultati.

Le istituzioni universitarie inclusive consentono l'accesso e la riuscita anche alle persone appartenenti a gruppi svantaggiati, sono impegnate in uno sforzo continuo per il raggiungimento di risultati eccellenti, al fine di mantenere fino alla laurea gli studenti, con misure educative appropriate.

Mentre sotto l'aspetto economico, occorre maggiore equità, dal punto di vista istituzionale, si richiede maggior diversificazione nel livello terziario di formazione, potenziando l'offerta di corsi universitari professionalizzanti e degli Istituti Tecnici Superiori (ITS), nei quale gli studenti raggiungono diplomi in uno o due anni.

Serve una riduzione degli impedimenti nei trasferimenti fra corsi di studio e fra un ateneo e l'altro, con riconoscimento dei crediti nei passaggi di sede. Il Comunicato dei ministri europei 2015 a Yerevan raccomanda di rimuovere gli ostacoli al riconoscimento dell'apprendimento precedente allo scopo di fornire l'accesso a programmi di istruzione superiore (EHEA, 2015), sviluppando meccanismi coerenti per riconoscere i risultati dell'apprendimento ottenuti in contesti diversi, per assicurare che i crediti siano trasferibili tra le istituzioni, fra regioni e stati.

Non favorisce la riuscita un'impostazione standardizzata, piani di studio troppo rigidi; esistono diverse intelligenze negli essere umani, e ci sono bisogni differenziati nel mondo culturale ed economico. Non dovrebbe succedere che gli atenei italiani non riconoscano agli studenti trasferiti parte dei crediti acquisiti in atenei nazionali diversi anche per lo stesso corso di studi.

Il rapporto fra l'università e la scuola secondaria dovrebbe essere rivisto per rendere più scorrevole la transizione verso l'istruzione superiore. Si tratta di offrire, oltre ad informazioni sui corsi universitari, percorsi pedagogicamente e psicologicamente efficaci per il metodo di studio e accompagnamento dei giovani (es. Almaorientati)²⁵. L'ideale sarebbe che gli studenti trovassero già nelle scuole secondarie superiori occasioni di organizzazione autonoma dello studio, di scelta fra discipline opzionali, come succede in moltissimi sistemi scolastici.

Da potenziare sono gli interventi di orientamento, accoglienza e tutorato. Tutti gli atenei forniscono agli iscritti le chiavi di accesso a piattaforme interne; tale forma di accoglienza va accompagnata da contatti personali diretti, non basta una semplice lettera di benvenuto. Sono preziose le iniziative di consulenza, di tutoring, il mutuo aiuto ed il *peer tutoring*. Durante i contatti individuali si instaura un rapporto umano,



si cerca di capire quali necessità e quali risorse abbia la matricola; è opportuno proseguire con avvisi, colloqui individuali e di gruppo e con messaggi nei momenti opportuni.

Orientamento a scuola e tutorato per le matricole e per i nuovi arrivati sono interventi molto delicati, non dovrebbero essere frutto di improvvisazione. Il processo di orientamento all'università deve comprendere anche riflessioni autobiografiche e un progetto individuale di lavoro, con l'aiuto di tutor, con la mappatura delle proprie competenze e predisposizioni per costruire nel tempo un percorso di vita coerente con i propri obiettivi di persone e di studenti. Quando uno studente è in ritardo significativo rispetto al suo percorso di studi, dovrebbe essere convocato per un colloquio formativo e sostenuto nel raggiungimento di un profitto adeguato.

Le iniziative di supporto formativo sono utili per tutti, non solo per coloro che presentano difficoltà o disabilità, anche se va prestata attenzione particolare e informazione mirata a chi ha bisogni più consistenti (scarso rendimento, assenze ripetute agli esami, bocciature frequenti, fuori corso). La legge 170 del 2010 prevede l'inserimento di misure didattiche, di aiuto e di valutazione adeguate per i ragazzi con DSA che hanno sistemi anticonvenzionali di processing, sia per i test di ammissione sia per gli esami dei corsi e di laurea. Le migliori attività di supporto hanno luogo in cooperazione con gli studenti stessi e le organizzazioni studentesche.

Sono di aiuto solo tutor specializzati per consulenza agli iscritti, con opportuna selezione e preparazione al fine di offrire un valido supporto faccia a faccia e on line (sincrono e asincrono), affinché siano in grado di monitorare le specifiche esigenze legate a problemi didattici, logistici, e di comunicazione (rapporti con i docenti, redazione di piani di studio il primo anno, orientamento nello studio, consultazione dei siti) e di offrire supporto agli allievi durante la loro carriera.

I tutor devono essere vigili ed attenti, ma non invasivi, mai umilianti; tocca a loro fare la prima mossa; infatti proprio i ragazzi che hanno maggior bisogno di supporto non sanno trarre profitto dalle opportunità offerte, arrivando ad adottare atteggiamenti di timore, di ritrosia e di difesa; spesso si scoraggiano e si vergognano. È frequente, ad esempio, che l'universitario con DSA, già vittima di frustrazioni nell'età della scuola, preferisca nascondersi, confondersi fra gli altri, perché non risuceda di essere nuovamente 'marchiato'.

Interventi mirati sono colloqui personali negli anni fuori corso ed alla fine del primo anno, quando il monitoraggio ha evidenziato ritardi anomali o voti troppo bassi non riconducibili a cause esterne all'università. Non si tratta di esautorare lo studente dalle sue responsabilità, ma di indicargli come iniziare. Grazie alle esercitazioni guidate, le persone diventano gradualmente capaci di apprendere autonomamente e con autodisciplina, si abituano ad organizzare il proprio tempo e le proprie modalità di apprendimento, a lavorare in modo collaborativo. Insieme con i risultati positivi, cresce l'impegno personale, la motivazione a investire tempo nello studio autonomo, a sfruttare occasioni informali di approfondimento, oltre che frequentare lezioni, a confrontarsi con docenti e compagni.

L'insegnamento innovativo è parte della qualità accademica, un'opportunità fondamentale per aiutare gli studenti a conseguire buoni risultati, fornendo programmi, insegnamenti, supervisione, supporto, valutazione e risorse adeguate.

L'ambiente di apprendimento (Hovdhaugen, Aamodt, 2009, pp.177-789), i metodi di insegnamento e le soluzioni organizzative sono parte di uno sforzo continuo per rispettare e integrare le diversità individuali (stili di apprendimento, diverse intelligenze, esperienze pregresse, carenze e eccellenze, disabilità, DSA) e



diversità sociali (etnia, classe socioeconomica, genere) per l'inclusione, con modalità organizzative coerenti rispetto agli obiettivi posti.

Per quanto riguarda i metodi di insegnamento, il modello di istruzione di tipo frontale è stato usato per secoli negli istituti di istruzione; in sostanza, l'insegnante è la fonte, fornisce il contenuto della lezione e gli studenti sono i destinatari delle informazioni. Oggi stanno cambiando le modalità in cui la conoscenza può essere prodotta, diffusa, e resa accessibile, e si sta rivoluzionando il ruolo degli studenti, che possono assumere gradualmente un atteggiamento più attivo nell'accedere alle fonti, devono imparare ad analizzare e selezionare le informazioni, cogliere il senso profondo, ponendo la massima cura per la documentazione, l'interpretazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità, imparando a districarsi fra i diversi punti di vista, con consapevolezza delle proprie scelte.

L'apprendimento diventa più efficace se gli studenti possono svolgere compiti con assunzione di responsabilità, piuttosto che dover solo ricordare informazioni, se si adottano strategie come l'apprendimento interattivo e riflessivo. La didattica interattiva si presta come approccio educativo di alta qualità; consiste nel coinvolgere attivamente gli studenti nel processo educativo, incoraggiandoli a portare le proprie esperienze e conoscenze (UNESCO, 2013, p.32).

Le discussioni sono un'opportunità per aprire la mente, per collegarsi al tipo di apprendimento, per sviluppare competenze, valori e comportamenti, aiutano a convertire le informazioni in conoscenza e comprensione.

Una didattica efficace include fasi dedicate ad esercitazioni, seminari, lavori ed esercizi a piccoli gruppi, *cooperative learning* (Europe Teaching Rankings) l'organizzazione di laboratori per preparare gli esami più difficili e le dissertazioni, l'offerta di lezioni registrate e di esercizi on line, per la ripetizione (anche per chi non avesse capito bene), eventuali corsi di recupero, ma soprattutto formazione su come studiare (ad es. con compiti di interpretazione dei testi, di consultazione, strategie per prendere appunti). Non basta naturalmente un insegnamento a distanza, che può essere solo integrativo, mai sostitutivo di quello in presenza.

Corsi introduttivi per il rafforzamento delle competenze subito dopo l'immatricolazione, non solo sotto l'aspetto disciplinare, ma anche come assistenza nel metodo di studio, migliorano il livello delle prestazioni (numero di crediti e voti), riducono il rischio di risultati negativi degli esami, che provocano mancanza di coraggio negli studenti per ripresentarsi e *drop out*.

Da coltivare sono la motivazione e la fiducia di riuscire, l'autostima ed un'identità positiva di buon studente, una gestione efficace del tempo e delle informazioni, la curiosità di cercare nuove opportunità di approfondimento, il desiderio di applicare quanto appreso in una varietà di contesti della vita e la perseveranza.

Strategie educative come apprendimento per progetti, o studi del caso, produzione di contenuti multimediali (es. un giornale, una rivista on line degli studenti) sono occasioni di esercitare abilità poliedriche, nuovi modi di analisi e di elaborazione delle informazioni, ma anche opportunità per prendere l'iniziativa, pensare in modo creativo, progettare ed attuare processi di lavoro, sostengono lo spirito di gruppo e il senso di appartenenza. Purtroppo le normative nazionali e problemi di budget, spesso, impongono un tetto molto basso alla didattica integrativa erogabile da un ateneo.

L'influsso dei pari, dentro e fuori l'università, è da prendere in considerazione. L'apprendimento e la vita universitaria implicano processi di socializzazione, un'interazione formale e informale tra gli studenti e i docenti, un'integrazione sociale



con tutte le figure (amministrativi) e il contesto generale universitario. I discenti imparano meglio quando il processo educativo è propositivo e collaborativo; il clima di lavoro, le pratiche quotidiane si riferiscono principalmente ad un sistema di atteggiamenti, valori, norme, credenze, principi, regole da condividere. Il benessere educativo (D'Alonzo, 2018) è importante anche all'università.

Le competenze sociali implicano la capacità di lavorare con gli altri in gruppo (collaborazione, leadership, adattabilità, prevenzione e soluzione dei conflitti), in un contesto di fiducia. Occasioni di incontro interpersonale, di confronto in gruppo, esperienza di essere coinvolti in reti di relazione personali, possono essere create proponendo lavori da svolgere in collaborazione.

L'apprendimento cooperativo permette agli studenti di assumere responsabilità come membri di un gruppo. Si può lavorare in coppia o in piccoli gruppi di studio mettendo insieme ragazzi dislessici e non, studenti lavoratori e frequentanti, creando spazio per un potente apprendimento tra compagni.

Iniziative di partecipazione studentesca costruttiva, associazionismo, volontariato contribuiscono a creare le condizioni per uno sviluppo etico, di servizio e di responsabilità. Varie forme di aggregazione sociale come attività sportive, coro, teatro, attività ricreative e conviviali facilitano la possibilità di tessere relazioni costruttive con i compagni e sono d'aiuto nel fare comunità.

Esperienze di mobilità, tirocini, lavoro sul campo, scambi con l'estero sono molto utili per il collegamento tra la teoria e la pratica e per lo sviluppo delle competenze.

La comunicazione on line può essere utile per un supporto offerto ai giovani a distanza (video on line, videoconferenza e *webinars*, *Massive Open Online Courses* MOOC, corrispondenza elettronica, registrazioni delle lezioni per ovviare alla difficoltà a prendere appunti da parte dei soggetti con dislessia), come supporto all'insegnamento, purchè non sia sostitutiva dell'insegnamento in presenza.

Strategie di insegnamento attive richiedono nuovi materiali didattici; oltre ai libri ed ai materiali cartacei (carte geografiche, mappe, giornali), tecnologie specifiche per i diversi handicap sono da mettere a disposizione (computer con sintesi di lettura vocale, calcolatrici, mezzi multimediali, internet, fotocamere digitali). I sussidi digitali rendono possibile maggior flessibilità rispetto ai libri, possono essere modificati e personalizzati per diverse tipologie di discenti, permettono una maggior attenzione alle differenze.

L'impiego delle tecnologie dell'informazione a distanza non va previsto per sostituire l'insegnamento faccia a faccia, non riduce la necessità di insegnanti, ma modifica il loro ruolo nei confronti del processo di apprendimento; non significa trasformare gli istituti di istruzione superiore in istituzioni di insegnamento a distanza.

Le forme di valutazione costituiscono un aspetto cruciale, infatti, le modalità di valutazione dei risultati influenzano quello che gli studenti sono motivati a fare. Il processo di valutazione mostra che cosa viene considerato importante, aiuta a identificare i risultati attesi e gli esiti (intenzionali e non intenzionali) dell'insegnamento.

Il peso della valutazione si estende sia agli individui sia ai sistemi di istruzione e formazione in generale (Looney, 2009, p.11-16), in quanto si indaga sulla qualità dei risultati raggiunti dagli studenti, ma anche sull'impostazione, sul grado di continuità ed efficacia dell'opera formativa specifica e sulle iniziative di supporto attuate.

Non sempre si dedica sufficiente attenzione nel chiarire ai discenti ciò che viene apprezzato; si valuta comunemente in forma implicita e intuitiva il profitto degli studenti. In particolare sono soggettivi i criteri per individuare la padronanza delle



abilità trasversali quali imparare ad imparare, pensiero critico, lavoro scientifico, iniziativa e responsabilità.

Gli obiettivi fondamentali, i parametri ed i risultati attesi sono da concordare fra i membri del corpo docente, dato che le competenze specifiche possono essere definite in modo diverso da un professore all'altro, creando a volte confusione negli studenti.

I risultati sono migliori se i ragazzi sanno cosa ci si aspetta da loro agli esami, con criteri attendibili e trasparenti di valutazione, con obiettivi articolati in modo esplicito, come richiedono le attuali prescrizioni ministeriali.

Comunicare e discutere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento chiarisce loro ciò che sono tenuti a fare, anche esemplificando, in modo da render più sicura la riuscita e creare una base per l'apprendimento permanente.

La valutazione dell'apprendimento dovrebbe essere trasparente, concentrato non solo sui contenuti, ma anche sui processi, sulle competenze trasferibili, sulle modalità di lavoro e le strutture di pensiero, mentre alcune strategie di valutazione incoraggiano solo una ripetizione passiva.

Ci sono procedure di valutazione formative e sommative. La valutazione sommativa è quella abitualmente usata, fornisce un'immagine statica dell'apprendimento degli studenti alla luce di determinati standard alla fine di un percorso di insegnamento (gli esami finali orali o scritti, test, tesine, presentati a conclusione dei corsi). I risultati della valutazione sommativa, espressi in voti, indicano se gli studenti hanno livelli accettabili di conoscenza, quando essi non hanno più opportunità di correggere gli errori o di adeguare le loro modalità di studio.

La valutazione formativa e partecipativa include forme di interazione che generano informazioni *in itinere* sul percorso e sui risultati di apprendimento ottenuti, per sviluppare migliori strategie di insegnamento e apprendimento, con una reale comprensione del processo di apprendimento coinvolto.

L'obiettivo della valutazione formativa è monitorare lo studio degli allievi durante il processo didattico, fornire *feedback* a medio termine durante il processo educativo, condividendo riflessioni sulle modalità di lavoro degli studenti, in modo che imparino a fare automonitoraggio, a mettere a punto migliori strategie di lavoro, per imparare dagli errori, potenziando il senso di auto-efficacia e la persistenza. La verifica prevede una varietà di metodi e tecniche, al fine di promuovere non solo le abilità mnemoniche, ma soprattutto la comprensione, il ragionamento, le competenze e la creatività.

Nelle valutazioni partecipative si prevede un ruolo attivo da parte di chi è valutato, che cerca di identificare i propri punti di forza e di debolezza, le aree che hanno bisogno di progredire. La consapevolezza del processo comprende l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di superare gli ostacoli all'imparare; implica essere in grado di cercare le opportunità di orientamento e / o di supporto a disposizione.

È positivo il fatto che in Italia si facciano interrogazioni orali, scomparse in alcuni sistemi universitari. Oltre alle prove abituali, per le quali va garantita la possibilità di disporre di tempi adeguati, si possono prevedere anche attività come le 'domande a libro aperto', che danno la possibilità di capire non solo ciò che gli studenti ricordano, ma anche come sono in grado di utilizzare le informazioni e di eseguire ragionamenti coerenti. Gli studenti in ritardo dovrebbero avere la possibilità di fare esami anche in date diverse da quelle ufficiali, in modo da diluire il peso del materiale da ricordare; danneggia gravemente gli studenti anche il fatto che i



crediti acquisiti perdano validità dopo un certo numero di anni.

Strategie innovative e forme di apprendimento alternative (lavoro collaborativo in squadra, presentazione di risultati di ricerca, di progetti e/o seminari ecc., la preparazione di una mostra, un poster, parti di un giornale scolastico on line, DVD, *podcast*) sono da valutare in vari modi, con osservazione diretta delle attività e della qualità dei risultati, con l'ausilio di documentazione. Le scale di osservazione, le griglie di verifica, i test con domande a risposta chiusa non dovrebbero essere la forma principale di verifica e non possono essere utilizzate in modo meccanico.

Significative sono le modalità di comunicazione della valutazione agli studenti, che possono offrire chiarimenti ed incoraggiare oppure possono essere solo causa di scoraggiamento per i *low-achievers*. Non dovrebbe accadere che lo studente scopra da internet quale voto gli è stato assegnato; anche se i voti sono resi noti visibili on line, il docente dovrebbe ragionare con lo studente sul giudizio che assegna per offrire un orientamento.

Conoscenza di sé ed auto-progettazione includono la consapevolezza delle proprie competenze, per la futura vita personale e professionale, in un graduale percorso di autoregolamentazione.

La compilazione di un portfolio, o di un Piano di sviluppo personale (Personal Development Plan) è efficace per riconoscere i progressi che sono stati fatti; più che una collezione dei lavori degli studenti del semestre, un buon portfolio comprende anche riflessioni sul loro apprendimento da discutere con i tutor. È un notevole progresso per i discenti essere in grado di valutare il proprio lavoro e sapere quando hanno bisogno di cercare consigli, informazioni e sostegno.

Sarà meno difficile attuare un'offerta formativa inclusiva di qualità se si saprà far leva sui docenti, evitando di trascurare le loro competenze educative, didattiche e di valutazione attraverso una vigorosa politica di sviluppo del personale. Meccanismi di supporto adeguati dovrebbero consentire ai docenti di padroneggiare approcci didattici interattivi e la valutazione formativa (Kingston, Nash, 2011, p. 28-37). L'opera di docenti capaci ed entusiasti, la loro disponibilità promuovono il successo degli allievi e li aiutano a crescere a livello intellettuale e personale. La qualità dell'insegnamento dovrebbe essere apprezzata e riconosciuta come la ricerca nel processo di valutazione e di promozione di carriera dei professori, contrariamente a quanto avviene oggi. I Ministri dell'Istruzione europei, nel Comunicato riguardante il biennio 2018-2020 hanno approvato l'assegnazione di pari importanza alla qualità dell'insegnamento rispetto ai risultati di ricerca per le progressioni di carriera dei professori (EHEA, 2018).

Le misure di prevenzione degli abbandoni e la riduzione della durata degli studi (Glocker, 2011, p. 177-190) dovrebbe essere fra i criteri della valutazione esterna dell'università e di eventuali classifiche internazionali.

4. Riflessioni conclusive. Oltre i bassi rendimenti e l'abbandono

È una sfida importante conciliare l'alto livello degli obiettivi delle università con l'esigenza dell'inclusione di qualità: ulteriori ricerche e sperimentazioni in questo ambito sono auspicabili per sostenere lo sviluppo di nuove strategie e politiche. Da affinare sono i sistemi di raccolta di dati e delle cause di *drop out*, di trasferimento



e di ritardo. I dati relativi al numero di *drop out*, e quelli dei trasferimenti ad altri corsi/atenei dovrebbero essere pubblicati sui siti degli atenei.

Le misure istituzionali, le strategie di orientamento, l'impostazione dell'offerta formativa, le metodologie di insegnamento e di supporto messe in atto dalle università per la riuscita dell'apprendimento e per la lotta contro l'abbandono degli studenti dovrebbero costituire una parte importante della pianificazione universitaria e uno dei criteri dell'assicurazione interna ed esterna della qualità delle università.

Si prestano allo scopo scambi di buone pratiche sul tema tra diversi atenei e dipartimenti dello stesso stato e di paesi esteri, con riguardo alle misure istituzionali, organizzative, ai materiali di insegnamento e agli esami. La cooperazione fra università dovrebbe prendere il posto della competizione globale evitando rischi di omologazione potenzialmente presenti in classifiche internazionali come i *ranking* attualmente *in vigore*.

Un'inclusione di qualità va di pari passo con un miglioramento dell'istruzione di livello terziario ed è favorita da una maggior consapevolezza degli addetti ai lavori, dei decisori politici, delle autorità preposte e dell'opinione pubblica, delle organizzazioni degli studenti, delle famiglie relativamente al fatto che le istituzioni formative hanno il compito di favorire la riuscita e il merito di tutti, non solo di coloro che partono avvantaggiati. Gli studenti ed i docenti, che vivono l'università ogni giorno, devono essere coinvolti nel rinnovamento in direzione inclusiva, capire l'importanza del loro ruolo per il futuro dei giovani, interrogarsi sui problemi oggettivi e attuare soluzioni idonee; l'Italia deve raggiungere una percentuale maggiore di laureati, mantenendo l'attuale qualità.

Riferimenti bibliografici

- AlmaLaurea. XXI Indagine (2019). Condizione occupazionale dei Laureati – <https://www.alma laurea.it/universita/occupazione/occupazione17>
- Almaorientati <http://www.almaorientati.it/orienta/intro.aspx> .
- ANVUR (2014). TECO - Test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani <http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/12/Rapporto%20TECO%202014.pdf>;
- OECD (2014). Testing student and university performance globally: OECD's AHELO, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm> .
- ANVUR, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.
- Araque F., Roldan C., Salguero A. (2009). Factors influencing University drop out rates. *Computers & Education*, 53, 563-574.
- Argentin G., Triventi M. (2011). Social Inequality in Higher Education and Labour Market in a Period of Institutional Reform, Italy: 1992-2007, *Higher Education* 61(3), 319-323.
- Belloc F., Maruotti A., Petrella L. (2009). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education* 60(2), 127-138.
- Chianese G. (2011). *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*. Milano: Francoangeli.
- CNSU Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (2018). Rapporto sulla condizione studentesca. <http://www.unionedegliuniversitari.it/cnsu-rapporto-condizione-studentesca-2018/>
- Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN



- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Ed. Scholè.
- Descrittori di Dublino (2004) <https://www.miur.gov.it/documents/20182/100547/-DM+358+del+30-05-2017+-+PITTURA.pdf/90a79a44-4ab7-4411-980a-60aded6c9ca3?-version=1.0&t=1496677006462>. "A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area" (Il Quadro dei Titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore). http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area www.processodibologna.it/documentieuropei.
- Dovigo F. (2017). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Trento: Erikson (traduz. dall'inglese).
- Educazione terziaria di tipo A - ISCED 5° ed educazione terziaria di tipo B education ISCED 5B (ISCED International Standard Classification of Education, classificazione internazionale standard dell'istruzione è uno standard creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio).
- EHEA (2009). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.
- EHEA European Higher Education Area (2015). Yerevan Communiqué. http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf.
- EHEA European Higher Education Area, Yerevan Communiqué 2015. http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf.
- Europe Teaching Rankings 2019 https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2019#!/#/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Council (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) [Official Journal C 119 of 28.5.2009] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef00-16&from=EN>; European Commission (2017). Tertiary Education Attainment https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_tertiary-education-attainment_en.pdf
- European Ministers for Higher Education. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna 19 June 1999. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
- European students' Union (2018). Bologna with student eyes 2018 <https://www.esu-online.org/publications/bologna-student-eyes-2018-2/>
- Glocker D. (2011). The effect of student aid on the duration of study. *Economic of Education Review*, 30, 177-190.
- Hovdhaugen E., Aamodt P. O. (2009). Learning environment: Relevant or not to students' decision to leave university? *Quality in Higher Education*, 15(2), 177-789 http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique-C3%A9_April_2009.pdf. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf
- Kingston, N., Nash, B. (2011). Formative Assessment: A meta-analysis and call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Legge sui DSA (L. 8 ottobre 2010, n. 170), art. 5, comma 4.
- Looney, J. (2009). Assessment and Innovation in Education. *OECD Working Paper No. 24,* Paris; OECD/CERI, p. 11-16.
- Norris S. P., Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove CA: Midwest Publications.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Processo di Bologna (EHEA PARIS COMMUNIQUÉ) Comunicato biennio 2018-2020 <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>. (ultima consultazione maggio 2020)



- Qualter P, Whiteley H, Morleya A, Dudiak H. (2009). The role of Emotional Intelligence In The Decision To Persist With Academic Studies In He. *Research In Postcompulsory education*, 14 (3), 219-231.
- Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018, http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/07/Sintesi_Rapporto2018_WEB.pdf
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion, Ensuring Access to Education for All*. Paris. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf.
- UNESCO (WDHE) (1998). *World Declaration On Higher Education For The Twenty-First Century. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action*, adopted by the World Conference On Higher Education.
- UNESCO International Bureau of Education (2013). Glossary of Curriculum Terminology.
- Van Bragt, C, A.C., Bakx A.W.E.A., Bergen, T.C.M, Croon, M.A. (2011). Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education*, 61(1).
- Vignoles A. F., Powdthavee N. (2009). The Socioeconomic Gap in University Dropouts. The B.E. *Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 1-15.
- Young M. (2014). *L' avvento della meritocrazia*. Roma: Edizioni di Comunità.

Uso dei media da parte di giovani con disabilità intellettive nella Svizzera italiana

Media use of youth with intellectual disabilities in Italian-speaking Switzerland

Elisa Geronimi

Centro competenze bisogni educativi, scuola e società - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), elisa.geronimi@supsi.ch

Laura Zanchin

Centro competenze bisogni educativi, scuola e società - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), dfa.bess@supsi.ch

Michele Mainardi

Centro competenze bisogni educativi, scuola e società - Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), michele.mainardi@supsi.ch

Achim Hättich

Institut für Professionalisierung und Systementwicklung - Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HFH), Achim.Haettich@hfh.ch

This contribution summarizes the results of a survey on media use of youth with intellectual disabilities for the Italian-speaking side of Switzerland. In particular, we focus on the use of mobile phones, social media and more generally the internet. In general, the media use of young people with intellectual disabilities is comparable, both in terms of use and preferences, to that of their peers. Almost all of them use media devices, especially mobile phones, and access the internet, especially social media. Young people with intellectual disabilities can therefore also benefit from the opportunities offered by media in terms of information and social contacts. However, they are not even exempt from problematic phenomena such as viewing inappropriate content for their age, internet addiction and some forms of cyberbullying and cybergrooming. This is why we argue that they need special care and support in the use of media, so that they can benefit a healthy digital and social participation.

Key-words: social media use, web, youth with intellectual disabilities, special educational needs, problematic issues.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



Introduzione

L'articolo riprende ed espone in forma sintetica i risultati dell'indagine nazionale in territorio elvetico denominata MUSE, *Media Use of Youth in Special School Education* (Hättich, 2019), in particolare per quanto attiene ai risultati relativi alla regione italoфона della nazione. Lo studio in quanto tale è complementare all'indagine JAMES (*Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*), che ogni due anni analizza il comportamento di ragazzi¹ e giovani dai 12 ai 19 anni nei confronti dei media. Le indagini JAMES non si sono mai interessate in modo specifico ai giovani con deficit intellettivi. Lo studio MUSE ha inteso colmare questa lacuna, proponendo per la prima volta i quesiti delle indagini JAMES a un campione di giovani con bisogni educativi speciali (disabilità diagnosticate o disturbi dell'apprendimento che giustificano attenzioni specializzate importanti). Lo studio è stato promosso dall'Alta Scuola Intercantonale di Pedagogia specializzata (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik) di Zurigo in collaborazione con il *Laboratoire accrochage scolaire et alliances éducatives* dell'Alta Scuola Pedagogica di Losanna per la Romandia (Svizzera francoфона) e del *Centro competenze bisogni educativi, scuola e società* della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana per la regione italoфона della Confederazione.

Nel contesto del presente contributo prendiamo in considerazione esclusivamente i dati relativi ai giovani della Svizzera italiana raccolti e discussi nel rapporto di ricerca specifico e in parte ripresi nella forma originale in queste pagine dagli autori dello studio regionale (Hättich, Zanchin, Geronimi, Mainardi, 2020). La scelta di limitare la presentazione ad un'unica area linguistica, quella italoфона, è stata dettata dalla volontà di isolare i dati regionali dai dati nazionali complessivi ed in particolare dall'incidenza di questi ultimi sui primi. Differenze maggiori fra le regioni e i cantoni, dovute a specificità regionali e alle autonomie cantonali, non rendono immediatamente assimilabile il campione della Svizzera italiana a quello delle altre regioni linguistiche. I risultati complessivi per la Svizzera sono disponibili in lingua tedesca nel rapporto di ricerca nazionale (Hättich, 2019) e in sintesi nel rapporto in lingua italiana (Hättich *et alii*, 2020). In ragione del contesto di pubblicazione, la ripresa dei dati dell'indagine si concentra su quelli particolarmente rilevanti rispetto all'utilizzo dei social media e più in generale del web da parte del campione considerato. Come per qualsiasi altro allievo o altra allieva in età di scuola dell'obbligo, i dati osservati rivelano anche per i giovani con disabilità intellettive comportamenti e abitudini che interpellano contemporaneamente società, scuola, genitori e docenti nel tutelare e accompagnare i minori nel facilitato accesso ai media e verso una fruizione sana, legale, sensata e consapevole della rete delle reti.

Metodo

Per la Svizzera italiana (territorio che interessa circa 370'000 abitanti e due cantoni) hanno preso parte all'indagine 66 giovani caratterizzati da un deficit intellettuale lieve provenienti dal cantone Ticino. I partecipanti sono prevalentemente ragazzi di sesso

1 Laddove per questioni di leggibilità si è rinunciato a una distinzione, il genere maschile è da considerarsi come "epiceno", ossia a valenza sia femminile che maschile.



maschile (65.2%, n=43, del campione contro il 34.8%, n=23, delle ragazze). L'età varia tra i 12 e i 19 anni (media di 14.18 anni). Come strumento per la raccolta dati è stata utilizzata una versione del questionario dello studio JAMES (Suter *et alii*, 2018) adattata alla popolazione coinvolta. Il linguaggio è stato semplificato e sono state aggiunte alcune immagini quale ulteriore supporto alla comprensione del testo. Il deficit intellettivo non è tale da pregiudicare le risposte al questionario, solo gli allievi in grado di rispondere autonomamente alle domande sono stati considerati dall'indagine. Tuttavia, malgrado il buon livello di autonomia, ai partecipanti è stato comunque concesso di chiedere aiuto o assistenza nella comprensione delle domande e per la compilazione del questionario. L'aiuto è stato fornito in forma costante e nella misura dello stretto necessario da una persona del team di ricerca.

Principali risultati

Nel proprio tempo libero, ragazze e ragazzi svolgono diverse attività legate all'uso dei media. Per ogni attività essi hanno dovuto indicare su una scala da 1 a 7 (nella quale "1" significa "mai" e "7" significa "sempre") quanto spesso la svolgono. Le colonne della figura 1 rappresentano la media delle risposte. Vi sono attività quali l'utilizzo del cellulare e di internet che sono molto ricorrenti tra i giovani, così come, in misura leggermente minore, l'ascolto di musica e l'utilizzo di ebooks e videogiochi. Un po' meno frequente è l'uso del tablet, la fotografia e l'ascolto della radio. In coda, con una frequenza decisamente bassa, vi è la visione della televisione.

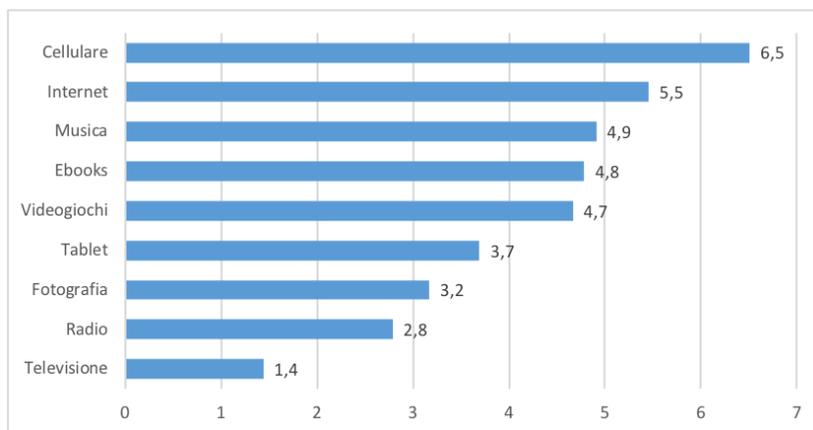


Figura 1: Le attività mediatiche più praticate dai giovani ordinate per frequenza

L'uso del cellulare è l'attività mediatica più segnalata dal campione. Tutti i ragazzi coinvolti nell'indagine dichiarano di disporre nella propria economia domestica di almeno un cellulare e 62 ne hanno uno personale (su 66). La visualizzazione dell'ora, l'ascolto di musica e le chat bilaterali costituiscono gli usi più comuni e frequenti del cellulare, seguiti dalla visione di video e dalla navigazione in rete.

Per quanto riguarda il tipo di applicazioni utilizzate, al primo posto troviamo i social media, seguiti dalla televisione, i videogiochi, i motori di ricerca e lo sport. Le



applicazioni più menzionate sono *Instagram*, *Whatsapp*, *YouTube*, *Snapchat*, *Facebook* e *Google*. Il telefono cellulare è uno strumento che permette tra le altre cose di essere sempre connessi con gli altri e di mantenersi sempre informati. Il fatto che si voglia essere connessi con gli altri ed esserne aggiornati è una caratteristica dell'essere sociale. Il cellulare e le sue applicazioni accentuano questa possibilità rendendola possibile sempre ed ovunque vi sia connessione. Questo comporta due fenomeni che possono essere visti come problematici: da un lato troviamo la *fear of missing out* (FOMO), ovvero la "paura di essere tagliati fuori" (una forma di ansia sociale caratterizzata dalla paura di perdersi quello che fanno gli altri e dalla volontà di restare costantemente aggiornati e in contatto con le attività delle altre persone), dall'altro la *nomofobia*, cioè la paura di non avere il cellulare con sé, che non sia carico o che non vi sia campo per internet. La problematica della dipendenza dall'informazione interessa un ambito di studio relativamente nuovo. Nello studio MUSE, in ragione del fatto che al momento non sono ancora stati sviluppati molti altri strumenti, abbiamo considerato solo la scala FOMO (Przybylski *et alii*, 2013). Il valore medio osservato (12.11) rientra nella norma, ma la questione della dipendenza non è comunque da sottovalutare neppure per il gruppo di giovani considerato.

Un altro potenziale rischio emergente legato all'utilizzo del telefono (ma non solo) si associa alla visione e all'invio di materiali multimediali con contenuti non destinati a un pubblico così giovane o non appropriati per una fruizione non accompagnata da qualcuno che abbia a cuore l'educazione del minore senza con questo voler tarpare le ali a nessuno. Meirieu (2000) definisce l'educazione una "relazione necessaria e provvisoria che mira l'emergenza di un soggetto" (p. 74) senza eccezioni di sorta verrebbe da aggiungere con riferimento alle specificità della pedagogia speciale. A maggior ragione tale relazione deve interessare anche le specifiche dimensioni e condizioni di esplorazione e fruizione di un universo "ingenuamente" ritenuto virtuale (Mainardi, Zraggen, Balerna, 2010). La maggioranza dei ragazzi, ovvero il 63.6%, dichiara di guardare filmati e video non necessariamente pensati per dei ragazzi e delle ragazze nell'età dell'obbligo scolastico. Si tratta di una percentuale elevata, dettata con buona probabilità dal fatto che l'adolescenza è una fase di esplorazione, di trasgressione, di prove dei limiti e di errori. Queste fruizioni riguardano in particolare le aree culturalmente più soggette a tabù o vietate, come la sessualità e la violenza. Su internet tali aree sono liberamente e facilmente accessibili, gratuitamente e senza frontiere evidenti o richieste di autorizzazione o legittimazione (assolutamente in linea con il principio "adulto" delle tre A: Accessibile, Alla portata di tutti e Anonimo). Questo vale soprattutto per la pornografia, che non è soggetta a censura, mentre i siti web che esaltano la violenza non sono altrettanto popolari e soprattutto sono più monitorati, in particolare per quel che concerne i servizi di YouTube. La figura 2 mostra le percentuali di giovani che consumano, inviano o ricevono contenuti sessuali o violenti.

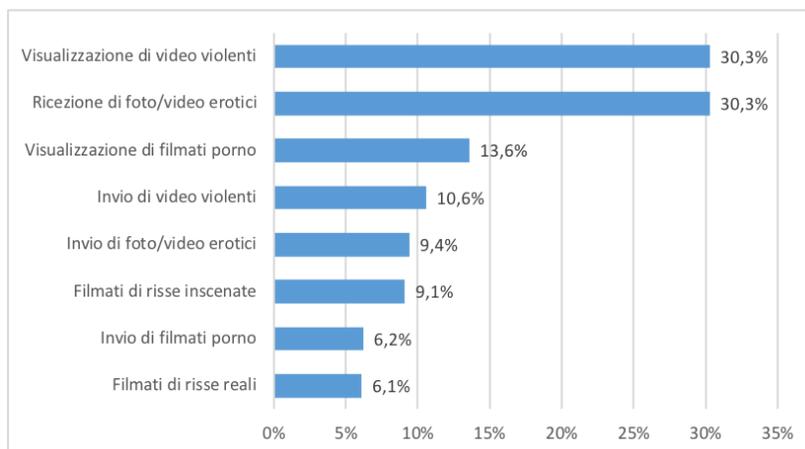


Figura 2: Percentuale di giovani che consumano, inviano, ricevono o filmano sesso audiovisivo e contenuti violenti

Come già detto, le applicazioni più utilizzate dai giovani tramite il telefono cellulare sono i social media. Questi offrono un'importante opportunità per mantenere e accrescere la frequenza dei contatti sociali. Questo equivale anche ad una più o meno grande esposizione sociale per i giovani con disabilità alla realtà sociale che li attornia. Un fenomeno certamente interessante, ma che può anche comportare un investimento in forme di comunicazione e di scambio non necessariamente facili da gestire e da capire e non esclusivamente positive. In particolare, senza le giuste attenzioni, vi possono essere rischi legati alla sicurezza, al benessere, alla salute e alla privacy. La consapevolezza dei rischi e dei vantaggi del dare visibilità e accesso ai dati privati e sensibili a terzi consente di decidere con cognizione di causa, per la stragrande maggioranza dei social media, a chi o a quale gruppo di persone rendere accessibili le informazioni. Tuttavia, tale consapevolezza non è sempre presente o applicata negli atti comunicativi. Dalla nostra indagine risulta che il 50% dei giovani teme che delle persone indesiderate vedano le loro informazioni. Eppure, se osserviamo ciò che essi pubblicano in rete, notiamo che sono più inclini a mettere informazioni vere su internet, in particolare il proprio nome, cognome, sesso, numero di telefono e indirizzo e-mail. Sembra essere presente la volontà di risultare riconoscibili agli occhi degli altri, senza che vi sia però una chiara consapevolezza di chi siano o possano essere di fatto questi "altri". Questa apertura "ingenua" può avere delle conseguenze negative qualora delle persone usassero la rete per ottenere informazioni sui giovani con secondi fini distanti dalle finalità recepite o immaginate dai giovani in questione.

Da questi primi dati notiamo che i giovani con disabilità considerati non fanno eccezione rispetto ai loro coetanei. Essi sono fortemente esposti e propensi all'uso delle tecnologie digitali dell'informazione e della comunicazione. Questo dato non è né positivo né negativo in sé, ma deve rendere attenti alle eventuali possibili specificità di tale uso ed esposizione da parte di giovani definiti con bisogni educativi speciali. In considerazione di tratti e caratteristiche personali che potenzialmente possono incidere sulle capacità adattative (proattive, attive e retroattive), in determinate situazioni rispetto ai pari detti "normotipici" per i quali tali situazioni sono



tendenzialmente predisposte, con i ragazzi con disabilità risulta legittimo interrogarsi quanto alle specifiche attenzioni da dedicare alle forme d'uso degli strumenti e di presenza nei media.

I rischi finora discussi sono in buona parte legati all'utilizzo del cellulare, dato che è lo strumento mediale più utilizzato dai giovani, ma ciò che li rende reali è più in generale l'accesso a internet. La durata media giornaliera di utilizzo di internet è di 4.9 ore nei giorni feriali e 6.84 ore nei fine settimana. Internet può rivelarsi uno strumento utile non solo per i contatti sociali, ma anche per ricercare e approfondire conoscenze e informazioni e per altre forme di intrattenimento online. D'altra parte, esso può rivelarsi una rete pericolosa (Mainardi, Zraggen, 2012): da un lato vi è il rischio di dipendenza dallo stesso, dall'altro vi è quello di imbattersi in adescamenti, attacchi aggressivi o criminali. Tra questi troviamo il *Cyberhate* (diffusione di messaggi o informazioni d'odio), il *Cyber Fraud* (frodi online), il *Cyberbullying* (bullismo online) e il *Cybergrooming* (adescamento sessuale online), fenomeni, questi ultimi, spesso associati a disturbi quali ansia, depressione, ADHD e suicidio: essere vittima di questi eventi aumenta del doppio o del triplo il rischio di comorbidità (Ho *et alii*, 2014; John *et alii*, 2018).

Per quanto riguarda la dipendenza, essa è stata misurata con la versione breve della scala IAT (*Internet Addiction Test*) di Young (1998) elaborata da Pawlikowski *et alii* (2013). Essa si compone di due sottoscale di items: *loss of control/time management e craving/social problems*. Nel complesso, il valore medio è di 27.3, appena sotto il limite della dipendenza moderata, che parte dal punteggio 30. Tuttavia, i valori medi hanno il limite di neutralizzare la dispersione e di non rendere visibili gli estremi, in questo caso i giovani in una situazione problematica. La figura 3 mostra le percentuali di giovani che hanno un uso normale di internet e di quelli che soffrono di una dipendenza, distinta tra moderata e severa. Oltre 6 ragazzi su 10 usufruiscono in modo adeguato di internet, poco più di un terzo ha una dipendenza moderata, mentre il 3% ha una dipendenza severa.

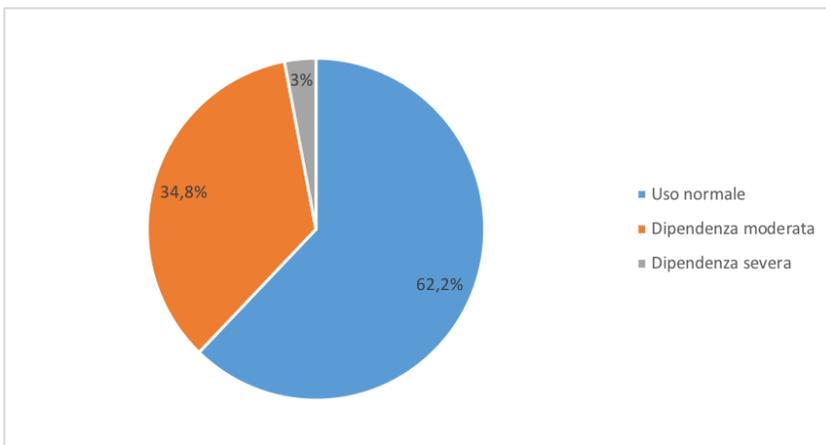


Figura 3: Percentuali di giovani che usufruiscono di internet in modo adeguato e che soffrono di una dipendenza moderata e severa

L'altro grande rischio legato all'utilizzo di internet è, come accennato, quello di imbattersi in attacchi o adescamenti non desiderati. La figura 4 mostra le percentuali



di giovani toccati da alcune forme di *cyberbullismo* e *cybergrooming*. Come si può notare dal grafico, circa un giovane su 10 è stato vittima di adescamenti online non desiderati, di esposizioni su internet non consensuali ed è stato destinatario di immagini o testi offensivi. Una percentuale leggermente minore, il 9,1%, ha subito l'invio di foto o video personali a terzi senza il proprio consenso. Circa il 6% è invece stato vittima di falsità e insulti di altro tipo.

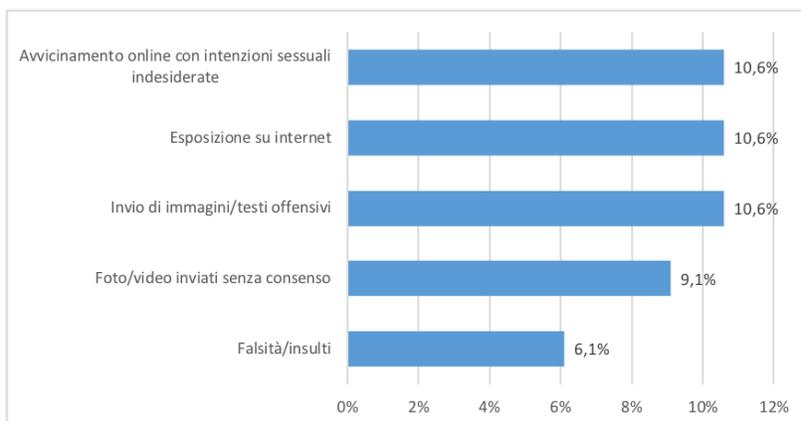


Figura 4: Percentuali di giovani vittime di alcune forme di cyberbullismo e cybergrooming

Concetti quali iper connettività e uso problematico o sintomatico della rete non sono quindi da sottovalutare neppure per quanto concerne l'uso di internet da parte di giovani con disabilità. Come per qualsiasi altro giovane, esso può, indipendentemente dal generare patologie o meno, interferire con la quantità e la qualità del tempo dedicato alla cura e allo sviluppo di competenze scolastiche e personali, ma anche con lo sviluppo di abilità e capacità di concentrazione, di autocontrollo, di resistenza allo sforzo, di evitamento, ecc. In questo caso una migliore gestione del tempo e del suo impiego può contribuire a migliorare il quadro generale delle risorse che possono essere messe in gioco nelle situazioni d'apprendimento e di esercizio delle competenze scolastiche, così come la qualità delle esperienze di vita in generale: frutto delle realtà virtuali e non che contraddistinguono gli ambienti di vita effettivi cui confrontarsi da soli o accompagnati nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza e in età adulta.

In conclusione: implicazioni pedagogiche ed educative

Navigare, così come la ricerca di contatti e scambi sociali nel web, non è negativo in sé ma neppure necessariamente e in ogni caso positivo. Il web consente esperienze valide e meno valide (per quantità e qualità), ma occorre ricordare che l'esposizione a questo tipo di realtà di virtuale ha solo l'apparenza poiché ogni esperienza fatta è in ogni caso reale per chi la vive.

Nella rete delle reti ci si può imbattere con facilità in materiale decisamente inadeguato o essere portati ad incontrare persone poco interessate all'altrui benes-



sere. Si possono subire azioni moleste o si può incorrere nel produrle in modo anche più o meno cosciente, per non parlare dello sviluppo di forme di dipendenza accresciuta verso la connettività e altre forme d'uso delle realtà digitali. Ma un uso legale, intelligente e consapevole di tali strumenti può anche aiutare nella partecipazione sociale, nella formazione, negli scambi sociali e nell'inclusione. Non è lo strumento in sé ad essere inadeguato, controproducente o pericoloso, ma è l'uso che la persona ne fa. Fra protezione ed emancipazione non è sempre facile valutare le conseguenze sulla persona della "normalizzazione" di fenomeni d'accesso autonomo e indipendente a "piazze virtuali" entro cui prendono forma e vita esperienze e incontri di ogni tipo. Ciò che è fuori di dubbio è che in assenza di un controllo, un accompagnamento o una mediazione socio-educativa, l'azione nella rete richiede per qualsiasi ragazzo o ragazza, con disabilità intellettiva o meno, la presenza di capacità metacognitive, di strumenti e di motivazioni tali da consentirgli di anticipare il più correttamente possibile le conseguenze dei propri atti online, ma anche di prevedere o capire a cosa occorra stare attenti per evitare brutte esperienze, uscire da situazioni delicate e approfittare positivamente del digitale. Queste capacità e competenze non sono però quelle che contraddistinguono gli allievi con disabilità intellettiva. Quest'ultima, già nella forma lieve, incide sul pensiero astratto ipotetico-deduttivo (ambito concettuale): l'individuo è "semplice" nelle interazioni sociali e nella capacità di giudizio sociale; la persona è a rischio di essere manipolata (ambito sociale) e può avere maggior bisogno di supporto nelle attività complesse della vita quotidiana (APA, 2013). In tal senso può anche rendersi responsabile di comportamenti molesti o illegali senza rendersene conto, quindi di forme di *cyberbullismo* o di altro comportamento agito e non esclusivamente subito nell'uso dei media.

Chi sta accanto ad allievi con disabilità intellettive, in forma analoga a quanto si fa con qualsiasi altro allievo ma con piena considerazione dei processi di pensiero che li caratterizzano, deve vegliare su eventuali situazioni di pericolo o di rischio nell'agire quotidiano. Come evidenziato da precedenti studi relativi all'uso di internet e dei media condotti nel cantone Ticino (Mainardi, Zraggen, 2010, 2012; Mainardi, Zraggen, Balerna, 2010), l'informazione all'allievo migliora le possibilità di un uso consapevole, intelligente e legale dei media, ma questa da sola non basta a prevenire usi a rischio e abusi delle potenzialità degli strumenti della rete. La presenza di regole pertinenti e di un inquadramento/accompagnamento sociale attivo nelle condizioni d'uso degli strumenti digitali accentua in modo rilevante delle scelte comportamentali più caute e preventive nei ragazzi e nelle ragazze in termini di rischio rispetto ai coetanei che non godono di tale supporto contestuale. L'informazione ricopre quindi un ruolo importante nella consapevolezza dei rischi e dei comportamenti inadeguati online, ma la sua incidenza sull'atteggiamento dei ragazzi verso le attività in rete è decisamente relativa in assenza di altre misure di accompagnamento più diretto che consentano un'educazione qualificata e condivisa (famiglia e scuola) delle attività nei *social media* e in *internet*. Essa deve quindi essere accompagnata da un'attenzione educativa – informativa, formativa e responsabilmente preventiva e condivisa – tesa a promuovere regole e occasioni vantaggiose per il benessere e la crescita della persona e a prevenire, ridurre o eliminare quanto nei *social media* e in altri media digitali, come in qualsiasi altra situazione di vita, possa nuocere, nello specifico, in primo luogo al singolo ma anche, reciprocamente, ai rapporti fra i membri di ogni società civile.



Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Hättich A. (2019). *MUSE: Mediennutzung bei Kindern und Jugendlichen in Sonderschulen. Eine landesteilspezifische Analyse*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hättich A., Zanchin L., Geronimi E., Mainardi M. (2020). *Usa dei media da parte degli allievi delle scuole speciali: la situazione in Svizzera e nel cantone Ticino*. Locarno: Centro competenze bisogni educativi, scuola e società.
- Ho R. C., Zhang M. W., Tsang T. Y., Toh A. H., Pan F., Lu Y., Cheng C., Yip P. S., Lam L. T., Lai C. M., Watanabe H., Mak K. K. (2014). The association between internet addiction and psychiatric co-morbidity: a meta-analysis. *BMC psychiatry*, 14, 183.
- John A., Glendenning A. C., Marchant A., Montgomery P., Stewart A., Wood S., Lloyd K., Hawton K. (2018). Self-Harm, Suicidal Behaviours, and Cyberbullying in Children and Young People: Systematic Review. *Journal of medical Internet research*, 20(4), 129.
- Meirieu P. (2000). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. In M. Mainardi, A. Tomasini (a cura di). *Con la scuola per la dignità* (pp. 74-88). Bellinzona: Centro didattico cantonale, Collana Atti.
- Mainardi M., Martinoni M. (2020). L'école inclusive (élèves en situation de handicap). In J.M. Bonvin et alii. *Dictionnaire de politique sociale suisse / Wörterbuch des Schweizer sozial-politik* (pp. 184-186). Zürich: Seismo Verlag – Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen.
- Mainardi M., Zraggen L. (2012). *Minori in internet (II) Studio longitudinale dell'evoluzione dei comportamenti dei minori in internet e al computer*. Manno/Locarno: SUPSI/DFA-DEASS.
- Mainardi M., Zraggen L. (2010). Minori in internet e comportamenti a rischio. *Maltrattamento e abuso dell'infanzia*, 2(12), 25-41.
- Mainardi M., Zraggen L., Balerna C. (2010). Genitori e web: il confronto con l'uso della rete da parte dei figli minorenni. *Maltrattamento e abuso dell'infanzia*, 2(12), 43-59.
- Pawlikowski M., Altstötter-Gleich C., Brand M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223.
- Przybylski A. K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Suter L., Waller G., Bernath J., Külling C., Willemsen I., Süss D. (2018). *JAMES - Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2018*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Young K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Mediación pedagógica de la familia a la niñez con implante coclear en situación de pandemia

La mediazione pedagogica della famiglia a favore dell'infanzia con impianto cocleare durante la pandemia

Esmeralda Azahar López

Coordinadora del Centro de Atención para la Comunicación, la Audición y el Lenguaje del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de San Salvador, El Salvador. Licenciada en Psicología. Mail: eazahar@uca.edu.sv

Karla Yesenia Escalante Escalante

Docente investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de San Salvador, El Salvador. Maestría en Psicología Educativa. Mail: kescalante@uca.edu.sv

Rebeca Abigail Recinos Reyes

Lopopeda del Centro de Atención para la Comunicación, la Audición y el Lenguaje del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de San Salvador, El Salvador. Licenciada en Educación Básica. Mail: rrecinos@uca.edu.sv

María Teresa Cruz Bustamante

Catedrática investigadora y Doctora en Educación. Actualmente, Jefa del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas de El Salvador. Mail: mtacruz@uca.edu.sv

Arianna Taddei

Investigadora en Pedagogía y Didáctica Especial, Departamento de Ciencias de Formación, de los Bienes culturales y del Turismo de la Universidad de Macerata, Italia. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Mail: arianna.taddei@unimc.it

Since 2007, the Center of Attention for Communication, Hearing and Language (CCAL-UCA), a dependency of the Department of Education Sciences of the Central American University José Simón Cañas – UCA (El Salvador), has provided speech therapy to children with cochlear implants due to hearing disability. From March 2020, all therapeutic and educational processes faced the need of modifying from a face-to-face modality to a distance approach due to the global COVID-19 pandemic. The new strategy consisted of planning an intervention proposal which could be implemented with the pedagogical mediation of families, taking into account that the majority of cochlear implant users are groups with limited economic resources, who live in vulnerable areas at social risk. The qualitative research, through three case-study, analyzes how the pedagogical mediation of families of children with cochlear implants has been effective in the therapeutic care offered by CCAL-UCA. The results underline the importance of building a model of therapeutic care with pedagogical mediation according to the diversity of emergency circumstances; to carry out the evaluation of the activities taking into account both the family context and the childhood; to train families in language development strategies and to strengthen the research process in these same directions.

Key-words: hearing disability, inclusion, pedagogical mediation, cochlear implant, pandemic.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Introducción

El Centro de Atención para la Comunicación, la Audición y el Lenguaje (CCAL-UCA, de aquí en adelante), dependencia del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), El Salvador, desde el año 2007 hasta la fecha brinda atención logopédica a población infantil sorda con implante coclear. La UCA en convenio con dos fundaciones españolas, Economía y Colaboración Solidaria con las Personas Sordas (ECOSOL-Sord) de Madrid y la Fundación de Otología García - Ibáñez de Barcelona, realizan operaciones de implante coclear con el fin de beneficiar a la niñez con sordera bilateral profunda, especialmente de escasos recursos económicos. Luego de la operación, la niñez continúa con el proceso de habilitación en el CCAL-UCA, acompañando a los niños y niñas en la adquisición del lenguaje oral.

El implante coclear es un dispositivo médico electrónico que sustituye la función del oído interno dañado, el cual se inserta en la cóclea y permite la audición (Manrique, 2002). Este dispositivo se considera para personas que tienen una sordera neurosensorial bilateral o unilateral profunda de nacimiento o adquirida. También puede ser utilizado en personas que han desarrollado sorderas degenerativas, en adultos con sorderas a causas de accidentes, meningitis o adultos mayores que por diversas razones han perdido la audición.

A nivel nacional, el CCAL-UCA es una de las pocas instituciones que se encarga de atender a la niñez sorda con implante coclear, ofreciendo a las familias atención directa y alternativas para dar asistencia especializada. En el país, solamente se cuenta con dos centros capacitados para favorecer la habilitación del lenguaje, los cuales no siempre están accesibles económicamente para todas las familias.

Para dar seguimiento a los casos de niñez sorda con implante coclear el CCAL-UCA, luego de la operación, inicia un proceso de atención permanente en habilitación del lenguaje, a medida que la niñez escucha aprende el desarrollo del lenguaje oral. El CCAL-UCA atiende en procesos terapéuticos de habilitación del lenguaje a 14 usuarios de implante coclear, sin embargo, a partir de marzo del 2020 todos los procesos terapéuticos y educativos se han visto en la necesidad de modificar y cambiar de una modalidad presencial a una modalidad a distancia, virtual o remota. Esta modificación en la atención se ha realizado debido a la pandemia mundial por COVID-19.

En El Salvador, la emergencia nacional sanitaria comenzó el 21 de marzo de 2020, siendo obligatorio el confinamiento. Ante dicha situación, fue necesario buscar otras formas para la atención a la niñez, desde el contexto de cada familia. En este sentido, la UCA, desde el CCAL-UCA, ha tenido una incidencia social importante en el contexto de pandemia, puesto que los procesos de habilitación han continuado, aunque estos han sido implementados directamente en casa por la familia, colocando a estas como principales mediadoras de las situaciones de aprendizaje.

Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han planteado que la pandemia por COVID-19 tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación; así como en el empleo y la evolución de la pobreza (CEPAL y UNESCO, 2020).

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el cono-



cimiento, lo que dificulta la socialización y la inclusión en general. Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar.

Por lo tanto, es importante reinventarse y adaptarse a los contextos sociales particulares para poder ofrecer la atención oportuna a quienes la necesiten.

2. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

Moreno-Rodríguez, Tejada-Cruz y Díaz-Vega (2020) explican, que la inclusión educativa ha tenido un bloqueo importante durante la pandemia, se ha hecho casi imposible la aplicación de parámetros de diseño universal del aprendizaje, esto ha implicado dificultad en la adaptación tanto para los profesionales como para las familias. Sumando a lo antes expuesto, en el contexto salvadoreño existe una brecha digital que se asocia a las dificultades de conexión, accesibilidad y uso de los recursos tecnológicos; por lo tanto, el acceso a la educación en general se encuentra vulnerado, afectando los contextos familiares y las prioridades que están teniendo en el marco de la pandemia.

La modalidad de atención ofrecida por el CCAL-UCA, consistió en planificar una propuesta de intervención a distancia, la cual podría ser implementada con la mediación pedagógica de las familias, tomando en cuenta que la mayoría de usuarios de implante coclear son familias de escasos recursos económicos, que viven en zonas vulnerables y de riesgo social.

La atención brindada previo a la pandemia consistía en sesiones de terapia de lenguaje de 40 minutos, las actividades que se desarrollaban durante este tiempo estaban enfocadas en estimular el desarrollo auditivo, desarrollo de lenguaje a nivel comprensivo, expresivo y brindar indicaciones a la familia sobre cómo trabajar en casa. Se les asignaban pequeñas actividades relacionadas con la cotidianidad de los niños y niñas, con el objetivo de que todos los aprendizajes obtenidos sean generalizados.

Durante la pandemia, las terapeutas del CCAL-UCA realizaron una consulta a cada una de las familias sobre la situación familiar, salud y educación que estaban viviendo en esos momentos, con el propósito de indagar la situación de la niñez y adecuar el proceso terapéutico a la nueva situación de confinamiento. Es así, que surge la iniciativa de la presente investigación, que es realizar un análisis de la función de mediación pedagógica de las familias, a través del estudio de casos que permita determinar retos, beneficios y propuestas de mejora para la atención de la niñez sorda con implante coclear y su desarrollo lingüístico integral, tomando en cuenta que no existe una experiencia previa en el CCAL-UCA de esta modalidad de intervención terapéutica. Actualmente, en El Salvador, no existen investigaciones sobre niñez sorda con implante coclear y la familia como mediadora en los aprendizajes de la niñez, por lo que es relevante esta investigación. A partir de lo anterior, surge la pregunta *¿De qué manera ha sido efectiva la mediación pedagógica de las familias de la niñez sorda con implante coclear en la atención terapéutica ofrecida por CCAL-UCA durante la pandemia, COVID-19?*



Los objetivos planteados son los siguientes:

General:

1. Analizar cómo se ha realizado la mediación pedagógica de las familias con el acompañamiento del CCAL-UCA en la atención a la niñez sorda con implante coclear en situación de pandemia, COVID-19.

Específicos:

1. Describir la efectividad de la mediación pedagógica realizada por las familias a través de la implementación de planes de intervención otorgados por CCAL-UCA.
2. Identificar los retos que ha implicado la mediación pedagógica realizada por las familias en la implementación de planes de intervención otorgados por CCAL-UCA.
3. Proponer líneas estratégicas de mejora en el plan de atención terapéutica con la mediación pedagógica familiar, ofrecida por CCAL-UCA, en contexto de pandemia.

3. Marco teórico

Según León (2014), la mediación pedagógica se dirige a la construcción de aprendizajes y experiencias significativas, las cuales tienen relación con las necesidades, interés y contexto de cada aprendiz, con la finalidad que dichos aprendizajes y conocimientos sean útiles y aplicables a la vida cotidiana. Entonces, la mediación pedagógica busca que las actividades, estrategias, ejercicios y procedimientos se conviertan en experiencias de aprendizaje placenteras, significativas, novedosas y queridas por los y las aprendices.

La niñez que presenta discapacidad auditiva puede mostrar, entre otros, alteraciones en sus intercambios comunicativos, especialmente en el ámbito oral; por lo tanto, se considera necesaria la adopción de medidas adaptativas, siempre y cuando se desee impulsar la escucha para desarrollar el lenguaje hablado (Heward, 2001). Casanova y García (2018) exponen que la audición es la vía habitual para adquirir el lenguaje oral, principal mecanismo por el que los niños y las niñas aprenden lo que no es inmediatamente evidente y desempeña un papel fundamental en el pensamiento y el conocimiento. Mencionan que a través de la escucha se puede trabajar la capacidad de atención, de concentración, la capacidad lingüística, las habilidades sociales y el aprendizaje.

Entonces, se puede afirmar que una disminución en la percepción auditiva muy al inicio de la vida puede afectar al desarrollo del habla y del lenguaje, al desarrollo emocional y social, a la conducta, a la atención y al rendimiento académico. En este sentido, una persona con sordera puede tener grandes obstáculos en su desarrollo, los cuales trascienden la imposibilidad de hablar. Por lo tanto, las ayudas técnicas, ya sean prótesis auditivas o implante coclear, son opciones que pueden influir en el desarrollo de la persona con discapacidad auditiva, tomando en cuenta que, si este desarrollo es óptimo la calidad de vida de la persona también se puede ver impactada de una forma positiva (WHO, 2001; Giaconi, 2015).

En el caso de la niñez sorda con implante coclear, existen muchos factores que influyen sobre el progreso lingüístico. La mayoría de estudios se limitan a estudiar la influencia de la edad en la que se hace el implante (Claro, Bueno y Rodríguez,



2011; Moreno-Torres, del Mar Cid, Santana y Ramos, 2011; González y Domínguez, 2019; Scarabello et al., 2020). Sin embargo, otros estudios (Desjardin, 2006; Wang et al, 2008; Geers et al., 2011; Cruz, Quittner, Marker y Desjardin, 2013) demuestran que factores como la implicación de los padres en el proceso de habilitación y la implementación de modelos comunicativos orales en casa, influyen de forma directa en el desarrollo del lenguaje de la niñez. En este sentido, el implante coclear es una herramienta que puede favorecer el desarrollo del lenguaje, por lo tanto, es importante conocer su concepto y funcionamiento.

Algunas investigaciones han comprobado que las habilidades relacionadas a las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo y el control cognitivo son fundamentales para el desarrollo del habla y el lenguaje en la niñez; sin embargo, para las personas que han experimentado un período de sordera profunda durante los primeros estadios del desarrollo cerebral, en asociación con la ausencia de experiencias auditivas, puede afectar a amplias áreas de dominio general del desarrollo neurocognitivo, especialmente la memoria de trabajo (Beer, Kronenberger y Pisoni, 2011).

Díaz et al (2018) manifiestan que, entre las grandes diferencias existentes en niñez implantada, un factor importante que moldea el desarrollo de ella es el entorno familiar en el que se desenvuelven. Investigaciones como las de Desjardin (2006) expone algunos factores relacionados al contexto familiar que pueden influir en el aprendizaje de la niñez sorda con implante coclear, entre ellos el nivel educativo de los padres y el conocimiento teórico y práctico sobre el implante coclear.

Vanormelingen, De Maeyer y Gillis (2015) afirman que el apoyo familiar también debe ser orientado por otros profesionales, entre ellos, el logopeda, el docente, el audiólogo o el médico, pues las familias, para desarrollar un apoyo efectivo, requieren de información y formación en el tema.

Cruz, Quittner, Marker y Desjardin (2013) mencionan que es primordial la participación activa de la familia en los procesos terapéuticos de la niñez, iniciando por la creencia y aceptación del proceso de habilitación del lenguaje, y reconociendo todas las implicaciones que un implante coclear acarrea. Además, la asistencia a las citas médicas y las revisiones periódicas del procesador, son elementos importantes que la familia debe tener en cuenta para ofrecer un seguimiento adecuado y que favorece el proceso de adquisición del lenguaje. En este aspecto, los profesionales también deben ser un agente activo en los procesos de orientación para las familias.

Además, Wang et al (2008) mencionan que la modalidad de comunicación utilizada en casa y la interacción verbal constante favorece el desarrollo de procesos como discriminación auditiva y conciencia fonológica, habilidades necesarias para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje. Geers et al. (2011) mencionan que la modalidad de comunicación establecida en el hogar, especialmente la modalidad verbal, también favorece el desarrollo de habilidades narrativas y la fluidez verbal.

Estudios como el de Blanco y Montañez-Torres (2017) y de Gaspari (2005) afirman que el contexto y los rasgos de este influyen en el desarrollo del lenguaje de la niñez sorda con implante coclear. Las características del entorno familiar, mencionan los autores, son esenciales para el desarrollo de la niñez, y entre estas características se encuentran la aceptación de la sordera por parte de los padres al momento de recibir el diagnóstico, es decir, que las familias lleven el proceso de duelo y aceptación adecuado tendrá una influencia importante en el entorno.

Además, otra característica importante es la puesta en marcha de una interven-



ción temprana. También el conocimiento sobre el implante coclear, mantener expectativas realistas, la participación de la familia en programas de atención temprana y logopedia, entornos que favorezcan continuas y ricas experiencias para sus hijos e hijas y establecer modalidades de comunicación oportunas en casa, son elementos determinantes en los avances lingüísticos de la niñez.

Vanormelingen, De Maeyer y Gillis (2015) evidenciaron que las dinámicas familiares cambian en torno a los hijos o hijas con implante coclear, pues las madres tienden a responder y atender con mayor frecuencia a los llamados verbales de la niñez, especialmente en etapas léxicas. Esto implica un mayor compromiso por parte de la familia para estimular todo lo relacionado al lenguaje en el hogar.

En este sentido, de Moura, Yamada, Guedes y Moret (2019) explican que el implante coclear impacta significativamente la vida de la persona y la de la familia. Por lo tanto, el apoyo y la aceptación de la familia influyen de forma directa en la calidad de vida a largo plazo. Sin embargo, un reto al que toda familia se enfrenta, está relacionado a la educación del niño o niña con implante coclear, lo cual implica escoger una escuela que tenga la formación y capacidad para desarrollar las habilidades que le permita desempeñarse de forma autónoma en la sociedad.

4. Metodología de investigación

Con un diseño metodológico cualitativo, se ha realizado el estudio de casos con las familias de la niñez sorda con implante coclear, quienes participan en la terapia logopédica que brinda el CCAL-UCA.

Yin (1989) considera que el método de estudio de caso es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, pues en su opinión, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos: a) examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real, b) las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, c) se utilizan múltiples fuentes de datos, y d) puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos. Así también, Eisenhardt (1989) concibe un estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Yin 1989 y Eisenhardt 1989, citado en Martínez y Piedad, 2006, p.174)

Participantes

En este estudio de casos no se seleccionó una muestra representativa de una población sino una muestra teórica. Considerando que Eisenhardt (1989) explica que “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente” (p.183). Además, Eisenhardt (1991) argumenta que el número de casos apropiado depende del conocimiento existente, del tema y de la información que se pueda obtener a través de la incorporación de estudios de casos adicionales. De esta manera, la autora considera que los casos múltiples son una herramienta importante para crear teoría porque permiten la replicación y la extensión entre casos individuales (Eisenhardt citado en Martínez y Piedad, 2006, p.183-184).

El CCAL-UCA brinda atención a 14 familias con implante coclear en los procesos de habilitación logopédica. Algunas familias mantienen mejor comunicación que



otras, por lo tanto, se han seleccionado de forma intencionada a 3 familias, con las cuales se han mantenido una buena comunicación a lo largo de todo el proceso de habilitación y, especialmente en el contexto de pandemia.

Han participado la logopeda del CCAL-UCA, quien ha ofrecido la atención terapéutica y los planes de intervención, y tres madres de familia. Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta el compromiso de las familias en los procesos terapéuticos de sus hijos e hijas, la asistencia continua al programa del CCAL-UCA, la zona de residencia y estratos educativos de los padres de familia. En la Tabla 1 se resume la descripción de cada caso de familia que participó en este estudio.

Caso	Diagnóstico	Condiciones de la familia	Atención CCAL-UCA
Familia 01	<p>Diagnóstico: sordera bilateral profunda.</p> <p>Actualmente la niña tiene 8 años de edad cronológica y 5 años de edad auditiva.</p> <p>Escolaridad de la niña: segundo grado.</p>	<p>Familia nuclear: Conviven la mamá, papá y la niña.</p> <p>Dinámica familiar: En casa quien más le apoya con las tareas es su mamá, el papá se involucra poco.</p> <p>Socioeconómica: Negocio propio</p> <p>Zona geográfica: Urbana</p>	<p>Inicia en marzo de 2015 su proceso terapéutico en el CCAL-UCA, los primeros objetivos se basaron en la detección de estímulos sonoros, crear conciencia en la niña de los sonidos que existen a su alrededor y su respuesta a ellos. A pesar de que su desarrollo ha sido lento, los avances obtenidos han sido significativos y notorios. La niña es capaz de sostener una conversación acorde a su edad, responder a preguntas sencillas y realizar descripciones de actividades que son de su agrado. Los objetivos de trabajo van enfocados a desarrollar habilidades narrativas y a la comprensión del lenguaje.</p>
Familia 02	<p>Diagnóstico: sordera bilateral profunda, cuya etiología es desconocida ya que no se posee antecedentes clínicos ni familiares.</p> <p>Actualmente la niña tiene 6 años de edad cronológica y 3 años de edad auditiva.</p> <p>Escolaridad de la niña: Preparatoria</p>	<p>Familia compuesta: el núcleo familiar está conformado por su madre, la pareja sentimental de la misma y su hermana mayor. Es hija de padres separados.</p> <p>Dinámica familiar: Pese a todas las dificultades familiares, la niña recibe el apoyo constante de su madre, quien ha seguido muy de cerca todo el proceso evolutivo de la misma.</p> <p>Socioeconómico: desfavorable, es algo que influye mucho en las posibilidades de cambios para la familia.</p> <p>Zona geográfica: Rural</p>	<p>Inicia su proceso de habilitación de lenguaje en enero de 2017, la cual recibe en el ISRI y en el CCAL-UCA.</p> <p>Los procesos de las terapias auditivas-verbales facilitadas desde el CCAL-UCA tienen como objetivo principal la adquisición de la conciencia sonora y estimular el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo.</p> <p>El trabajo está enfocado en el uso del lenguaje oral adquirido a través de la estimulación auditiva, en ello va implícita la estimulación de todas las áreas del lenguaje de una manera integral. Su desarrollo evolutivo es de acuerdo a lo esperado.</p>



<p>Familia 03</p>	<p>Diagnóstico: sordera bilateral profunda. Actualmente el niño tiene 12 años de edad cronológica y 9 años de edad auditiva.</p> <p>Escolaridad de la niña: Quinto grado</p>	<p>Familia extensa: convive con sus padres, hermanas, primos, tíos y una abuela. Dinámica familiar: la madre está más pendiente de su proceso de rehabilitación y educativo, sin embargo, ella está pendiente, además, de sus hermanas, su esposo y las tareas del hogar, por lo tanto, esta atención puede verse limitada en ocasiones. Socioeconómica: desfavorable, únicamente trabaja el padre y este trabajo no es fijo, por lo tanto, tienen diversidad de limitantes económicas. Zona geográfica: Urbana</p>	<p>Inicia su proceso de rehabilitación de lenguaje en marzo de 2011. Los principales objetivos del desarrollo auditivo se fueron alcanzando de acuerdo a lo esperado; sin embargo, el desarrollo de lenguaje oral ha sido un proceso más lento. Los objetivos de trabajo van enfocados hacia el aumento de léxico y uso de estructuras morfosintácticas simples en sus expresiones orales espontáneas.</p>
-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Descripción de casos

Se realizaron tres entrevistas semiestructuradas, a través de la vía telefónica, por las condiciones de pandemia. Para ello, se elaboró previamente una guía a partir de preguntas exploratorias agrupadas en tres categorías para el análisis:

1. *Factores sociales de la familia en contexto COVID-19*

Son las vivencias de madres, padres y niñez provocadas por la situación de pandemia que han afectado a nivel psicológico. Personas adultas: frustración, desmotivación, miedo, incertidumbre, ansiedad, estrés; económico (falta de ingresos, pérdida de trabajo, no conexión a internet, poco manejo de la tecnología). Niñez: ansiedad, descontrol emocional, estrés, desesperación.

2. *Mediación pedagógica en la familia*

Implementación de los planes de intervención otorgados por la logopeda para el desarrollo lingüístico de la niñez sorda con implante coclear, tomando en cuenta elementos que favorecen o dificultan el desarrollo de las actividades propuestas, la comunicación y la retroalimentación con la logopeda.

3. *Atención terapéutica del CCAL-UCA*

Planes de intervención otorgados por la logopeda para las familias de la niñez sorda con implante coclear, entre ellas, adecuación de objetivos, actividades específicas para ser desarrolladas en tiempos cortos tomando como base la cotidianidad de cada familia y las indicaciones sobre el desarrollo de cada actividad. Las actividades propuestas se detallan en la tabla 2. Además, el acompañamiento a las familias en la mediación pedagógica desde casa como la comunicación constante, vía telefónica o por medio de Whatsapp, para enviar la propuesta de intervención, dar seguimiento al desarrollo de las actividades y recibir retroalimentación de logros o dificultades al ejecutar la propuesta.



Usuario	Objetivo	Actividad
Caso 1	Emplear de manera espontánea estructuras lingüísticas lógicas y coherentes, utilizando correctamente los elementos de una oración	Hagamos un video: la niña debe explicar en un video la manera cómo desarrolla una actividad que es de su agrado (dibujar, colorear, bailar, entre otros).
Caso 2	Estructurar frases sencillas	Jugar a la tienda: explicarle a la niña qué es una tienda, qué podemos encontrar en ella y cómo se realiza el juego. Seleccionar varios objetos que se puedan vender y realizar conversaciones sencillas, por ejemplo: “Quiero un tomate” - “Toma un tomate rojo”. Cambiar roles
Caso 3	Discriminar de forma auditiva, frases sencillas y complejas	Lecturas de textos educativos: retomar una lectura de un libro de la escuela, seleccionar una frase, repetirla al niño de manera correcta e incorrecta; por ejemplo: “las plantas necesitan del sol para crecer” - “las plantas necesitan de la luna para crecer”. Preguntarle cuál oración es la correcta.

Tabla 2. Descripción de actividades de planes de intervención

La forma de evaluar o verificar el alcance de los objetivos propuestos se realizó mediante la recolección de videos o audios que compartieron los responsables de la niñez sorda con implante coclear. Efectuar una videollamada no siempre es posible por las condiciones de cada familia, la poca accesibilidad a internet o no contar con el tiempo suficiente para llevarla a cabo.

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación, la logopeda del CCAL-UCA realizó el sondeo inicial con las familias para conocer la disposición en participar. Se realizaron tres entrevistas vía telefónica utilizando la guía de entrevista para la recolección de la información.

En el análisis se describe la mediación de la familia tras la revisión de la literatura y experiencias en el CCAL-UCA, elaborando las primeras categorías (deducción) y, posteriormente, el sistema de categoría inicial se fue re-construyendo en función de las nuevas categorías y relaciones que surgieron del análisis de la información obtenida (inducción) a través del programa QDA Miner, el cual es utilizado para realizar el análisis de datos cualitativos. Este programa se utilizó como herramienta para analizar las transcripciones de las entrevistas con las madres de familia, creando matrices para el análisis de la información, a partir de las tres categorías de análisis establecidas para este estudio. Luego se procedió al análisis de los resultados, destacando los hallazgos sobresalientes que aportaron a la discusión y conclusiones.



5. Resultados

5.1 Factores sociales de la familia en contexto COVID-19

Los tres casos de familia estudiados manifiestan coincidir que la mayor preocupación que se ha generado ante la situación de enfrentar el COVID-19, ha sido la afectación en la economía familiar y hacen mención al miedo que les provoca el poder enfermarse; mientras que una madre de familia reconoce haber tenido sospechas de síntomas de COVID-19, tanto ella como su familia lo lograron sobrellevar con el cuidado en casa.

La logopeda que brinda la atención en el CCAL-UCA coincide con la información proporcionada por estas tres familias, destacando que la situación económica es lo que más ha afectado a la mayoría de las familias de la niñez sorda con implante coclear que reciben la atención en este año 2020. En dos casos de familia, es posible evidenciar que la niñez ante esta situación de encierro y cambio de rutinas, como dejar de interactuar en otros contextos, ir a la escuela, visitar a parientes, jugar con amistades en su comunidad, ha afectado su estado emocional. Las madres y logopeda comentan que han identificado reacciones de estrés y de enojo.

En los casos estudiados, las tres familias han manifestado que son las madres quienes asumen el rol de cuidadora primaria, expresando que este tiempo les ha generado estrés, debido a tener que asumir la responsabilidad en múltiples aspectos dentro del hogar, entre ellas acompañar las tareas de la niñez, tanto de los centros educativos a los que asisten como de las actividades orientadas por la logopeda para la terapia de lenguaje; asumir las tareas de casa y la atención a los demás miembros de familia, sin restar importancia al estado emocional y mental que cada familia ha tenido a partir del contexto de pandemia. Esta situación les termina agotando por la saturación de actividades en casa.

La logopeda coincide, observando que las madres y padres están ante una situación que genera estrés, no sólo por la situación económica, sino también por las múltiples tareas en casa que deben asumir, aunado a ello, el cuidado a la salud que deben tomar en cuenta para no afectar a la familia. En algunos casos, ha implicado distanciamiento de uno de los progenitores, porque le toca salir de casa para ir a trabajar y prefiere no regresar para evitar el contagio a su familia, por ejemplo, comenta:

Las madres tienen que asumir el rol de terapeuta, de madre, de maestra, rol de amigas, porque les toca jugar (...) En el caso que son pareja se han visto con el hecho de alejarse de la pareja, al menos había un caso, de que el papá es el único que tenía trabajo fijo, y cuando los casos comenzaron a aumentar [casos de COVID-19] él optó por no llegar a su casa (Logopeda, comunicación personal, 03 de septiembre de 2020).

5.2 Mediación Pedagógica en la Familia

Ante la situación de estar en casa por el COVID-19, las madres son quienes asumen la responsabilidad directa del acompañamiento del niño y la niña, identificando logros y dificultades en este proceso de aprendizaje en casa para la niñez sorda con implante coclear. Entre los logros de la mediación de la familia, es posible evidenciar



que las tres familias perciben como positivo el acompañamiento desde las orientaciones de la logopeda, valoran la importancia de este proceso y la continuidad de la atención a pesar de estar en condiciones de pandemia. Identifican que la atención en modalidad remota desde el CCAL-UCA se convierte en una oportunidad que les ha permitido evidenciar ciertos avances significativos en sus hijos e hijas, especialmente en la comprensión del lenguaje oral y en la atención a indicaciones. Además, reconocen su propio esfuerzo para el cumplimiento de actividades a través del uso de algunos recursos acorde a sus condiciones socioeconómicas y geográficas que influyen en el acceso a la comunicación y conectividad con la logopeda.

Uno de los desafíos a enfrentar en la mediación pedagógica para las familias, es precisamente el desarrollo del lenguaje oral. De los tres casos de familia, dos de ellas usan modelo comunicativo verbal y solamente una manifestó utilizar modelo comunicativo combinado, haciendo uso de lenguaje verbal y lenguaje de señas. Para las familias este es uno de los procesos de mayor complejidad para acompañar a su hijo o hija. Sin embargo, se evidencia un esfuerzo por parte de las familias para trabajar estos aspectos.

Respecto a las dificultades o limitantes manifestadas en los tres casos, las madres identifican que atender las tareas de los centros educativos más las actividades de la logopeda incrementa su actividad de acompañamiento a la niñez, por lo que se sienten saturadas para hacer las actividades planificadas por la logopeda. A pesar de ello, manifiestan que hacen el intento por cumplir con la propuesta de actividades enviada por CCAL-UCA, reconociendo que es difícil.

Por otra parte, la evaluación realizada por la logopeda sobre la implementación de las actividades en casa y los avances que la niñez pueda obtener a partir de la propuesta, también se vuelve compleja en esta modalidad; pues se le solicita a las familias que envíen videos de los productos o de la niñez expresándose por medio del lenguaje oral, sin embargo, reconoce que a ella como profesional se le es difícil valorar el progreso por este medio.

Además, realizar video llamadas a las familias es un reto, pues presentan dificultad por la conectividad. En dos casos de familia, por la zona en que habitan, la conexión a internet falla. Otro aspecto que afecta, es la misma situación económica familiar, pues se les dificulta comprar saldo para acceder a internet desde sus teléfonos y poder conectarse en WhatsApp o en una video llamada.

Además, cabe destacar que el uso de audífonos afecta a la niñez sorda con implante coclear, haciendo interferencia en el sonido con el dispositivo electrónico, esto incrementa la dificultad y la resistencia en la niñez para realizar actividades educativas en la atención y seguimiento que la logopeda intenta realizar.

Por otra parte, la terapeuta manifiesta tener que hacer adecuaciones adicionales para que las madres puedan hacer el proceso de mediación pedagógica desde casa. En ocasiones se deben simplificar las actividades para que la familia pueda ejecutarlas de mejor forma y de esta manera responder a las necesidades de la niñez, aunque la logopeda reconoce que el progreso en el desarrollo del lenguaje puede limitarse. Por lo tanto, la atención en el contexto de pandemia para la niñez sorda con implante coclear es compleja tanto en la atención en el desarrollo de su lenguaje como para los aprendizajes escolares. En un solo caso se reporta que la maestra está atenta para que la niña cumpla con las tareas, a diferencia de los otros dos casos donde no se evidencia esta atención por parte del personal docente que atiende a la niñez sorda con implante coclear en los centros educativos.



5.3 Atención terapéutica ofrecida por CCAL-UCA

Respecto a los planes de intervención ofrecidos por la logopeda, las familias identifican que están orientados a realizar algunas actividades desde casa, haciendo uso de las tareas de la vida diaria como cocinar, compartir las comidas fomentando la conversación y utilizando las palabras en la cotidianidad, estimulando el uso del nuevo vocabulario, con la finalidad de propiciar el desarrollo del lenguaje oral.

Para ello, las madres han recibido guías con orientaciones específicas donde se describen actividades para desarrollar en casa. De acuerdo a la logopeda, ha realizado un esfuerzo por cumplir su plan de atención acorde a los objetivos terapéuticos, diferenciando las necesidades de cada niño y niña, y contemplando las condiciones de cada familia.

En los tres casos de familia identifican esta comunicación por parte de la logopeda, apreciando la orientación y el seguimiento que está brindando a la niñez.

6. Discusión

A partir de los resultados obtenidos, es posible evidenciar que la mediación pedagógica implementada por las familias con el acompañamiento del CCAL-UCA ha sido efectiva, a pesar de las dificultades encontradas. Dentro de los logros las familias han expresado el interés por continuar implementando los planes de intervención propuestos por CCAL-UCA, lo cual puede favorecer el proceso de desarrollo lingüístico de la niñez. Tal como lo menciona Cruz, Quittner, Marker y DesJardin (2013), la aceptación de la necesidad de la habilitación por parte de las familias potencia esos procesos de aprendizaje, identificando que las familias tienen el interés y disposición de trabajar con sus hijos e hijas, y este es un aspecto fundamental en todo proceso educativo y de habilitación.

Además, la mediación pedagógica ha fortalecido el uso de modalidades comunicativas verbales a partir de los planes de intervención y las actividades propuestas desde la cotidianidad. Wang et al (2008) y Geers et al. (2011) coinciden en que la modalidad de comunicación utilizada en casa y la interacción verbal constante favorece el desarrollo de procesos como discriminación auditiva, conciencia fonológica, habilidades narrativas y la fluidez verbal.

Ante los logros manifestados por las familias, se podría deducir que el plan de intervención a través de la mediación familiar, aunado al confinamiento y el pasar la mayor parte del tiempo en casa con el núcleo familiar, favorecen los procesos de desarrollo del lenguaje verbal de los niños y niñas; puesto que las familias identifican aumento en el uso de vocabulario cotidiano, mayor comprensión de instrucciones y fluidez verbal.

Cruz, Quittner, Marker y DesJardin (2013) también han evidenciado que el acompañamiento por parte de un profesional en logopedia brinda seguridad a las familias para desarrollar los procesos correspondientes en el hogar. En el caso de las familias entrevistadas, han manifestado que el acompañamiento por parte de la logopeda del CCAL-UCA ha sido oportuno y útil para dirigir la mediación pedagógica desde casa. Además, reconocen que esta intervención les ha dado seguridad y esperanza en el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas, especialmente en tiempos de pandemia.



Aunque se reconoce que la mediación pedagógica ha sido efectiva, es relevante identificar las dificultades que se convierten en retos y desafíos para que las familias implementen los planes de intervención propuestos por el CCAL-UCA. La habilitación logopédica en tiempos de pandemia ha sido un reto en muchos aspectos. Sin embargo, uno de los retos más grandes ha sido atender a la niñez tomando en cuenta la diversidad de situaciones que cada familia está viviendo. Eso ha implicado tener dificultades en la comunicación, en la entrega y recepción de los planes de intervención, en la ejecución de las actividades, la comprensión de estas por parte de las familias, la excesiva carga de tareas en general y, especialmente, la brecha digital que existe en el país.

Es posible evidenciar que la logopeda se enfrenta ante el desafío de realizar adecuaciones en doble vía, es decir, hacer comprender a las familias cómo realizar las actividades, sin perder el objetivo que el niño o niña logre un progreso en su desarrollo de lenguaje.

Además, existe dificultad en el uso de las tecnologías, siendo este un obstáculo adicional para la mediación pedagógica. Este factor también puede tener relación con el nivel educativo de los padres y madres, puesto que la mayoría se han quedado en un nivel de bachillerato y noveno grado, repercutiendo en la comprensión de diversos elementos relacionados a la intervención y afectando el acompañamiento a la niñez.

Por otra parte, los resultados han podido evidenciar que la habilitación logopédica de la niñez, aunque se reconozca la importancia y necesidad de este servicio en tiempos de pandemia, no ha sido una prioridad para las familias; pues han pesado más otras situaciones contextuales, como la vulnerabilidad económica y sanitaria. Por lo tanto, este factor ha generado estrés elevado en las personas, colocando como prioridad la supervivencia. En este sentido, pueden comprenderse las razones por las cuales las familias han optado por dejar en segundo plano la ejecución de actividades para la habilitación del lenguaje de la niñez.

7. Conclusiones y recomendaciones

La atención terapéutica en el contexto de pandemia por COVID-19, sin duda ha sido un reto tanto para el CCAL-UCA como para la familia. Al respecto, la familia reconoce que la niñez sorda con implante coclear no ha interrumpido su desarrollo lingüístico, observando aumento de vocabulario, fluidez verbal, motivación por la lectura y mayor comprensión de indicaciones. El acompañamiento de la logopeda ha sido fundamental para la mediación pedagógica de la familia.

Sin embargo, las familias han expresado que una situación que ha afectado es el estrés vivido por parte de la niñez y las personas adultas, puesto que las madres comentan la sobresaturación de tareas, sumado al confinamiento, la situación económica y el temor al contagio. Esto puede ser indicio de una alteración emocional y psicológica en la salud mental, tanto de la niñez como de las madres, quienes asumen el rol de cuidadoras primarias.

A pesar que diversos factores se han articulado para que la sociedad entera se vea inmersa en una crisis social, sanitaria, económica y mental, que hasta la fecha no se tiene seguridad de las maneras más acertadas para salir a flote, se reconoce que la habilitación logopédica es un proceso que debe continuar en cualquier circunstancia, especialmente en el caso de la niñez sorda con implante coclear.



Es así, que a partir de este estudio se han identificado una serie de líneas estratégicas que pueden retomarse para la mejora de los planes de intervención y favorecer la mediación pedagógica en las familias:

- Construir un modelo de atención terapéutica con mediación pedagógica, a partir de las buenas prácticas, acorde a la diversidad de circunstancias de emergencia y a la habilitación a distancia, de esta manera favorecer la atención oportuna a la niñez sorda con implante coclear.
- Realizar la evaluación de las actividades logopédicas propuestas de una manera diferente. Se sugiere establecer estrategias de evaluación acordes a cada caso, tanto al contexto de familia como a la niñez, en respuesta a sus necesidades y acceso a las tecnologías, estabilidad socioeconómica y nivel de estudio de los padres y madres.
- Formar a las familias en estrategias de desarrollo del lenguaje, desde el contexto del hogar, con el fin de potenciar la implementación de modalidades comunicativas verbales en casa.
- Para futuras investigaciones se propone aumentar la cantidad de casos para análisis, de esta manera se puede obtener más información de diferentes contextos que permita valorar la generalización de las situaciones, retos y logros obtenidos en el proceso.
- Es importante continuar esta investigación implementando una metodología mixta, es decir, incorporando técnicas cuantitativas, con el objetivo de realizar análisis más exhaustivo, el cual permita valorar la efectividad de la modalidad de atención remota, virtual o a distancia desde los progresos y evolución de la niñez.

Referencias bibliográficas

- Beer J., Kronenberger W. G. y Pisoni D. B. (2011). Executive function in everyday life: Implications for young cochlear implant users. *Cochlear implants international*, 12(1), 89-91.
- Blanco Montañez G. y Moreno-Torres Sánchez I. (2017). Influencia de la educación familiar en el desarrollo lingüístico de niños con implante coclear. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*, 1, 812-819.
- Brandon M. P. y Sobrino F. (2013). El lenguaje en niños con pérdida auditiva prelocutiva que utilizan implante coclear y en niños oyentes. *Persona*, (16), 93-107.
- Casanova M. y García I. N. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* (20), 107-124.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. (Infome COVID-19). CEPAL-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf. (Consultado 20 de septiembre, 2020).
- Cruz I., Quittner A. L., Marker C., DesJardin J. L. y CDaCI Investigative Team (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child development*, 84(2), 543-559.
- DesJardin, J. (2006). Family empowerment: Supporting language development in young children who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 106(3), 275-298.
- Díaz, C., Ribalta, G., Goycoolea, M., Cardemil, F., Alarcón, P., Levy, R., y Reid, E. (2018). Desar-



- rollo de lenguaje en niños con implante coclear en centro terciario de salud: Serie clínica. *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello*, 78(4), 343-352.
- Gaspari P. (2006). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Geers, A. E., Strube, M. J., Tobey, E. A., y Moog, J. S. (2011). Epilogue: factors contributing to long-term outcomes of cochlear implantation in early childhood. *Ear and hearing*, 32(1), 84.
- Geers, A., Uchanski, R., Brenner, C., Tye-Murray, N., Nicholas, J., y Tobey, E. (2002). Rehabilitation factors contributing to implant benefit in children. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 111(5), pp. 127-130.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- González V. y Domínguez A. B. (2019). Lectura, ortografía y habilidades fonológicas de estudiantes sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 39(2), 75-85.
- Heward W. L. (2001). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Manrique M. (2002). Implantes cocleares. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 53(5), 305-316.
- Martínez, C y Piedad, C (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Moreno-Rodríguez R., Tejada A. y Díaz-Vega M. (2020). Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación. *Colección I Accessibility*, 23(5), 5-12.
- Moreno-Torres I., del Mar Cid M., Santana R. y Ramos A. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. *Revista de investigación en Logopedia*, 1(1), 56-75.
- Scarabello E. M., Lamônica D. A. C., Morettin-Zupelari, M., Tanamati L. F., Campos P. D., de Freitas Alvarenga K. y Moret A. L. M. (2020). Language evaluation in children with prelingual hearing loss and cochlear implant. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*, 86(1), 91-98.
- Vanormelingen L., De Maeyer S. y Gillis S. (2015). Interaction patterns of mothers of children with different degrees of hearing: Normally hearing children and congenitally hearing-impaired children with a cochlear implant. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(4), 520-526.
- Wang N. Y., Eisenberg L. S., Johnson K. C., Fink N. E., Tobey E. A., Quittner A. L. y CDaCI Investigative Team (2008). Tracking development of speech recognition: longitudinal data from hierarchical assessments in the Childhood Development after Cochlear Implantation Study. *Otology & neurotology: official publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 29(2), 240-245.
- WHO (2001). *International Classification Functionings of Disability and Health*. Geneva: WHO.

Un'indagine esplorativa sull'implementazione del G-ESDM nella scuola dell'infanzia italiana

An explorative study on the implementation of the G-ESDM in Italian preschools

Emanuela Zappalà

PhD, Assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno, ezappala@unisa.it

Cynthia Zierhut

PhD, Presidente di Every Child, dr.zierhut-ursu@earlydays.center

Paola Aiello

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno, paiello@unisa.it

During the last decades, the importance of adopting Evidence Based Practice (EBP) to support pupils with Autism Spectrum Disorder has become pivotal. However, scientific literature on the theme highlights the challenges when attempting to apply and maintain the same levels of effectiveness of these practices within the school system which may compromise the effectiveness of the practices itself. This seems to be also due to a low degree of acceptability, a lack of intentionality in the adoption of an EBP and a low consideration of its appropriateness by stakeholders who do not consider it satisfactory or usable in their context (Davis, 1993; Rogers, 1995; Proctor et al., 2011).

Based on these premises, this study is aimed at exploring the degree of acceptability, adoptability and appropriateness of the G-ESDM by teachers of the Italian preschools in order to later investigate the possible implementation of the model in Italian preschools.

Key-words: Autism Spectrum Disorder; Evidence-based Practice; Implementation Science.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

Emanuela Zappalà è autrice dell'articolo.

Cynthia Zierhut è il co-coordinatore scientifico della ricerca.

Paola Aiello è il coordinatore scientifico della ricerca.



1. Introduzione

Il Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD) è un disturbo neuroevolutivo la cui eterogeneità nelle modalità di manifestazione richiede ai docenti delle competenze specifiche per favorire lo sviluppo e la piena partecipazione alla vita scolastica degli alunni che presentano questo disturbo.

Le indicazioni internazionali per il trattamento delle persone con ASD evidenziano l'importanza di intervenire in maniera precoce, intensiva e individualizzata (Wong et al., 2015; AA. VV., 2011.; U.S. Department of Education, 2004), ma anche di utilizzare pratiche educative basate sull'evidenza scientifica (*Evidence-based Practice*, EBP). Ad oggi, tutte le EBPs suggerite sono usate principalmente da terapisti certificati in contesti clinici e in un rapporto uno a uno (terapista:bambino); solo alcune di esse sono state sviluppate per essere implementate in setting scolastici inclusivi o esclusivamente nelle scuole speciali (Vivanti et al., 2019; Stahmer et al., 2011).

Alcuni studiosi (Cottini, Morganti, 2015; Volkmar, Reichow, Doerhing, 2011; Davies, 1999; Hargreaves, 1996) hanno evidenziato un divario tra le conoscenze possedute sulle EBPs e le modalità di attuazione di quest'ultime all'interno del contesto scolastico. Difatti, l'adozione delle EBPs è spesso guidata da un protocollo che fornisce suggerimenti per utilizzare la pratica in modo da raggiungere alti livelli di fedeltà e da favorire il processo di apprendimento. Queste indicazioni, però, sono spesso percepite dai docenti come una mera trasmissione lineare sulle modalità di adozione delle pratiche (Guldborg, 2017) che non tengono conto di alcuni fattori, quali la complessità e la specificità che caratterizza ogni singolo contesto scolastico, le esperienze e le aspettative degli insegnanti e degli alunni (Parsons, Kasari, 2013). Si evince, pertanto, un'inadeguatezza di questi protocolli nei contesti scolastici (Stahmer, Dababnah, Rieth, 2019; Stahmer et al., 2015; Kasari, Smith, 2013) che influenza negativamente il grado di accettabilità, di adottabilità, di appropriatezza, e conseguentemente, di efficacia della pratica stessa (Nunes, Schmidt, 2019; Proctor et al., 2011).

Per superare queste difficoltà, negli ultimi decenni, alcuni studiosi a livello internazionale (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Fixsen et al., 2013) hanno individuato possibili approcci che si collocano nel filone dell'*Implementation Science*. Quest'ultima è definita come lo studio rigoroso dei fattori che possono influenzare positivamente l'adozione di una innovazione (come le EBPs) e determinare un cambiamento all'interno di una comunità attraverso possibili adattamenti. Nell'ambito della didattica speciale e inclusiva, l'*Implementation Science* include lo studio degli elementi specifici, delle procedure e delle strategie di formazione che possono favorire il processo di implementazione (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Fixsen et al., 2013; Odom, 2009; Fixsen et al., 2005) con la collaborazione attiva degli insegnanti al fine di aumentare le loro competenze e, quindi, di favorire il loro sviluppo professionale (Stahmer et al., 2015; Odom et al., 2013).

Con questa finalità, è stato stipulato un accordo di collaborazione tra l'Università degli Studi di Salerno, l'*Every Child* e l'*Early Days Autism Center Incorporated*¹ (Sacra-

1 *Every Child* e *Early Days Autism Center Incorporated* sono due organizzazioni no-profit di Sacramento (CA, USA).

La *mission* di *Every Child* è di supportare le comunità educative che si occupano di educazione precoce dei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico attraverso l'individuazione di fondi e di pratiche educative efficaci, basate sull'evidenza scientifica.



mento, CA, USA) per esplorare la possibile implementazione del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Vivanti, et al., 2017) nelle scuole dell'infanzia italiane. Il G-ESDM si configura come un modello educativo precoce per bambini con ASD basato sull'EBP dell'Early Start Denver Model (ESDM; Rogers, Dawson, 2010). Il framework che guida il processo di implementazione è quello dell'*Active Implementation* (AI; Fixsen et al., 2005) e il presente lavoro mostra i dati raccolti nella prima fase dell'AI che ha coinvolto alcuni futuri insegnanti per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia con lo scopo di indagare il grado di accettabilità, di adottabilità e di appropriatezza del GESDM.

2. Framework teorico

Nell'ultimo decennio, diversi studiosi (Odom, Hall, Steinbrenner, 2020; Forness, Beard, 2017; Guldberg, 2017; Cottini, Morganti, 2015; Cook, Odom, 2013; Calvani, 2013) hanno evidenziato come la ricerca educativa basata sull'evidenza scientifica possa configurarsi come un'opportunità epistemologica per la pedagogia e la didattica. D'altro canto, però, sono carenti le ricerche sistematiche applicate e condotte nei contesti scolastici che prevedono l'adozione di programmi o modelli riconosciuti come EBP.

Nell'ambito della didattica speciale, ciò è particolarmente manifesto nel caso di EBP volte a favorire il processo di apprendimento degli alunni con ASD. Difatti, nel corso degli anni, numerose revisioni della letteratura scientifica hanno tentato di enunciare quali pratiche fossero efficaci per lo sviluppo e l'apprendimento di questi alunni (Tiede, Walton, 2019; Wong et al., 2015; National Autism Center, 2015; Smith, Iadarola, 2015; Odom et al., 2010). Attraverso l'adozione di numerosi criteri di selezione, spesso differenti in ciascuna indagine, è stato possibile promuovere la loro diffusione anche per mezzo della redazione di documenti nazionali, come le linee guida n.21 su "Il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti" (ISS, 2011) da cui si evince l'importanza della scientificità, della precocità, dell'intensività e dell'individualizzazione dell'intervento; ciononostante l'implementazione degli interventi con queste caratteristiche nei contesti scolastici sembra essere ostacolata da alcuni fattori di seguito riportati.

In primis, un ritardo nelle procedure di diagnosi di ASD potrebbe compromettere la possibilità di agire in maniera precoce, di sfruttare le potenzialità educative della plasticità neurale durante l'infanzia (Landa, 2018), di avere un docente specializzato che, in collaborazione con un docente curricolare, individui le strategie e le EBP volte a favorire il processo di insegnamento e di apprendimento degli alunni con ASD. A tal proposito, Muratori e il suo gruppo di ricerca (2011) affermano che molto spesso, nonostante i familiari riconoscano un ritardo nello sviluppo dei propri figli nei primi anni di vita, i pediatri e gli specialisti avviano tardivamente il processo diagnostico. Per tale motivo, un gruppo di ricercatori svedesi del *Karolinska Institute*, dell'*ICF Research Branch* e dello *Steering Committee* che a livello internazionale si occupano di ASD nell'ambito medico, clinico e educativo, sta cercando di sviluppare una scheda di valutazione (*Comprehensive ICF Core Set for ASD*) per utilizzare un

Early Days Autism Center Incorporated è, invece, costituita da un team di esperti dell'ESDM e del G-ESDM che intendono esplorare la possibile implementazione del G-ESDM o di altri modelli educativi per alunni con Disturbo dello Spettro Autistico basati sull'evidenza scientifica.



linguaggio comune per la descrizione e il monitoraggio del funzionamento e della compromissione dell'ASD per tutto l'arco della vita (Bölte et al., 2014) e per rendere più rapido il processo di valutazione e di diagnosi. Ad oggi, però, queste problematiche permangono.

In secundis, numerose sono le difficoltà dei docenti nell'adottare EBP e nel supportare i propri alunni con ASD a causa di una mancanza di competenze relativamente a questi interventi o di una scarsa percezione di adeguatezza e di appropriatezza degli stessi nelle loro classi (McNeil., 2019; Guldberrh, 2017; Scheeler, Budin, Markelz, 2016; Stahmer et al., 2015; Alexander et al., 2015; Barnhill, Polloway, Sumutka, 2011). Per ciò che concerne l'inadeguatezza delle conoscenze e delle abilità, il dibattito sull'adozione di EBP nel contesto educativo ha evidenziato che gli insegnanti dovrebbero autonomamente individuare "ciò che funziona", ovvero quali metodi di insegnamento potrebbero favorire il processo di apprendimento dei propri alunni (Hattie, 2012). Da alcune indagini è, però, emerso che diversi docenti italiani, sia curricolari sia specializzati nelle attività di sostegno, riferiscono di avere bisogno di maggiori opportunità di formazione sui temi della pedagogia e della didattica per alunni con ASD (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020; Sala, Zanfroni, d'Alonzo, 2017), nonostante i docenti di sostegno posseggano già delle conoscenze sull'ASD e sulle strategie e metodologie didattiche per supportare gli alunni con questo disturbo; il possesso di questo titolo è, infatti, subordinato alla frequenza del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno in cui solo 2 CFU sono specifici sulla pedagogia e didattica speciale dei disturbi generalizzati dello sviluppo (D.M. n. 249 del 30/11/2010). Probabilmente, tale formazione non è percepita come sufficiente per poter fronteggiare le complessità didattiche che si manifestano in classe. Questo fa emergere il bisogno di poter usufruire di ulteriori opportunità di sviluppo professionale anche sul campo e, dunque, che non siano esclusivamente legate alla frequenza di percorsi di formazione e di aggiornamento offerti a livello ministeriale (es. Master; Corso di aggiornamento o di Perfezionamento) o in collaborazione con i Centri Territoriali per l'Inclusione (art. 13, D.L. n. 66 del 13/04/2017), ma che prevedano attività di coaching, di collaborazione con i colleghi e gli esperti (Agrillo, Aiello, Zappalà, 2020).

Inoltre, spesso, la conoscenza delle pratiche non è sufficiente a favorire l'adozione delle EBP. Si necessita, infatti, oltre che di competenze che rispettino i criteri di fedeltà, anche di una maggiore consapevolezza sulle specifiche modalità di adozione delle stesse che ne garantiscano l'efficacia, in termini di miglioramento nel processo di apprendimento dell'alunno (Ruble et al., 2020; Wong et al., 2015; Stahmer et al., 2015). Per poter essere in grado di soddisfare tutti questi aspetti sono richiesti, pertanto, una formazione più approfondita, un supporto e un monitoraggio sul campo più specifici.

Un ulteriore elemento di complessità su cui non si può sorvolare, come sostengono Cottini e Morganti (2015), è che spesso la validazione circa l'efficacia di una EBP non è sufficiente per gli educatori e gli insegnanti affinché la possano considerare adottabile e appropriata a scuola. Questi professionisti riferiscono, infatti, di non essere in grado di adoperare queste pratiche nel contesto scolastico ottenendo gli stessi esiti dimostrati dalle ricerche (Guldberrh, 2017; Kossyvakaki, Jones, Guldberrh, 2016; Stahmer et al., 2015). Tutte le EBP suggerite anche all'interno delle indicazioni nazionali (ISS, 2011) sono, infatti, utilizzate in setting riabilitativi, da terapisti formati su uno specifico intervento che viene usato in un rapporto 1:1 con il bambino con ASD (Landa et al., 2011; Dawson et al., 2010; Kasari et al., 2010). Ciò



provocherebbe un'impossibilità nell'attuazione della stessa pratica nei contesti scolastici. Difatti, come riscontrato da Guldborg (2017), i docenti ritengono che l'ambito della ricerca basata sull'evidenza scientifica abbia perso il contatto con la realtà e con la complessità delle classi odierne, le cui variabili possono interferire e minare il raggiungimento degli stessi livelli di efficacia che la pratica dimostrava di raggiungere quando veniva utilizzata nei setting clinici.

In aggiunta, da una revisione della letteratura sul tema dell'*effectiveness research* nei contesti scolastici (O'Lynn, 2009; Melnyk, 2004) sono state segnalate alcune barriere nell'adozione di interventi educativi per alunni con ASD a scuola, tra cui: la formazione specifica sul tema della didattica speciale, l'allineamento tra gli obblighi-obiettivi curricolari-intervento, le modalità di impegno degli educatori e dei docenti, la collaborazione tra i professionisti coinvolti, la non funzionalità dell'insegnamento per gli alunni con ASD, la non adeguatezza delle risorse e la mancanza di tempo, il supporto per l'implementazione delle pratiche. Sono necessari, quindi, ulteriori studi per esaminare come coniugare meglio la ricerca in ambito clinico e riabilitativo e la pratica didattica (Vanderlinde, van Braak, 2010, Hirschhorn, Geelan, 2008; Fixsen et al., 2005).

Per tale motivo, negli ultimi anni, sono state condotte, a livello internazionale, indagini per esplorare come poter adottare interventi educativi intensivi, precoci e basati su EBP nei contesti scolastici (Aiello et al., 2019; Vivanti et al., 2017; Strain, Bovey, 2011; Stahmer, Collings, Palinkas, 2005) con l'obiettivo di fornire ai docenti strumenti per promuovere l'apprendimento degli alunni con ASD in un ambiente naturale, per orientare le decisioni dei docenti (Calvani, 2013; Reichow et al., 2008) e per favorire il loro sviluppo professionale (Odom et al., 2013).

In Italia, nello specifico, è stato avviato un progetto di ricerca tra il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione dell'Università degli studi di Salerno, l'*Early Days Autism Center Inc.* e l'*Every Child* per indagare circa la possibile implementazione del *Group-based Early Start Denver Model* (G-ESDM; Aiello et al., 2019). Quest'ultimo si configura come un modello di intervento che si basa sull'*Early Start Denver Model* (ESDM – Rogers et al., 2012; Rogers, Dawson, 2010). Tale modello ingloba le caratteristiche degli interventi comportamentali, evolutivi e "naturalistici", conosciuti come *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions* (NDBIs; Schreibman, 2018); e la sua efficacia è stata testata in alcuni *randomized controlled trials* (Rogers et al., 2012; Dawson et al. 2009).

Il G-ESDM, come l'ESDM, è un modello educativo che potremmo definire integrato, in quanto, contrariamente ad altri (Kaale, Smith, Sponheim, 2012; Hart, Risley, 1968), mira allo sviluppo globale del bambino con ASD (Dawson et al., 2012). Le sue potenzialità educative nel contesto italiano sono state discusse e dimostrate da vari autori sia come intervento educativo 1:1 (Colombi et al., 2015; Colombi et al., 2018; Fontani, 2016), sia nella versione Group-based nel contesto scolastico (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020; Aiello et al., 2019). In quanto, diverse ricerche, a livello internazionale, avevano già fatto emergere come il G-ESDM possa favorire il pieno sviluppo dell'alunno con ASD a scuola (Vivanti et al., 2014; Vivanti, 2018; Vivanti et al., 2019).

3. Metodologia

Il G-ESDM utilizza i principi e le strategie educative dell'EBP dell'ESDM in setting di gruppo più ampi e nei contesti scolastici. Alcuni studi hanno dimostrato che questo



modello è implementabile dai professionisti di istituti scolastici speciali (Vivanti et al., 2016; Vivanti et al., 2014), ma anche inclusivi (Vivanti et al., 2019). In particolare, l'indagine condotta da Vivanti e dai suoi collaboratori (2019) ha esplorato la fattibilità e l'efficacia del G-ESDM in contesti speciali e inclusivi al fine di indagare il grado di appropriatezza del modello per quel contesto. Gli esiti della ricerca sono stati promettenti e hanno indicato alti livelli di fattibilità del G-ESDM anche nei contesti scolastici inclusivi da parte dei professionisti coinvolti, così come un miglioramento nel processo di apprendimento degli alunni con ASD. Allo stesso tempo, però, sono stati individuati alcuni fattori che hanno ostacolato la piena adottabilità del modello e si è ritenuto opportuno avviare una ricerca partecipativa per comprendere, insieme ai professionisti coinvolti, quali adattamenti della pratica fossero necessari per la sua piena implementazione.

L'indagine che segue è stata condotta sulla base di tali studi e tenendo conto sia delle riflessioni sulla possibile adozione del G-ESDM nelle scuole dell'infanzia italiane (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020; Aiello et al., 2019) sia considerando le finalità e gli elementi cardine della prima fase del framework dell'AI (Fixsen et al., 2005, 2009); questa fase ha consentito di esplorare l'appropriatezza e l'adottabilità del modello basato su una EBP per comprendere quali adattamenti siano eventualmente necessari e, infine, per indagarne il grado di accettabilità da parte degli insegnanti (Proctor et al., 2011; Fixsen et al., 2005, p.15).

Procedura e partecipanti

Il protocollo di ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario ai futuri docenti di sostegno della scuola dell'infanzia, iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi di Salerno nell'A.A. 2018/2019, a seguito di una lezione introduttiva di cinque ore sul tema del G-ESDM. Quest'ultima ha dato l'opportunità di acquisire maggiori informazioni sulle caratteristiche e sui principi basilari del G-ESDM tra cui: definizione e valutazione degli obiettivi di apprendimento, strutturazione di piani didattici individualizzati, individuazione di strategie educative per l'elaborazione degli spazi della classe, modalità di raccolta dei dati per monitorare e valutare i progressi del proprio alunno con ASD, definizione di pratiche educative per favorire la piena partecipazione e l'interazione con i pari durante le attività didattiche. Nello specifico, 122 corsisti sono stati invitati a rispondere alle domande del questionario che è stato somministrato online subito dopo la lezione sul G-ESDM. È stata data la possibilità di compilare il questionario sia in presenza che successivamente mediante invio telematico e solo il 55% degli iscritti al corso di specializzazione per le attività di sostegno per alunni con disabilità nella scuola dell'infanzia ha provveduto alla compilazione.

Lo strumento

Per la raccolta dei dati sul grado di accettabilità, di adottabilità e di appropriatezza del G-ESDM è stata utilizzata una sezione specifica del Questionario sui bisogni formativi dei docenti (Agrillo, Zappalà, Aiello, 2020), che consta di tre sezioni. La prima e la seconda sezione sono state strutturate per raccogliere informazioni anagrafiche e professionali. L'ultima sezione comprende 28 domande dicotomiche



e tre domande a risposta aperta. Nello specifico, le domande a risposta chiusa sono state strutturate a seguito di una operazionalizzazione degli elementi cardine della fase esplorativa del framework di Fixsen e collaboratori (2005, p. 15) e dei principi e delle pratiche del G-ESDM. Ciò ha permesso di individuare e definire quattro dimensioni: percezione dell'adeguatezza dei valori, percezione dell'adeguatezza delle pratiche, percezione degli esiti positivi o negativi sull'organizzazione, percezione degli esiti positivi o negativi sullo sviluppo professionale. Attraverso l'analisi delle risposte fornite alle domande relative alle prime due dimensioni è inteso acquisire informazioni circa il grado di accettabilità e di appropriatezza del G-ESDM nelle sezioni delle scuole dell'infanzia italiane. Proctor (Proctor et al., 2011) definisce, infatti, l'accettabilità come la convinzione degli stakeholders che l'EBP sia per loro soddisfacente e possibile, mentre intende l'appropriatezza come la percezione circa la compatibilità della stessa pratica con il setting. Le ultime due dimensioni sono state, invece, operazionalizzate attraverso la definizione di indicatori che permettano di acquisire informazioni sull'adottabilità del modello, ossia sull'intenzione che gli stakeholders (in questo caso i futuri docenti di sostegno) hanno di utilizzare una specifica EBP (Proctor et al., 2011).

Infine, le domande a risposta aperta mirano ad ottenere informazioni più specifiche sugli elementi caratterizzanti del modello che i docenti ritengono essere più o meno adatti al contesto italiano e le motivazioni per cui non sono d'accordo con alcuni di essi. Tutti i dati raccolti sono stati analizzati utilizzando la statistica descrittiva (medie, frequenza assoluta, frequenza percentuale) per le domande a risposta chiusa, mentre quelle a risposta aperta sono state esaminate attraverso un approccio induttivo per esplorare le opinioni dei docenti sulla possibile implementazione del G-ESDM. In quest'ultimo caso, si è proceduto con la costruzione di una tassonomia di risposte per le quali è stata calcolata la distribuzione di frequenza. Verranno di seguito presentati solo i dati che hanno ottenuto risultati statistici significativi.

Risultati e discussione

I corsisti che hanno volontariamente partecipato all'indagine compilando il questionario sono in totale 67, con un'età compresa tra i 25 e i 55 anni; la maggior parte è di sesso femminile (96%).

Il 52% del campione lavora già come docente curricolare presso un'istituzione scolastica italiana; solo il 18% presta già servizio come docente di sostegno e il 52% ha avuto esperienze pregresse per tale ruolo. Inoltre, solo il 21% dell'intero campione ha avuto precedenti esperienze con alunni con ASD.

Come descritto in precedenza, l'analisi è stata avviata considerando le risposte date alle domande a risposta chiusa sul tema dell'accettabilità del G-ESDM. Dall'analisi dei dati è emerso che i docenti hanno una percezione sull'adeguatezza dei valori (80,6%) e delle pratiche (87%) del G-ESDM molto positiva. Questo avvalorava l'idea che il G-ESDM sia accettabile, ma permette anche di avanzare l'ipotesi circa l'appropriatezza del modello nel contesto scolastico italiano.

In riferimento a quest'ultimo parametro, nello specifico, da un'analisi incrociata delle risposte alle domande a risposta aperta, si evince che il 49% dei partecipanti afferma che la strutturazione degli obiettivi di apprendimento si discosta dalla modalità che sono soliti adottare, ma il 33% ha indicato questo elemento come utile



per la sua professionalità e il 4% lo considera come uno degli elementi più complessi da implementare. Inoltre, il 49 % afferma che la strutturazione degli spazi specifica del G-ESDM è difficile da operare nelle proprie sezioni. Il modello prevede, infatti, una specifica suddivisione dell'ambiente in "aree di attività". Per ciascuna di esse vengono selezionati dei materiali specifici per lo sviluppo di abilità peculiari (es. l'area della lettura, area delle abilità logico-matematiche, l'area per il gioco di finzione, ecc.). Inoltre, il 21% ritiene che la definizione e l'assunzione dei tre ruoli previsti dal modello non sia implementabile. Molti docenti hanno specificato che la difficoltà legata alla strutturazione degli spazi sia imputabile al fatto che, a loro avviso, le aule e le scuole italiane non sono abbastanza ampie o ben predisposte per quel tipo di organizzazione, considerando anche la numerosità degli alunni all'interno delle sezioni. Alcuni dei docenti coinvolti hanno, infatti, affermato: *"In molte scuole italiane per problemi di spazio è difficile poter strutturare bene aula a misura di bambino. Soprattutto non vengono realizzati gli angoli educativo-didattici in aula"* e che *"a causa del poco spazio in rapporto al numero dei bambini, nella classe dove presto servizio non sarebbe possibile strutturare gli spazi in modo adeguato, né sarebbe possibile attribuire gli specifici ruoli ai docenti essendoci solo il docente curricolare (non sempre collaborativo) di docente di sostegno"*.

Per ciò che riguarda il grado di adottabilità, sono state analizzate le risposte sul tema della percezione degli esiti positivi o negativi sull'organizzazione e sullo sviluppo professionale dei docenti. Nel primo caso, il 97% dei docenti coinvolti concorda nell'affermare che il G-ESDM potrebbe essere utile nelle proprie istituzioni scolastiche e nelle proprie sezioni per favorire la piena partecipazione dell'alunno con ASD alle attività didattiche e che tale modello potrebbe supportare sia i docenti sia gli altri alunni nel raggiungere questo obiettivo. Infine, nel secondo caso, si evidenziano risultati estremamente positivi riguardo alla percezione degli esiti sullo sviluppo professionale dei docenti (98%). Nello specifico, i docenti hanno affermato che alcune caratteristiche del modello sembrano essere valide per il loro agire didattico, tra queste: l'utilizzo del curriculum checklist per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento (17%), l'adozione di modalità di valutazione utili per il monitoraggio dei progressi dell'alunno con ASD (16%), la possibilità di auto-valutare le proprie pratiche utilizzando il G-ESDM fidelity tool (17%) e le attività di video-analisi (17%).

Il 98% dei docenti ha risposto alle domande aperte e le affermazioni offrono interessanti spunti di riflessione per l'implementazione del modello nelle scuole dell'infanzia italiane. I docenti hanno confermato che il G-ESDM potrebbe essere appropriato nel contesto scolastico inclusivo italiano (56%), ma che sarebbe importante ricevere una formazione più approfondita per la sua adozione (12%), soprattutto relativamente alle modalità per la definizione degli obiettivi di apprendimento e per le modalità di valutazione. In particolare, si evince che le attività di piccolo e di grande gruppo possono essere funzionali per favorire l'interazione dell'alunno con ASD e i pari (4%). Solo il 3% ha dichiarato che "lavorare in gruppi troppo ampi non favorisce le abilità sociali" e che "non è sempre auspicabile applicarlo nella scuola".

Quando ai docenti è stato chiesto di specificare quale caratteristica del G-ESDM (definizione degli obiettivi, programmazione attività, adattamento degli spazi, assunzione di specifici ruoli, valutazione, etc.) ritenevano più utile o più complessa per la loro attività di docente, è emersa una discordanza per ciò che riguarda i giudizi sul grado di accettabilità delle modalità di:



- definizione degli obiettivi di apprendimento: il 9% dei docenti coinvolti, infatti, ritiene che sia un aspetto molto complesso, mentre il 28% afferma che utilizzare queste modalità potrebbe essere per loro di supporto anche per la programmazione delle attività e la valutazione;
- l'assunzione dei ruoli non sarebbe utile per il 18% dei docenti; al contrario, il 14% ne sottolinea l'utilità e secondo uno dei partecipanti potrebbe favorire una collaborazione tra i docenti della classe secondo la pratica del *co-teaching*.

Dagli esiti si deduce che alcuni degli elementi che erano già stati evidenziati nella letteratura di riferimento vengono confermati anche da questo studio. Difatti, sebbene vi sia un ampio consenso circa l'accettabilità, l'adottabilità e l'appropriatezza del G-ESDM da parte dei futuri docenti di sostegno delle scuole dell'infanzia italiane, si richiede una formazione più approfondita e specifica sul modello e si registra anche la necessità di adeguare alcuni elementi caratteristici considerati come complessi o poco utilizzabili così come previsto dagli ideatori del G-ESDM.

Sarebbe auspicabile condurre ulteriori ricerche per approfondire la logica del "*Helping it happen*" (Fixsen et al., 2005) e per delineare possibili forme di collaborazione con i docenti e i referenti delle loro istituzioni al fine di:

- capire come adattare e adottare gli elementi identificati come complessi, individuando le risorse disponibili e necessarie per la strutturazione delle sezioni;
- comprendere come possa essere possibile coniugare le modalità di definizione degli obiettivi di apprendimento con quelle previste dal modello;
- definire in che modo distribuire i ruoli previsti dal G-ESDM rispetto alle figure professionali presenti in classe.

Riferimenti bibliografici

- AA. Vv. (2011). *Trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*, a cura di Sistema Nazionale per le Linee Guida-Istituto Superiore di Sanità
- Agrillo, F., Zappalà, E., & Aiello, P. (2020). Il Group-based Early Start Denver Model nel contesto educativo italiano: uno studio di caso The Group-based Early Start Denver Model in the Italian educational context: a case study. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, 26, 19.
- Aiello, P., Agrillo, F., Russo, I., Zappalà, E., Sibilio, M. (2019). Group-based Early Start Denver Model: An educational approach for pupils with Autism Spectrum Disorder in Italian preschools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 155-170.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 13-27.

- 2 Secondo Fixsen e il suo gruppo di ricerca (2005) affinché possa realizzarsi una vera implementazione di una EBP è importante comprendere la correlazione tra tre logiche che consentono una riduzione del gap tra la ricerca scientifica e la pratica. La prima logica è quella del "Letting it happen", essa si ritiene pienamente superata quando gli stakeholders (i docenti in questo caso) provano a mettere in pratica quello che i ricercatori hanno dimostrato essere efficace. Ciò consentirà di assumere le logiche del "Helping it happen" e del "Making it happen" con le quali si stabilisce una collaborazione tra ricercatori e stakeholders al fine di strutturare uno specifico piano di formazione e di implementazione per favorire l'adozione della pratica nel setting degli stakeholders e individuare un team di implementazione che supporti i docenti durante tutto il processo.



- Barnhill, G. P., Polloway, E. A., & Sumutka, B. M. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 75-86.
- Bölte, S., de Schipper, E., Robison, J. E., Wong, V. C., Selb, M., Singhal, N., ... & Zwaigenbaum, L. (2014). Classification of Functioning and Impairment: The Development of ICF Core Sets for Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 7(1), 167-172.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91-101.
- Colombi, C., Narzisi, A., Ruta, L., Cigala, V., Gagliano, A., Pioggia, G., Prima Pietra Team. (2018). Implementation of the Early Start Denver model in an Italian community. *Autism*, 22(2), 126-133.
- Colombi, C., Valeri, G., Siracusano, R., Ruta, L., Cigala, V., Gagliano, A., Pioggia, G., Fama, F., Arduino, G.M., Calzone, C., Magazu, A., Muratori, F., Contaldo, A., Narzisi, A., Faggi, F., Collin, N., Sogos, C. (2015). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model (ESDM) intervention within the Italian public health system. In *European child & adolescent psychiatry* (Vol. 24, pp. S81-S81). 233 Spring St, New York, NY 10013 USA: SPRINGER.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, 79(2), 135-144.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Carocci.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British journal of educational studies*, 47(2), 108-121.
- Davis, F. (1993). User acceptance of information technology: System characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38, 475-487.
- Dawson, G., Rogers, S. J., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start Denver model. *Pediatrics*, 125, 17-23. doi:10.1542/peds.2009-0958.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540. DOI: 10.1177/104973-1509335549
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., Chambers, D. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication# 231), 119.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional children*, 79(2), 213-230.
- Fontani, S. (2016). Early start denver Model. Un modello evidence based per l'intervento educativo precoce nei disturbi dello spettro autistico. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 187-199.
- Forness, S. R., & Beard, K. Y. (2017). Strengthening the research base in special education: Evidence-based practice and interdisciplinary collaboration. In *Achieving the radical reform of special education* (pp. 169-188). Routledge.
- Gazzetta Ufficiale (n. 112 del 16/05/2017). Decreto legislativo del 13/04/2017, 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". Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Gazzetta Ufficiale (n. 24 del 31/01/2011). Decreto del 10/09/2010, n. 249 "Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244". Disponibile su: https://www.miur.it/Documenti/universita/-Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf



- Guldberg, K. (2017). Evidence-based practice in autism educational research: can we bridge the research and practice gap?. *Oxford Review of Education*, 43(2), 149-161.
- Hargreaves, D. (1996). Educational research and evidence-based educational practice—a response to critics. *Research Intelligence*, 58(Nov), 12-16.
- Hart, B.M. & Risley, T.R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 109-120.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hirschhorn, M., & Geelan, D. (2008). Bridging the research-practice gap: research translation and/or research transformation. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1).
- Kaale, A., Smith, L., & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 97-105.
- Kasari, C., & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism*, 17(3), 254-267.
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(9), 1045-1056.
- Kossyvak, L., Jones, G., & Guldberg, K. (2016). Training teaching staff to facilitate spontaneous communication in children with autism: Adult Interactive Style Intervention (AIS). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 156-168.
- Landa, C. (2011). *Cultural proficiency in education: A review of the literature focused on teachers, school leaders, and schools*.
- Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 25-39.
- McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(11), 4585-4594.
- Melnyk, B.M., Fineout-Overholt, E., Feinstein, N.F. (2004). Nurses' perceived knowledge, beliefs, skills, and needs regarding evidence-based practice: implications for accelerating the paradigm shift. *Worldviews Evid Based Nurs.*, 1(3):185-193
- Muratori, F., Narzisi, A., & Cioni, G. (2011). Attualità nell'individuazione precoce dei disturbi della vita mentale: l'autismo come esempio. *INDICE numero 163 Luglio-Settembre 2011*, 135.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph: National Autism Center.
- Nunes, D. R., & Schmidt, C. (2019). Special education and autism: from evidence-based practices to school. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84-103.
- O'Lynn C, Luparell S, Winters CA, Shreffler-Grant J, Lee HJ, Hendrickx L. (2009). Rural nurses' research use. *Online J Rural Nurs Health Care*, 9(1):34-45, doi: <http://www.rno.org/-journal/index.php/online-journal>.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282.
- Odom, S. L., Cox, A. W., Brock, M. E., & National Professional Development Center on ASD. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251.
- Odom, S. L., Hall, L. J., & Steinbrenner, J. R. (2020). Implementation Science Research and Special Education. *Exceptional Children*, doi: <https://doi.org/10.1177/00144029-19889888>.
- Parsons, S., & Kasari, C. (2013). Schools at the centre of educational research in autism: Possibilities, practices and promises, *Autism*, doi: <https://doi.org/10.1177/1362361313483624>.
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., &



- Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76.
- Reichow, B., Barton, E. E. (2014). *Evidence-based psychosocial interventions for individuals with autism spectrum disorders*. In F. Volkmar, S. Rogers, K. Pelphrey, R. Paul (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (Vol. 2, pp. 969–992). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: The Free Press.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism*. New York, NY: Guilford.
- Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized control trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 1052-1065. doi:10.1016/j.jaac.2012.08.003
- Ruble, L. A., Love, A. M., Wong, V. W., Grisham-Brown, J. L., & McGrew, J. H. (2020). Implementation fidelity and common elements of high quality teaching sequences for students with autism spectrum disorder in COMPASS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 71, 101493.
- Sala, R., Zanfroni, E., & d'Alonzo, L. (2017). Lavorare con alunni con autismo: i bisogni formativi degli insegnanti. *Form@ re*, 17(3).
- Scheeler, M. C., Budin, S., & Markelz, A. (2016). The role of teacher preparation in promoting evidence-based practice in schools. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14(2), 171-187.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S.J., McGee, G.G., Kasari, C., Ingersoll, G., Kaiser, A.P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., Halladay, A. (2018). Interventi Naturalistici Evolutivi Comportamentali: trattamenti con validazione empirica per i Disturbi dello Spettro Autistico. *Autismo*, 16(1), 7-46. DOI: 10.14605/AUT1611801
- Smith, T., & Iadarola, S. (2015). Evidence base update for autism spectrum disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(6), 897-922.
- Stahmer, A. C., Akshoomoff, N., & Cunningham, A. B. (2011). Inclusion for toddlers with autism spectrum disorders: The first ten years of a community program. *Autism*, 15(5), 625-641.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M., Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 66-79.
- Stahmer, A. C., Dababnah, S., & Rieth, S. R. (2019). Considerations in implementing evidence-based early autism spectrum disorder interventions in community settings. *Pediatric medicine (Hong Kong, China)*, 2.
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181-195.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Roesch, S., Zeedyk, S. M., Wang, T., Chan, N., & Lee, H. S. (2019). Examining relationships between child skills and potential key components of an evidence-based practice in ASD. *Research in developmental disabilities*, 90, 101-112.
- Strain, P. S., Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher education and special education*, 34(4), 339-349.
- Tiede, G., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 23(8), 2080-2095.



- U.S. Department of Education (2004). Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) re-authorization.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British educational research journal*, 36(2), 299-316.
- Vivanti, G, Dissanayake, C and Victorian ASELCC Team (2016) Outcome for children receiving the Early Start Denver Model before and after 48 months. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7): 2441–2449.
- Vivanti, G, Kasari, C, Green, J. (2018) Implementing and evaluating early intervention for children with autism: where are the gaps and what should we do? *Autism Research*, 11(1): 16–23.
- Vivanti, G, Paynter, J, Duncan, E. (2014) Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12): 3140–3153
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S.J., Hudry, K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism*, 23(5), 1165-1175.
- Vivanti, G., Duncan, E., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2017). *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Volkmar, F. R., Reichow, B., & Doehring, P. (2011). Evidence-based practices in autism: Where we are now and where we need to go. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 365-391). Springer, Boston, MA.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorders: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 1951–1966.

Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione

Sensory disabilities at school. A study on the attitudes and fears of a pre-service teachers group

Andrea Fiorucci

Dipartimento Università del Salento
andrea.fiorucci@unisalento.it

The paper presents results of a study on pre-service teachers' attitudes and fears towards sensory disabilities. It presents the development of a new instrument, the Multidimensional Attitudes Scale Toward students With Sensory Disabilities (MAS-SD). Based on the multidimensional approach, it investigates the construct of fear and it posits that attitudes are composed of three dimensions: affect, cognition, and behavior.

The scale was distributed to a sample of 200 pre-service teachers group of course on support disability at University of Salento (Lecce). Results indicate the importance of a multidimensional approach in the study of attitudes.

Key-words: teachers' attitudes, inclusion, sensory disabilities, school.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Atteggiamenti e paure dei docenti verso le disabilità sensoriali

La percezione della disabilità e dell'inclusione si sostanzia in un dispositivo rappresentazionale e valutativo articolato, che non può essere semplificato attraverso dicotomie rigidamente polarizzate: accettazione/rifiuto, accordo/disaccordo, preoccupazione/serenità e così via.

Scoperchiando la natura assai più complessa e intricata della percezione sociale, è possibile richiamare il costrutto di atteggiamento e il ruolo fondamentale che esso riveste nell'esperienza umana. Si tratta di un dispositivo che articola la relazione tra l'individuo e il suo mondo sociale secondo un insieme di componenti psico-sociali atte a valutare, come emerge dalla classica definizione proposta da Eagly e Chaiken (1998), con un certo grado di favore o sfavore situazioni, eventi, persone e gruppi.

Nel celeberrimo modello *tripartito* proposto da Rosenberg e Hovland (1960), la complessità dell'atteggiamento viene espressa dall'interazione di tre componenti: *cognitiva*, *affettiva* e *comportamentale*. In relazione alla disabilità, la *componente cognitiva* riguarda le conoscenze e le credenze ad essa connesse (ciò si pensa e si crede), quella *affettiva* descrive le emozioni e i sentimenti che proviamo verso chi o cosa la rievoca (i sentimenti che l'oggetto sociale suscita), mentre la *componente comportamentale* attiene alle azioni di avvicinamento o evitamento ad essa rivolte (i modi in cui si agisce).

Quando gli obiettivi conoscitivi diventano gli individui o i gruppi – ad esempio la persona disabile o, genericamente, i disabili – le categorie conoscitive assolvono anche una funzione sociale, servono, cioè, ad identificare gli spazi di comunanza e quelli di divergenza, quelli di inclusione e quelli di estromissione, quelli del *noi* e quelli del *loro*. In questo modo, si tendono a sovrastimare le differenze intercategoriale (ad esempio, i *dis-*abili; gli *in-*validi) e a sottostimare quelle intracategoriale (ad esempio, gli abili, i normali). Così, gli altri-diversi-da-noi vengono percepiti come un agglomerato indistinto: diventano tutti uguali. Questo aspetto, definito come l'effetto di omogeneità dell'outgroup (Jones, Wood e Quattrone, 1981), riduce l'alterità, in questo caso la disabilità, a stigmatizzanti cliché.

Su questo fronte, un'ampia letteratura attesta quanto anche le percezioni dei docenti sulla disabilità non siano immuni da visioni stereotipate e prototipiche (Samsel e Perepa, 2013; St-Onge & Lemyre, 2016; Pinnelli e Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2018; Ramel, 2014). Si pensi alla efficace sistematizzazione delle immagini e delle relative rappresentazioni della disabilità proposta da Morvan (1988), poi ripresa da Mercier (1999), in cui la disabilità è associata a delle protesi, alla sofferenza, al sostegno, all'infanzia. Oppure, in considerazione del contesto italiano, si pensi alla forte inclinazione dei docenti a “bessizzare” i propri alunni; a quella “caccia alla diagnosi” (Pinnelli, 2015, p. 76) che asseconda un progressivo instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico, in sostituzione di quello pedagogico (Pinnelli e Fiorucci, 2019), un pericoloso processo di stigmatizzazione che riduce la complessità della persona “con” disabilità alla diagnosi e alla certificazione del suo deficit (Associazione TreeLLE, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli, 2011; Fiorucci, 2016; Pinnelli e Fiorucci, 2019).

In linea con il quadro delineato, la letteratura conferma che gli atteggiamenti e le paure degli insegnanti verso la disabilità - importanti indicatori del potenziale successo o fallimento della stessa inclusione scolastica (Davis e Layton, 2011; Forlin



e Chambers, 2011; Taylor e Ringlaben, 2012; de Boer, Pijl e Minnaert, 2011; Forlin, 2012) – sono primariamente connessi alla gravità e alla tipologia della disabilità (Odongo e Davidson, 2016; Dias e Cadime, 2016; Fiorucci, 2014; 2019). A una maggiore complessità del deficit, di solito, corrispondono atteggiamenti di ritrosia e inadeguatezza (Koutrouba, Vamvakari e Steliou, 2006; Ryan, 2009; Lifshitz, Glaubman e Issawi, 2004), mentre a un deficit lieve o a un disturbo specifico dell'apprendimento atteggiamenti assertivi e propositivi (Cassady, 2011; Dessemontet et al., 2011). Oltre a deficit intellettivi e disturbi comportamentali gravi (Cumming, 2011; Rae, Murray e McKenzie, 2010), secondo i docenti, anche le compromissioni dell'interazione sociale - difficoltà sensoriali e di comunicazione - rendono problematico il lavoro di prossimità (Emam e Farrell, 2009).

In ambito internazionale, come si evince dalla rassegna della letteratura compiuta da Avramidis e Norwich (2002), le maggiori differenze di atteggiamento dei docenti riguardano soprattutto l'inclusione di studenti con disabilità sensoriali (visive e uditive).

In generale, oltre alla notoria paura di non riuscire a relazionarsi con i propri allievi con disabilità sensoriale, su un piano prettamente didattico, i docenti dichiarano di avere paure e difficoltà a rendere accessibili contenuti e prove di apprendimento; di aver paura del proprio analfabetismo in tema di codici comunicativi speciali: linguaggi gestuali per l'alunno sordo segnante e codice di letto-scrittura braille per l'alunno cieco (Fiorucci e Pinnelli, 2020).

In riferimento alla disabilità visiva, una ricerca sulle rappresentazioni dei docenti in formazione (Fiorucci, 2018) ha rilevato un'attenzione quasi ossessiva verso il deficit visivo, quell'*image sémiologique* teorizzata da Morvan (1988) che riduce la disabilità alle sue conseguenze fisiche: in questo caso specifico, a "degli occhi spenti"; al buio (senso di oscurità, disperazione, confusione); a degli aspetti che maggiormente descrivono (e stigmatizzano) la vita di una persona che non vede (il bastone bianco, gli occhiali scuri, il cane guida, il braille). Così come ha rilevato il timore degli stessi docenti di pensare di perdere quella normalità-efficienza rappresentata dalla vista; la paura, cioè, di immaginarsi ciechi (Ravenscroft et al., 2019; Ajuwon et al., 2015).

Riguardo al deficit uditivo, numerosi studi hanno dimostrato che gli insegnanti hanno spesso aspettative scolastiche e comportamentali inferiori nei confronti di studenti sordi e ipoudenti, rispetto ai loro coetanei udenti (Gaustan, 1999; Sari, 2007; Thumann-Prezioso, 2005; Ting e Gilmore, 2012). Così come i docenti mostrano visioni riduttive ed errate degli adattamenti curriculari. Credono che l'individualizzazione didattica e ancor più il concetto di equipollenza didattica si traduca nel rendere i contenuti e i compiti scolastici più *facili* per gli studenti sordi (Lissi et al., 2016). Atteggiamenti e aspettative dei docenti sembrano poi modificarsi radicalmente a fronte di percorsi formativi orientati a conoscere i bisogni educativi e comunicativi degli alunni con disabilità uditive (Jarvis e Iantaffi, 2006; Sari, 2007).

Da quanto emerge dalla letteratura sembra che nell'identificazione della severità di un deficit, oltre alla dimensione propriamente cognitiva, rivesta particolare importanza anche la componente sensoriale; quella difficoltà quali-quantitativa dei sensi percettivi primari che complica la relazione umana e, conseguentemente, anche quella scolastica e sociale.



2. Metodologia

Finalità dell'indagine

Alla luce delle evidenze e dei costrutti richiamati dalla letteratura di settore, la presente indagine vuole contribuire a chiarire alcune dimensioni degli atteggiamenti e delle paure nei confronti delle disabilità sensoriali di un gruppo di docenti in formazione afferenti al *corso di specializzazione per le attività di sostegno* dell'Università del Salento (Lecce)¹.

In linea con il modello tripartito proposto da Rosenberg e Hovland (1960), s'intende approfondire la complessità dell'atteggiamento attraverso lo scandaglio delle sue tre componenti costitutive (cognitiva, affettiva e comportamentale), ponendolo in relazione anche con il costrutto di paura.

L'obiettivo del presente lavoro risiede nell'elaborazione e nell'utilizzo di uno strumento esplorativo delle percezioni dei docenti finalizzato a ispirare percorsi di formazione e di specializzazione maggiormente attenti a conoscere l'impatto degli atteggiamenti e delle paure sulla vita professionale degli stessi futuri docenti. S'intende, cioè, riporre il focus sulla consapevolezza delle proprie percezioni, sui loro riverberi in ambito professionale, sulla possibilità di attivare un riorientamento della formazione, un riadattamento del tirocinio e della stessa esperienza laboratoriale alla luce delle percezioni emerse.

I partecipanti

Il campione selezionato è composto da 200 docenti in formazione, con un'età media di 36 anni, perlopiù di genere femminile (97%) e con una laurea (67,2%). Oltre due terzi (70,35%) proviene dalla Provincia di Lecce.

La maggior parte dei partecipanti dichiara di non aver maturato esperienze pregresse come insegnante di sostegno (59,5%) e come docente curricolare (53,2%), di non aver mai seguito un alunno con disabilità visiva (96,6%) e uditiva (79,8%) e, conseguentemente, di possedere un livello di preparazione e di competenza didattica inadeguato (disabilità visiva 79,5% e uditiva 82,3%).

Strumenti e procedure di analisi

Oltre alla scheda socio-anagrafica, appositamente predisposta per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche (età, genere, titolo di studio, anzianità lavorativa, tipologia di incarico, ordine di scuola di riferimento), lo studio si è avvalso di uno strumento elaborato dal gruppo di ricerca finalizzato ad indagare il costrutto di paura e i tre costrutti dell'atteggiamento proposti dal modello *tripartito* di Rosenberg e Hovland (1960): cognizioni, emozioni, comportamenti.

Si tratta della *Multidimensional Attitudes Scale toward students with sensory disabilities* (MAS-SD), uno strumento composto da 8 scale riferibili a scenari che propongono al futuro docente di immaginare di entrare in relazione con un alunno con disabilità visiva (4 scale, 55 item) e con uno studente con disabilità uditiva (4 scale, 55 item).

La scala presenta risposte su scala Likert a 5 ancoraggi (1 fortemente in disaccordo; 5 fortemente d'accordo) ed è composta come segue.

1 La ricerca fa parte di un più ampio lavoro sui modelli culturali della differenza e la promozione dell'inclusione a scuola di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo dell'Università del Salento.



<i>Emozioni:</i> 12 item disabilità visiva, 12 item disabilità dell'udito;
<i>Cognizioni:</i> 13 item, disabilità visiva, 13 item disabilità dell'udito;
<i>Comportamenti:</i> 12 item disabilità visiva, 12 item disabilità dell'udito;
<i>Paure:</i> 18 item disabilità visiva; 18 item disabilità dell'udito.

Seguendo la raccomandazione di Antonak e Livneh (2000) per la valutazione indiretta dell'atteggiamento, è stato riformulato lo scenario sociale proposto da Findler e colleghi (2007).

Prima della somministrazione, è stato chiesto al docente di immaginare la seguente situazione.

Alla fine dell'anno scolastico, vieni convocato dal Dirigente della scuola presso cui presterai servizio come docente di sostegno.

Nell'incontro, ti viene comunicato che per il corrente anno scolastico seguirai Francesco, uno studente con disabilità dell'udito, e Matteo, uno studente con disabilità della vista. Oltretutto, ti viene comunicato che entrambi gli studenti sono lì, perché vorrebbero conoscerti.

Il Dirigente fa entrare prima Francesco, poi Matteo.

Dopo averveli presentati, si allontana, lasciandovi soli nel suo ufficio per circa 30 minuti.

Il docente doveva poi descrivere emozioni e sensazioni provate in questa specifica situazione sociale, attingendo da una lista di possibili emozioni, cognizioni, comportamenti e paure.

Per la somministrazione dei questionari, allo scopo di garantire l'anonimato, è stata utilizzata la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi on line, cui si accede tramite link non riconducibile ad alcun riferimento identificativo del mittente.

Gli item delle diverse scale sono stati inseriti nel questionario proposto secondo un ordine casuale al fine di evitare fenomeni di *response set*.

Le elaborazioni statistiche dei dati sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 20.0. per Windows e hanno valutato i risultati e l'attendibilità degli strumenti di ricerca proposti.

Al fine di consentire un confronto tra le dimensioni indagate in ragione del tipo di disabilità, l'analisi che segue presenta i risultati degli item comuni alle diverse scale, ovvero quelle domande formulate in maniera identica ma riferite, una volta alla disabilità di tipo visivo, l'altra alla disabilità uditiva. Si è pertanto costruito un dataset contenente 12 item per la scala delle emozioni, 11 per la scala delle cognizioni, 11 per la scala dei comportamenti e 16 per quella delle paure.

A partire da questo dataset, sono state condotte le seguenti analisi:

- confronto delle distribuzioni delle risposte, per ciascuna scala, rispetto al tipo di disabilità;
- analisi fattoriale esplorativa per le singole scale.

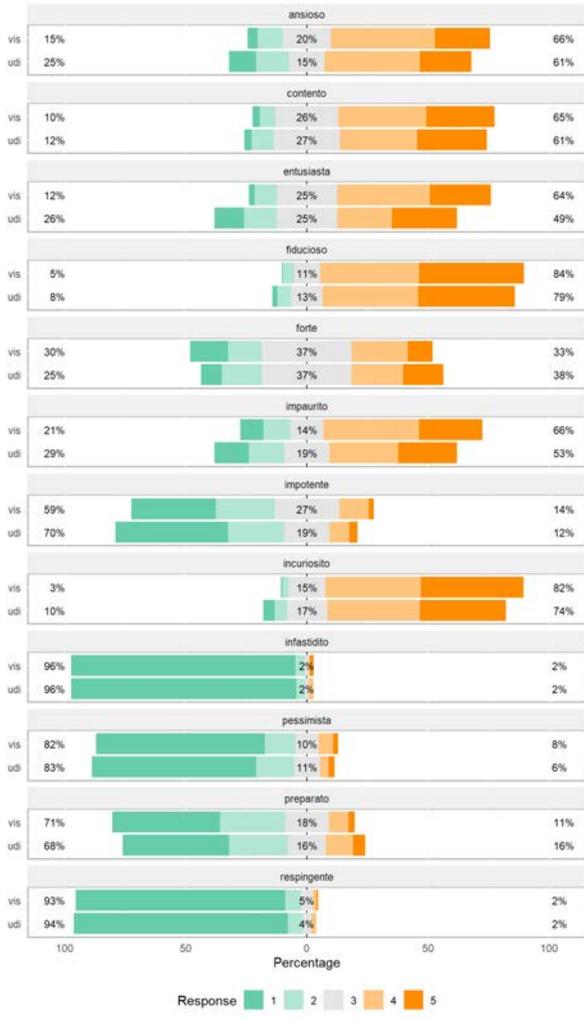


3. Risultati

Distribuzione delle risposte

Le frequenze percentuali rilevate nella MAS-SD emozioni (tab. 1), in riferimento allo specifico deficit sensoriale indagato, sono quasi del tutto sovrapponibili.

Dalla distribuzione delle risposte emergono sensazioni perlopiù positive e incoraggianti. Accanto all'ansia e alla paura, a cui si lega la consapevolezza di non sentirsi professionalmente del tutto preparati, le percezioni dei futuri docenti esprimono contentezza, entusiasmo, fiducia e curiosità; così come, coerentemente, mostrano un certo disaccordo verso l'immaginare se stessi come impotenti, infastiditi, pessimisti e respingenti. Il percepirsi forte, invece, mostra distribuzioni percentuali maggiormente variabili.

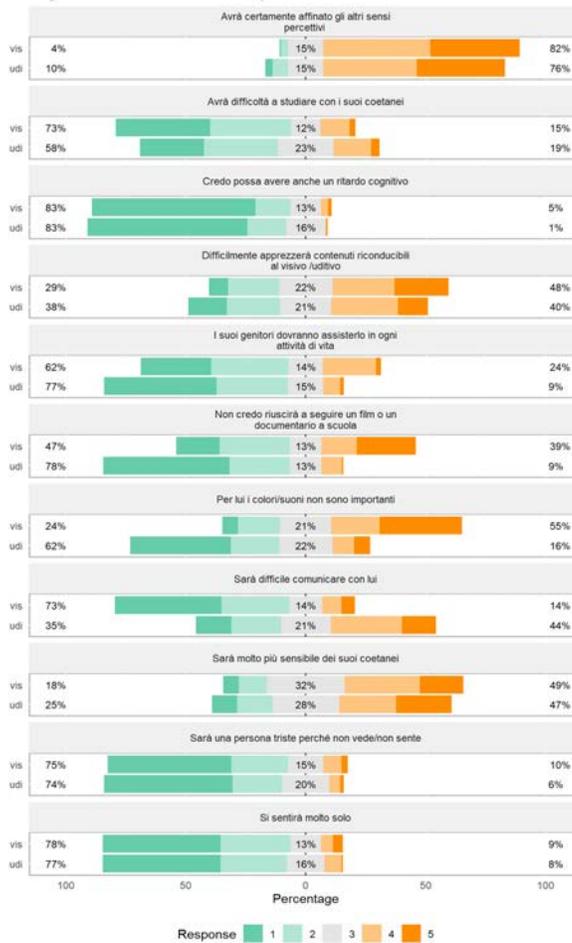


Tab. 1 Emozioni associate allo scenario presentato



Dalla distribuzione delle risposte alla MAS-SD cognizioni (tab.2), sempre in relazione alla specificità del deficit sensoriale analizzato, emergono ancora una volta percezioni in maggior misura speculari. I partecipanti manifestano un certo disappunto nell'associare alle privazioni sensoriali sensazioni negative come la tristezza e la solitudine, così come non sono d'accordo che tali deficit comportino necessariamente difficoltà d'interazione con i pari e di comprensione degli audiovisivi, ritardi cognitivi, azioni massive di assistenza genitoriale. Ritengono, invece, che un deficit sensoriale produca un'importante risposta compensatoria dei sensi percettivi vicari e un accrescimento della sensibilità caratteriale. Gradi di giudizi percentualmente più neutri, invece, si legano all'idea che alunni con una disabilità sensoriale possano apprezzare contenuti didattici attinenti all'ambito visivo e uditivo.

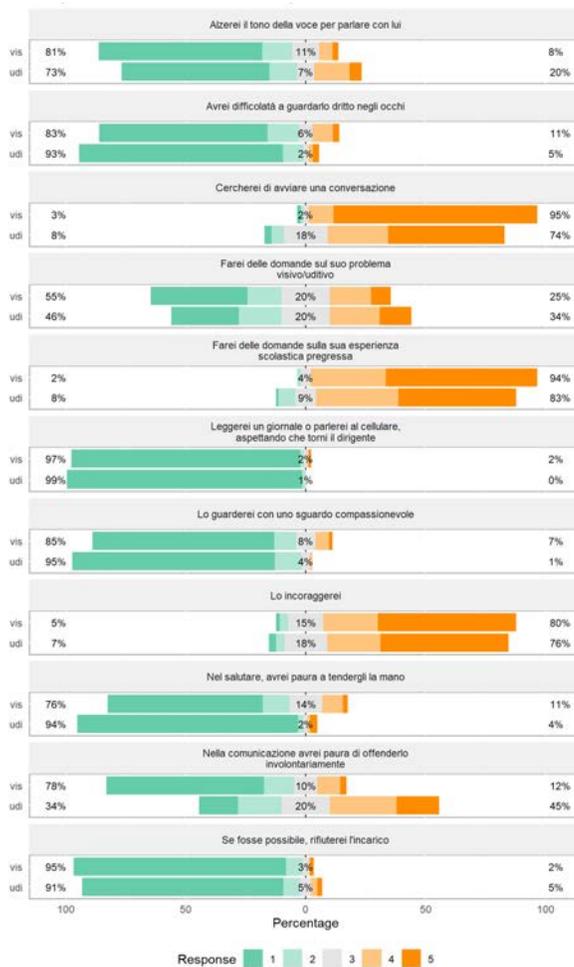
Le percezioni divergono, invece, rispetto all'ambito comunicativo, nel quale si ritiene abbiano maggiori difficoltà gli alunni sordi, e in riferimento al ruolo che rivestono i suoni e i colori nell'apprendimento degli alunni con disabilità sensoriale. Su quest'aspetto, si ritiene che i suoni siano importanti per gli alunni sordi, mentre i colori lo siano meno per gli alunni ciechi.



Tab. 2. Cognizioni associate allo scenario presentato



I dati sul comportamento degli insegnanti (tab. 3), parimenti, mostrano specularità nelle percezioni. In generale, si tratta di comportamenti benevoli che mostrano un'inclinazione all'incontro e al confronto. C'è pieno accordo nel ritenere di incoraggiare i propri alunni con disabilità sensoriali, così come si crede sia utile avviare una conversazione e fare loro domande sull'esperienza scolastica pregressa. Maggiore reticenza si avverte, invece, nell'avanzare domande relative al deficit dell'alunno. Per di più, il disaccordo cresce rispetto a comportamenti disapprovanti e sconvenienti, del tipo: alzare il tono della voce per comunicare con i propri alunni, difficoltà a mantenere con loro un contatto visivo, presentare uno sguardo compassionevole, far finta di fare qualcos'altro per entrare in relazione con loro, aver paura a tendere la mano per salutarli. Frequenze percentuali ancora più nette evidenziano che, nonostante le difficoltà rilevate nel lavoro di prossimità con gli alunni con disabilità sensoriali, i futuri docenti non declinerebbero l'incarico professionale assegnato loro.



Tab. 3. Comportamenti associati allo scenario presentato

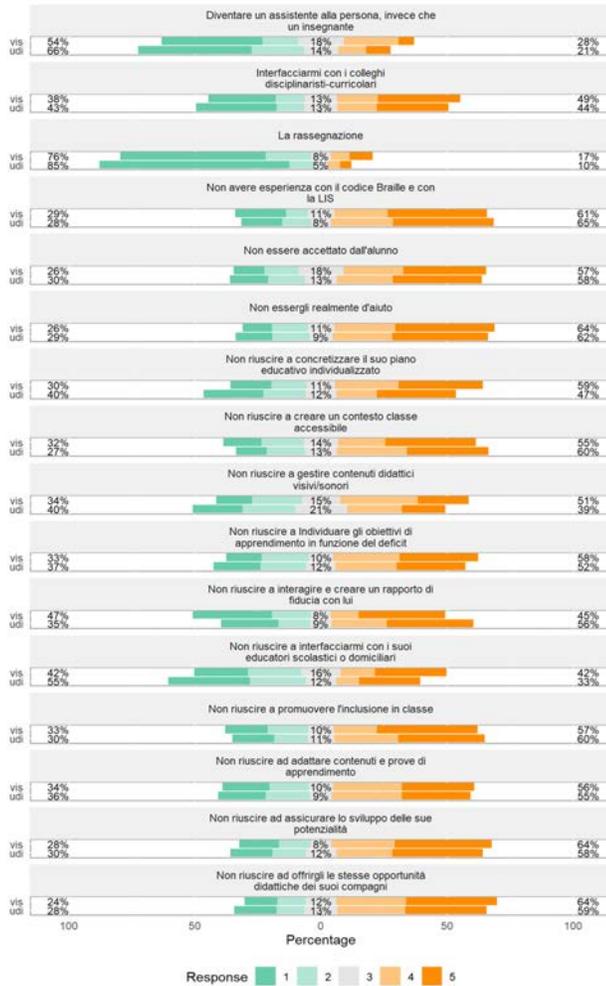
Nella MAS-SD paure (tab. 4) affiorano con maggiore intensità le preoccupazioni concernenti la percezione del sé professionale, in primis il timore dei docenti di non



essere in grado di affrontare le problematiche legate ai deficit sensoriali e all'integrazione dei potenziali alunni, un atteggiamento rinunciatario e non sempre propenso a cercare di modificare il corso degli eventi, poiché dettato dalla ripetuta esposizione a situazioni incontrollabili e poco conosciute.

Si tratta di un atteggiamento legato alla percezione del sé che non si sente in grado di esercitare il giusto controllo sugli eventi.

Il docente associa alla paura di non sentirsi sufficientemente preparato e competente quella di non saper esercitare una buona e funzionale mediazione didattica. Teme di non essere accettato dal proprio alunno, di non riuscire a sviluppare le sue potenzialità e quindi di non essergli realmente utile. In questo modo, la paura del fallimento si esprime anche in ambito didattico-relazionale, laddove crescono le preoccupazioni di non conoscere codici comunicativi specifici, di non saper contribuire a rendere il clima di classe realmente inclusivo, di non riuscire a calibrare l'intervento didattico, di non comprendere livelli e modalità dell'adattamento didattico, di non riuscire a rendere accessibili contenuti e contesti di apprendimento, di non riuscire con il proprio operato a concretizzare i principi e i valori dell'inclusione e del piano educativo individualizzato. Altresì, affiorano le paure di non saper attivare una buona collaborazione tra colleghi e con le altre figure deputate alla cura educativa. La paura del fallimento, però, non sembra incancrenirsi in rassegnazione, nemmeno all'idea che, in vista di situazioni complesse, l'azione didattico-educativa possa essere ricondotta a mera risposta assistenziale.



Tab. 4. Paure associate allo scenario presentato

Coerenza interna e analisi fattoriale delle scale

La metrica globale di coerenza interna delle quattro scale MAS-SD (alpha di Cronbach) (tab. 5) mostra valori vicini o al di sopra di quelli convenzionalmente accettabili ($\alpha \geq 0.7$).

In generale, le correlazioni item-scale (valori assoluti r , e valori corretti per affidabilità della scala $r.cor$) mostrano una buona coerenza interna dello strumento, al di fuori della MAS-SD cognizione in cui alcuni valori molto bassi ($r.cor \leq 0.5/0.4$) indicano che sarebbe opportuno intervenire con una rimodulazione o esclusione di alcuni item (tab. 5).



Emozioni (α 0.84)			r	r.cor	Cognizioni (α 0.69)			r	r.cor
1. Fiducioso	0.79	0.79	1. Sarà triste	0.69	0.72				
2. Contento	0.72	0.72	2. Si sentirà solo	0.68	0.68				
3. Pessimista	0.70	0.68	3. I genitori dovranno assisterlo	0.64	0.63				
4. Respingente	0.63	0.61	4. Difficoltà a studiare con i coetanei	0.61	0.59				
5. Entusiasta	0.62	0.59	5. Avrà un ritardo cognitivo	0.48	0.38				
6. Infastidito	0.61	0.59	6. Sarà difficile comunicare con lui	0.44	0.37				
7. Forte	0.61	0.57	7. Colori e suoni non sono importanti	0.41	0.31				
8. Impotente	0.60	0.55	8. Non apprezzerà contenuti riconducibili al visivo/uditivo	0.40	0.29				
9. Impaurito	0.48	0.43	9. Avrà difficoltà a seguire un film	0.37	0.27				
10. Incuriosito	0.48	0.43	10. Sarà più sensibile	0.37	0.25				
11. Preparato	0.50	0.43	11. Avrà affinato altri sensi	0.25	0.10				
12. Ansioso	0.45	0.39							

Comportamenti (α 0.72)			r	r.cor	Paure (α 0.94)			r	r.cor
1. Rifiuto incarico	0.66	0.65	1. Non sviluppare le potenzialità	0.90	0.91				
2. Cerco una distrazione	0.62	0.58	2. Non assicurare pari opportunità di apprendimento	0.90	0.90				
3. Evito il contatto visivo	0.59	0.56	3. Non essere d'aiuto	0.87	0.88				
4. Compassione	0.54	0.50	4. Non avere la loro fiducia	0.86	0.87				
5. Alzo il tono della voce	0.53	0.48	5. Non riuscire a relazionarsi con colleghi	0.86	0.87				
6. Avvio una conversazione	0.50	0.45	6. Non riuscire a concretizzare il piano individualizzato	0.86	0.87				
7. Nel salutare avrei paura a tendergli la mano	0.49	0.42	7. Non riuscire ad assicurare l'inclusione	0.87	0.87				
8. Nella comunicazione avrei paura di offenderlo	0.46	0.41	8. Non riuscire a individuare gli obiettivi di apprendimento	0.86	0.86				
9. Lo incoraggerei	0.42	0.32	9. Non riuscire ad adattare le prove di apprendimento	0.86	0.85				
10. Pongo domande sull'esperienza didattica pregressa	0.37	0.28	10. Avere timore del rapporto con gli assistenti alla comunicazione	0.81	0.81				
11. Pongo domande sul problema sensoriale	0.35	0.22	11. Non riuscire a rendere il contesto accessibile	0.78	0.76				
			12. Non essere accettati	0.75	0.73				
			13. Non riuscire a gestire i contenuti didattici	0.53	0.49				
			14. Non conoscere braille e LIS	0.36	0.29				
			15. Rassegnazione	0.23	0.17				
			16. Diventare un assistente	0.13	0.08				

Tab. 5. Correlazioni item-scale

Al fine di individuare eventuali sotto-dimensioni delle scale MAS-SD, ovvero item non coerenti con il resto della scala, è stata eseguita una:

1. *parallel analysis*: analisi comparativa su tutti gli item eseguita sia per tutti i casi (indipendentemente dal tipo di disabilità), sia per la specifica disabilità sensoriale indagata;
2. *optimal factor number*: estrazione, dal risultato delle analisi comparative del numero *ottimale* di fattori latenti;
3. *factor analysis*: analisi fattoriale esplorativa sulla scala esaminata per l'interpretazione delle relazioni tra item e l'esclusione di eventuali item non coerenti con la scala.



Item Emozioni	MR2	MR3	MR4	MR1	Item Cognizioni	MR1	MR4	MR2	MR3	MR5
Entusiasta	0.76	-0.04	-0.05	-0.06	Avrà affinato altri sensi	-0.05	-0.02	-0.05	0.3	0.06
Impaurito	0.07	0.02	0.64	-0.15	Sarà triste	0.83	0.07	-0.02	-0.06	-0.02
Ansioso	-0.01	-0.02	0.9	0.09	I genitori dovranno assisterlo	0.73	-0.15	0.06	0.08	0.1
Respingente	-0.13	0.77	0.02	0.05	Sarà difficile comunicare con lui	0.23	0.42	-0.21	0.01	-0.06
Incuriosito	0.71	-0.04	0.09	-0.09	Non apprezzerà contenuti visivi/uditivi	0.03	0.14	-0.09	-0.03	0.59
Fiducioso	0.42	-0.17	-0.14	0.39	Colori e suoni non sono importanti	0.05	-0.03	0.21	0.03	0.51
Contento	0.86	-0.03	0	0.1	Avrà difficoltà a seguire un film	0.01	0.02	0.99	-0.01	0
Infastidito	-0.06	0.85	-0.01	0.05	Difficoltà a studiare con i coetanei	-0.01	0.92	0.03	0.02	0.04
Preparato	0.26	0.33	-0.07	0.52	Si sentirà solo	0.69	0.35	0.08	0.03	-0.13
Forte	0.21	0.03	-0.03	0.57	Sarà più sensibile	0	0.01	0	1	-0.01
Impotente	0.08	0.4	0.05	-0.46	Avrà un ritardo cognitivo	0.39	0.02	-0.07	0.05	0.08
Pessimista	0.05	0.55	0.07	-0.48						

Item Comportamenti	MR1	MR2	Item Paure	MR1	MR3	MR2
Evito il contatto visivo	0.74	0.12	Non conoscere braille e LIS	0.15	0.11	0.28
Alzo il tono della voce	0.69	0.09	Non riuscire a rendere il contesto accessibile	0.6	0.2	-0.01
Cerco una distrazione	0.64	-0.39	Non riuscire ad adattare le prove di apprendimento	0.88	0	-0.03
Pongo domande sull'esperienza didattica pregressa	0.03	0.68	Non avere la loro fiducia	0.34	0.68	-0.16
Rifiuto l'incarico	0.72	-0.18	Non riuscire a relazionarsi con colleghi	0.68	0.26	-0.18
Avvio una conversazione	0.02	0.82	Non riuscire a concretizzare il piano individualizzato	0.91	0	-0.06
Nella comunicazione avrei paura di offenderlo	0.2	-0.22	Non riuscire ad individuare gli obiettivi di apprendimento	0.97	-0.09	0.06
Lo incoraggerei	-0.03	0.72	Non assicurare pari opportunità di apprendimento	0.81	0.12	0.09
Nel salutare avrei paura a tendergli la mano	0.69	0.09	Diventare un assistente	-0.08	0.1	0.43
Pongo domande sul problema sensoriale	0.02	0.2	Non riuscire a gestire i contenuti didattici	0.47	-0.04	0.47
Compassione	0.71	0.1	Non sviluppare le potenzialità	0.5	0.45	0.11
			Non essere d'aiuto	0.37	0.69	0.14
			Rassegnazione	-0.12	-0.1	0.34
			Non essere accettati	-0.1	0.91	0.05
			Non riuscire ad assicurare l'inclusione	0.2	0.74	0
			Avere timore del rapporto con gli assistenti alla comunicazione	0.3	0.64	-0.13

Tab. 6. Correlazioni item-scale

In vista della costruzione di un modello *unico*, in cui i fattori sono misurati dagli item coerenti con la scala di appartenenza, sono stati individuati quegli item *importanti* (con *loadings* ≥ 0.7), per entrambi i tipi di disabilità sono stati evidenziati i *loading* fattoriali con valori insufficienti per la determinazione del fattore (tab. 6).

In considerazione del numero di item e delle matrici di correlazione *policorica* indagate, in generale, è possibile rilevare una molteplicità di fattori presenti nelle scale multidimensionali.

Nella MAS-SD emozioni si rilevano almeno due fattori preminenti che sembrano descrivere meglio il costrutto: uno orientato a riconoscere le emozioni positive (*entusiasta* $\lambda=0.76$, *incuriosito* $\lambda=0.71$, *contento* $\lambda=0.86$; *infastidito* $\lambda=0.85$), l'altro quelle negative (*respingente* $\lambda=0.77$; *infastidito* $\lambda=0.85$).

In riferimento alle cognizioni, di cui già le correlazioni item-scale e lo stesso Alpha



di Cronbach debole avevano evidenziato una certa fragilità interna, si registrano almeno 4 fattori. Il primo indica le idee connesse alla solitudine-assistenza (*tristezza* $\lambda=0.83$; *assistenza genitoriale* $\lambda=0.73$; *solitudine* $\lambda=0.69$), mentre gli altri risultano poco caratterizzati.

La MAS-SD comportamenti, invece, mostra una natura bifattoriale, in cui è ravvisabile un gruppo di item orientati a descrivere comportamenti di evitamento (*eludere il contatto visivo* $\lambda=0.74$; *alzare il tono della voce* $\lambda=0.69$; *cercare una distrazione per evitare la relazione* $\lambda=0.64$; *rifiutare l'incarico* $\lambda=0.72$; *paura a tendergli la mano in segno di saluto* $\lambda=0.69$; *avere compassione* $\lambda=0.71$), un secondo gruppo di item diretti a esprimere accoglienza e interessamento (*porre domande sull'esperienza didattica pregressa* $\lambda=0.68$; *avviare una conversazione* $\lambda=0.82$; *incoraggiare* $\lambda=0.72$).

Parimenti, la MAS-SD paure mostra una struttura fattoriale perlopiù binaria con una caratterizzazione, però, più evanescente. Nel primo gruppo fattoriale, le preoccupazioni sembrano maggiormente ascrivibili all'ambito didattico, al sé professionale (*non riuscire ad adattare le prove di apprendimento* $\lambda=0.88$; *relazionarsi con colleghi* $\lambda=0.68$; *a concretizzare il piano individualizzato* $\lambda=0.91$; *ad individuare gli obiettivi di apprendimento* $\lambda=0.97$; *ad assicurare pari opportunità di apprendimento* $\lambda=0.81$), mentre nel secondo attengono ad un piano più personale e sociale (*paura di non essere accettati* $\lambda=0.91$, *di non avere la fiducia degli alunni* $\lambda=0.68$; *di non essere d'aiuto* $\lambda=0.69$; *di non assicurare l'inclusione* $\lambda=0.74$).

4. Conclusioni

L'atteggiamento si sviluppa a partire dai nostri sentimenti, conoscenze, paure, e si riflette nel comportamento di ognuno di noi. In questo senso, i diversi atteggiamenti possono essere il risultato dell'esperienza che stiamo vivendo o che immaginiamo di vivere. Le conclusioni che traiamo da ogni esperienza, effettiva o immaginata che sia, influiscono sulle nostre convinzioni e sui nostri comportamenti.

Questo avviene anche per gli atteggiamenti degli insegnanti verso la disabilità.

I delicati aspetti che sottendono alla dimensione educativa, a differenza di un più semplice oggetto di conoscenza sociale, dovrebbero però richiedere approcci più attenti e rigorosi.

Quell'oggetto/soggetto di conoscenza, infatti, dovrebbe porsi a fondamento stesso dell'io professionale docente. Provare alcune emozioni, possedere certe conoscenze, mostrare taluni comportamenti, rivelare diverse paure fa parte della natura umana. Sono aspetti che entrano in gioco, in modo più o meno accentuato, in ogni relazione sociale, perciò è ovvio che anche nella relazione educativa esse siano espresse, sperimentate, vissute.

Ciò che nelle percezioni sociali e ancor di più in quelle dei docenti rischia di essere pericoloso è la riduzione del molteplice/del complesso all'unità/alla semplificazione. Un processo di *reductio ad unum* che collega, spesso banalizza, fenomeni diversi e complessi, riconducendoli a un unico principio esplicativo. Se ancor di più questo principio esprime una valutazione che precede e contamina l'esperienza stessa - un giudizio pregiudizievole formulato prima di conoscere gli elementi necessari per comprendere la realtà - il rischio è che visioni preconcepite e stereotipate della disabilità influenzino il proprio lavoro di cura educativa.

Così come l'apparente facilitazione del giudizio dei docenti sulla base di una cate-



gorizzazione in gruppo (i ciechi, i sordi, i disabili), se si cronicizza, si pone a fondamento di giudizi segnati da forte approssimazione e banalizzazione da cui possono derivare azioni professionali fortemente penalizzanti.

A tal riguardo, le possibili riflessioni che possono essere operate sulla scorta della ricerca esposta inducono all'ottimismo e alla fiducia.

Le emozioni provate e comunicate da figure che rivestiranno particolare importanza per gli allievi con disabilità sono in maggior misura positive e incoraggianti. Di contro, le emozioni annichilenti e rinunciarie appaiono debolmente rappresentate.

I docenti in formazione hanno valutato ogni emozione pensando a sé attraverso la lente del ruolo professionale (l'essere un docente) e del lavoro di prossimità (svolgere l'attività di sostegno).

Percezioni favorevoli emergono anche dall'esplorazione delle conoscenze pregresse relative alle disabilità sensoriali. Si tratta di percezioni che ottimisticamente riconoscono alle situazioni di privazione sensoriale una possibile risposta compensatoria suffragata dall'accrescimento qualitativo dei sensi percettivi vicari. Le conoscenze, invece, si avvicinano maggiormente al senso comune quando affrontano la gestione di contenuti didattici attinenti all'ambito visivo e uditivo, sui quali sembra che gli alunni con disabilità sensoriale debbano essere (erroneamente) esonerati.

Il quadro delle percezioni positive si arricchisce di comportamenti benevoli che mostrano un'inclinazione all'incontro, al confronto, all'incoraggiamento, al sostegno, ad un grande spirito di servizio professionale.

Quando il focus si sposta sulle paure, invece, i toni s'incupiscono: affiorano con maggiore intensità le preoccupazioni dei docenti di non essere in grado di gestire le problematiche legate ai deficit sensoriali. La paura si palesa dinanzi a situazioni didattiche ed educative percepite dai docenti come incontrollabili e poco conosciute, senza però trascendere in visioni necessariamente ristagnanti e rinunciarie.

Dall'affondo sugli atteggiamenti e delle paure dei futuri docenti e sui fattori ad essi associati emerge la necessità di insistere su quest'ambito di studio e di ricerca, così come si rende evidente che per impattare favorevolmente sulle "convin(a)zioni" dei docenti, e quindi sullo sviluppo di una scuola concretamente inclusiva, occorra investire su percorsi formativi caratterizzati da un alto grado di coinvolgimento, ai quali dovrebbero necessariamente essere legate significative esperienze di conoscenza, di contatto, di relazione con la disabilità e di comprensione e gestione delle paure.

In riferimento allo strumento MAS-SD, i risultati emersi dalla scala multidimensionale mostrano che il modello ipotizzato soddisfa in parte i test di bontà dell'adattamento e quindi non sempre mostra una buona struttura fattoriale.

Tenuto in debito conto di alcuni limiti, ad esempio si rileva la necessità che lo strumento si confronti con un campione più esteso e maggiormente rappresentativo, per le sue caratteristiche, la scala MAS-SD rappresenta un primo passo per estendere la riflessione sugli atteggiamenti e sulle paure che i docenti esprimono nei confronti delle disabilità sensoriali.

Alla luce delle analisi operate, si procederà con una riconfigurazione dello strumento e con la costruzione di un modello unico da porre successivamente al vaglio empirico di un'analisi fattoriale multi gruppo e di un'analisi fattoriale confermativa.



Riferimenti bibliografici

- Ajuwon P.M., Sarraj H., Griffin-Shirley N., Lechtenberger D., Zhou L. (2015) Including Students Who Are Visually Impaired in the Classroom: Attitudes of Preservice Teachers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione G. Agnelli (2011). *Rapporto alunni con disabilità. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Cassady J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23.
- Cumming T.M. (2011). The education of students with emotional and behavior disabilities in Australia: current trends and future directions. *Intervention in School and Clinic*, 48(1), 55-59.
- Davis R.S., Layton C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- de Boer A.A., Pijl S. J., Minnaert A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1-23.
- Dessemontet R.S., Benoit V., Bless G., SermierDessemontet R. (2011). Schulische Integrazione von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur integrazione. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- Dias, P., Cadime, I. (2016). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 111-123.
- Eagly A.H., Chaiken S. (1998). Attitude structure and function in D.T. Gilbert, S.T. Fiske and G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Emam, M., Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 407-422.
- Fiorucci A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 53-66.
- Fiorucci A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 16(3), 20-34.
- Fiorucci A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 161-178.
- 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*, 7(2), 271-293.
- Fiorucci A., Pinnelli S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 69-81.
- Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17-32.
- Forlin, C. (2012). Future directions for inclusive teacher education: An international perspective. New York, NY: Routledge.
- Gaustan, M. G. (1999). Including the kids across the hall: Collaborative instruction of hearing, deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 176-190.
- Jarvis J., Iantaffi A. (2006). Deaf people don't dance': Challenging student teachers' perspectives of pupils and inclusion. *Deafness and Education International*, 8, 75- 87.



- Jones E., Wood G. C. Quattrone G. A. (1981). Perceived variability of personal characteristics in ingroups and outgroups: The role of knowledge and evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 523-28.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 381-394.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lissi M. R., Raglianti M., Grau V., Salinas (2016). Deaf and hard of hearing students' opportunities for learning in a regular secondary school in Chile: Teacher practices and beliefs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(1), 55-75.
- Mercier M. (1999). Représentations sociales du handicap mental. *Dans Approches interculturelles en déficience mentale – l'Afrique – l'Europe - le Québec - N° 1*, actes du 5ème congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales AIRHM Dakar 1996 (pp. 49-62). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Morvan J.S. (1988). Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation. Paris: Cnterhi-Mire.
- Odongo, G., Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*, 31(2), 1-30.
- Pinnelli S. (2015). Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni. *Educazione democratica, Rivista di pedagogia politica*, 9, 70-83.
- 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.
- Rae, H., Murray, G. McKenzie, K. (2010) Teachers' attitudes to mainstream schooling. *Learning Disability Practice*, 13(10), 12-7.
- Ramel S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Ravenscroft J., Davis J., Bilgin M., Wazni K. (2019) Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656.
- Rosenberg M.J., Hovland C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, W.J. McGuire, R.P. Abelson, J.W. Brehm (Eds.). *Attitudes Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Component* (pp. 1-14). New Haven, Conn: Yale University Press.
- Samsel M., & Perepa P. (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers' perceptions. *Support for Learning*, 28(4), 138-145.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131-146.
- St-Onge M., & Lemyre A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172.
- Taylor, R.W., Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Thumann-Prezioso, C. (2005). Deaf parents' perspectives on deaf education. *Sign Language Studies*, 5, 415-440.
- Ting C., Gilmore L. (2012). Attitudes of Preservice Teachers Towards Teaching Deaf and ESL Students. *Australian Journal of Teacher Education* 37(12).

Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa

Students with disabilities and with SLD at the Roma Tre University. Issues and considerations about an exploratory research

Fabio Bocci

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

Lucia Chiappetta Cajola

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

Stefano Zucca

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre

The authors of this paper took inspiration from some considerations resulting by a Conference organized by the Coordination of the Universities for Disability (CALD) of Lombardia Region and by the National University Conference of Delegates for Disability (CNUDD) on 6 July 2018 regarding the presence of students with disabilities and SLDs in degrees and qualifying courses. Specifically, the authors have implemented a first exploratory survey aimed at detecting the perceptions and opinions coming from a number of actors (such as teachers, internship tutors, TAB staff, fellows and students) involved in the Degree "Scienze della Formazione Primaria" at Roma Tre University, whose purpose is to qualify future primary school teachers. The low number of the people involved in this survey does not allow any generalization of the results although these can be, in any case, useful indicators to introduce some reflections on the object under investigation, to refine and expand the research and, at the same time, to test the tool developed for this purpose.

Key-words: inclusion, university students with disabilities, university students with SLD, primary school teachers, CNUDD

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 di un lavoro sinergico degli autori. Ai soli fini della identificazione delle parti, laddove richiesto, si precisa che sono da attribuire a Fabio Bocci la Premessa, il Paragrafo 2 e i sottoparagrafi 2.1 e 2.2, a Lucia Chiappetta Cajola vanno attribuiti il Paragrafo 1 e le Conclusioni, mentre a Stefano Zucca va attribuito il Paragrafo 3.



Una società inclusiva è una società senza privilegi, senza esclusività e senza esclusi. Senza gerarchizzazioni. Una società senza linea Maginot per proteggersi [...]

Essere inclusivi non vuol dire fare dell'inclusione per correggere a posteriori i danni delle iniquità, delle categorizzazioni e degli ostracismi. Vuol dire ridefinire e dare senso alla vita sociale nella casa comune [...]

La posta in gioco è molto alta...

(Charles Gardou, *Nessuna vita è minuscola*)

Premessa

Una questione si aggira per l'università.

Ha a che vedere con una tema particolarmente rilevante, per molti versi inedito o, quantomeno, non del tutto ancora introiettato nella cultura formativa anche di una nazione come l'Italia che può fregiarsi di una normativa in materia di integrazione, prima, e di inclusione, più recentemente, a dir poco avanzata.

La/il questione/tema di cui parliamo si riferisce alla presenza sempre più numerosa e sistematica di studenti con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) nei nostri Atenei, un *fenomeno* che si configura come una sfida significativa al/del sistema formativo accademico italiano (Muttini & Marchisio, 2005; Favorini, Montuschi, Olmetti Peja & Bocci, 2006; Bertellino, 2007; de Anna, 2007; Canevaro, 2008; Faloppa, 2008; Murgioni, 2009; Pavone, 2008; 2014; 2019; Genovese, Ghidoni, Guaraldi & Stella, 2010; Boccuzzo, Fabbris & Nicolucci, 2011; Bucci & Ambra 2012; Ghidoni, Guaraldi, Genovese & Stella, 2012; Chiappetta Cajola, 2013; 2019a; 2020; D'Amico & Arconzo, 2013; Zecchini-Orlandini & al., 2015; D'Alessio, 2015; Masiello, 2015; Favorini, 2016; Zucca, 2016; de Anna, 2016; Pavone & Bellacicco, 2016; Arcangeli, Emili & Sannipoli, 2017; CENSIS, 2016; 2017; Santi & Di Masi, 2017; Aquario, Pais & Ghedin, 2017; Bellacicco, 2017; 2018; Guerini & Bocci, 2017; Pace & Pavone, 2018; Guaraldi, Valenti & Genovese, 2018; Pavone, Bellacicco & Cinotti, 2019; Antonietti & al., 2020; Bocci & Bonavolontà, 2020), ma anche a/di quello internazionale (Bringle & Hatcher, 1996; Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004; Adams & Browns, 2006; Goode, 2007; Ehlers & Schneckenberg, 2010; OECD, 2011; Ebersold, 2008; 2012; Boni & Gasper, 2012; Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte & Trice, 2012; Riddell & Weedon, 2014; Soorenian, 2014; Weedon & Riddell, 2014;

Cabral, Mendes, de Anna & Ebersold, 2015; Walker, 2015; Boni & Walker, 2016; Dovigo & Casanova, 2017; Gibbs, 2017; Mountford-Zimdars & Harrison, 2017; Crimmins, 2020; Moríña, Sandoval & Carnerero, 2020; Rillotta, Arthur, Hutchinson & Raghavendra, 2020).

L'inclusione degli studenti con disabilità e con DSA compendia tutta una serie di aspetti che gli addetti ai lavori – delegati di ateneo¹, referenti di dipartimento,

1 Si ricorda che dal 2001 si è costituita la Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) quale organismo con il compito di rappresentare la politica e le attività delle Università Italiane nei confronti degli studenti disabili (e a seguire con Disturbi Specifici di Apprendimento) e alle implicazioni inerenti i processi inclusivi.



addetti agli uffici disabilità, borsisti, tutor, volontari del Servizio civile universale ecc... – a partire dalla normativa vigente² intercettano e rilanciano nella loro funzione di intermediatori tra docenti, studenti, famiglie, territorio (si pensi ai cosiddetti *portatori di interessi*). È un processo attraversato da una serie di quesiti che interpellano i singoli e la comunità (non solo accademica, evidentemente).

Ad esempio ci si chiede se garantire l'accesso, in nome della normativa vigente, significhi automaticamente garantire l'inclusione.

Come afferma Bellacicco (2017), se da un lato a partire dagli anni Duemila sono state messe in campo molte risorse nell'istruzione terziaria di studenti con disabilità e con DSA, con una maggiore attenzione e pianificazione dei servizi anche sul piano finanziario (che però risente, aggiungiamo, del progressivo definanziamento delle università nel corso degli anni), restano aperte molte questioni che riguardano ancora le barriere architettoniche, le difficoltà nel richiedere i servizi, i problemi legati all'accesso alle informazioni e, non da ultimo, il perdurare di atteggiamenti non del tutto positivi da parte della comunità accademica. Su quest'ultimo punto Andrea Canevaro (2008) arriva a dire che perdura una difesa dell'immagine classica della istituzione universitaria, tale per cui gli studenti con disabilità (e con altri funzionamenti atipici, rilanciamo) rappresentano una sorta di *studenti impropri*, potenzialmente portatori di disturbo.

In altri termini, come rileva criticamente e acutamente Marina Santi (2017), al di là dei buoni propositi, molto spesso «le azioni intraprese hanno prodotto esiti “cosmetici” e non tesi appunto ad un ripensamento “profondo” dei sistemi di Higher Education, in connessione sia con i gradi dell'istruzione precedenti, sia in relazione all'inclusione lavorativa e sociale entro comunità “fiorenti”, oltre che produttive. Sembra in verità di trovarsi di fronte ad un problema, quello dell'accessibilità e fruibilità della cultura e della conoscenza, che mette in crisi gli stessi paradigmi di sviluppo umano che hanno definito priorità e scelte per l'educazione long-wide dell'ultimo millennio, mostrando criticità qualitative oltre che quantitative, comunque inadeguate rispetto agli stessi obiettivi dichiarati nei programmi internazionali per il terzo millennio» (Santi, 2017, p. 17).

In tal senso, congiunturalmente a quanto appena detto, è opportuno chiedersi, quindi, cosa significhi esattamente includere quando si tratta di formazione universitaria; ovvero come la si debba realizzare e, di conseguenza, per un verso quali effettive possibilità abbiano gli studenti con disabilità o con DSA di vivere *pienamente* la vita universitaria, al di là del vedersi riconosciuti accorgimenti tecnici previsti dalla legge, e, per un altro (e in ricordo), quanto i contesti accademici siano disposti a modificarsi (addirittura a rivoluzionarsi) per far sì che questo accada realmente e non solo sulla carta.

Da queste brevi considerazioni risulta quindi chiaro che quello dell'inclusione non è un processo neutro che si risolve nella mera applicazione delle normative vigenti e, invece, chiama in causa numerose variabili a partire dalla esplicitazione e dall'analisi dei reciproci sistemi di aspettative dei quali docenti, studenti, familiari, sistema università, sistema sociale (es: mondo del lavoro) sono portatori.

2 Il riferimento minimo è quello della Legge 28 gennaio 1999, n. 17 a cui si deve aggiungere certamente la ratifica da parte dell'Italia della Convenzione Onu con la Legge 18 del 3 marzo 2009 (in particolare con il riferimento all'art. 24 della Convenzione che sancisce il diritto all'apprendimento permanente in condizioni di pari opportunità) e la Legge 170 in riferimento agli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.



In alcuni casi, come ad esempio quello dei corsi di laurea abilitanti/professionalizzanti – è il caso di Scienze della Formazione Primaria – le criticità divengono ancora più complesse, emergendo la necessità di un bilanciamento *equo* e *coerente* tra il diritto all'istruzione accademica e al *successo formativo* da un lato (Chiappetta Cajola, 2013) e, dall'altro, la necessità/dovere delle università di formare figure qualificate in grado di svolgere compiutamente il proprio ruolo professionale.

Riprendendo infatti ancora la riflessione di Marina Santi, appare quanto mai evidente (ci viene da dire se ci si perita di problematizzare ciò che appare invece a molti certo, se non addirittura ovvio), la diade «equità/inclusione, così spesso evocata e ribadita nelle teorizzazioni e pratiche umanitarie, non appare invece scontata né sul piano concettuale, né in quello operativo. Entrambi i costrutti chiamano in causa altri importanti principi e concetti correlati, come quello di differenza e giustizia, rispetto ai quali spesso le assunzioni implicite e le incertezze e impermeabilità interpretative conducono ad orientamenti incoerenti quando non ad orientamenti opposti. Le stesse idee regolative e comunque discriminatorie di “merito” e “capacità” [...] che sono generalmente accolte come ovvie e accoglibili, non sono invece scontate e necessariamente utili per la definizione di un nuovo modello di partecipazione alla cultura aperto e strutturato su assunti alternativi» (Santi, 2017, p. 18).

In altri termini la qualità del profilo professionale in uscita (che sancisce convenzionalmente il successo formativo sulla base dei costrutti di capacità e merito) risente evidentemente dell'idea di capacità e meritocrazia della società (neolibberista) attualmente dominante, che è fortemente incentrata sull'abilismo (Campbell, 2009), sulla performatività (in senso produttivistico) e sul costrutto di normalità (Bonato, 2015; Boarelli, 2019; Bocci, 2019).

Ebbene, sulla base di queste brevi premesse e questioni, condivise sempre di più dalla comunità accademica e scientifica, gli autori del presente contributo illustrano gli esiti di una indagine svolta nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre, con il coinvolgimento di docenti, tutor per il tirocinio, borsisti, referenti e personale amministrativo e studenti con disabilità e con DSA. Si tratta di una indagine qualitativa di tipo esplorativo finalizzata a far emergere alcune questioni significative e formulare ipotesi per una più ampia e sistematica ricerca sul campo.

1. Alcuni presupposti che fanno da sfondo all'indagine

Prima di dare conto della nostra indagine, riteniamo opportuno soffermare l'attenzione su alcuni presupposti teorico-esperienziali che ne costituiscono lo sfondo.

Li decliniamo in modo essenziale e per punti, ponendoli non tanto come elementi dati quanto come spunti che fanno da guida alle nostre riflessioni.

1. Quando si parla di inclusione, soprattutto nel nostro Paese che vanta almeno un quarantennio di esperienze di integrazione, si fa certamente riferimento all'idea/valore che per le persone maggiormente vulnerabili ed esposte (a causa di impedimenti di natura organica, socio-culturale o economica) debbano essere introdotte e sviluppate azioni socio-politiche finalizzate ad una loro piena presenza nei contesti di vita ordinari (ossia non separati). Si fa altresì riferimento anche alla crescente consapevolezza che tali contesti non siano affatto neutri e contribuiscano a definire la collocazione sociale che gli individui (a seconda delle



caratteristiche di efficienza/manchevolezza loro riconosciuti secondo standard di aspettative comunemente condivise) possono (o meno) andare ad occupare (Goodley & al., 2018; Bocci, 2019a; 2019b).

2. Pertanto, l'approccio che deve essere seguito per scandagliare laicamente (quindi con apertura e flessibilità) quale oggetto di indagine *l'inclusione delle persone con disabilità e con DSA/i processi inclusivi dei contesti* non può che essere multiprospettico, in modo da far emergere quanto più possibile i diversi fattori di complessità che caratterizzano:
 - a) (rivolgendo lo sguardo al soggetto) i tanti modi (originali e originari) con cui ciascun individuo abita il mondo, recuperando, come fanno i *Critical Disability Studies*, l'importanza del corpo e del suo ruolo nelle discussioni sulla disabilità anche per comprendere meglio come i discorsi sulla disabilità possano divenire vettori di analisi per rilanciare e riconfigurare questioni politiche, teoriche e pratiche che riguardano tutti (Goodley, 2013).
 - b) (rivolgendo lo sguardo ai contesti), le stratificazioni diacroniche e sincroniche che influenzano gli elementi (per chi compie l'analisi di ricerca gli *indicatori*) che sottostanno alle culture, alle politiche e alle pratiche (Booth & Ainscow, 2002; 2008; 2014) che denotano e connotano le differenti idee su ciò che significa inclusione/includere, sui significati che si attribuiscono al concetto di disabilità, di difficoltà, di diversità, di norma, di abilità e via discorrendo.
3. L'intreccio di queste due prospettive rimanda e richiama quindi, almeno al Modello Bio-Psico-Sociale (OMS, 2001; 2007; WHO, 2017), rispetto alla comprensione dei fattori intrinseci ed estrinseci (strutture e funzioni corporee, fattori contestuali) che determinano i profili di "funzionamento umano" propri di ciascun individuo (Chiappetta Cajola, 2016; 2019b) e al Modello Sociale (Oliver, 1990; Barnes, Oliver & Barton, 2002; Valtellina, 2013), per quel che concerne le componenti socio-politico-economiche e alle loro sovrastrutture.

A questa visione multiprospettica fa riferimento il servizio tutorato studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione, il quale naturalmente fa riferimento al Ufficio Studenti con disabilità e con DSA dell'Università Roma Tre che nel 2019, per azione di Lucia Chiappetta Cajola, *Delegato del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento, al supporto all'inclusione*, e dei Referenti dei vari Dipartimenti (tra i quali all'epoca anche Fabio Bocci), ha messo a punto a supporto delle numerose azioni intraprese anche un *Vademecum* per i docenti che ne sintetizza la filosofia di fondo³.

2. La nostra indagine esplorativa

Abbiamo scelto di concentrare lo sguardo sul Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria in quanto si tratta di un corso di laurea abilitante/professionalizzante e, pertanto, proprio per questa sua caratteristica ben si presta da un lato a/per foca-

3 <https://www.uniroma3.it/ateneo/uffici/ufficio-studenti-disabilita-dsa>



lizzare l'attenzione sulla questione del bilanciamento tra diritto (ad accedere/essere inclusi) e qualità del profilo in uscita atteso da una società competitiva e performativa e, dall'altro (quale rovescio della medaglia), diviene luogo di incontro/scontro tra le differenti concezioni del ruolo e della funzione attribuito/a all'università da coloro che abitano oggi la comunità accademica.

In effetti, approfondendo le implicazioni della questione, se come detto assistiamo a un crescente riconoscimento del diritto dei singoli individui a perseguire obiettivi personali in termini di istruzione e di formazione anche ai più alti livelli (così come affermato dalla nostra Carta costituzionale), non possiamo negare che permangono preoccupazioni (che evidentemente investono l'attuale struttura/concezione dell'accademia) in merito al fatto che «che alcune condizioni fisiche o psichiche possono interporre ostacoli allo svolgimento di determinate mansioni»⁴.

In tal senso, la nostra indagine – assumendo questo presupposto problematico di sfondo e avendo una valenza esplorativa, soprattutto di *collaudo* dello strumento elaborato ad hoc (come si dirà più avanti) – ha perseguito lo scopo di far emergere, mediante il coinvolgimento diretto dei protagonisti, alcune suggestioni sulle quali elaborare riflessioni e analisi da approfondire ulteriormente con una ricerca su un più vasto gruppo di partecipanti e con il coinvolgimento di altri Atenei. Pur evidentemente non avendo delle precise ipotesi da verificare, l'idea di partenza è quella di riscontrare alcuni elementi critici non tanto nei presupposti valoriali (la presenza degli studenti con disabilità e con DSA nei contesti della formazione universitaria, quanto in relazione: a) alla fattispecie dei corsi di laurea professionalizzanti (quindi quello di Scienze della Formazione Primaria che abilita all'insegnamento); b) alla complessità (preferiamo non utilizzare la locuzione gravità) del profilo di funzionamento della studentessa e dello studente che si iscrive a un corso di laurea abilitante, richiamando la questione della qualità del profilo professionale da garantire in uscita.

Tali suggestioni (se ci è concessa questa locuzione) si poggiano anche sulla consapevolezza che, come non ha mancato di porre in evidenza (dal di dentro) Marisa Pavone⁵, l'approccio «sotteso alla nostra legislazione che, di diritto, apre le porte dell'università agli studenti con disabilità, tende a considerarli una categoria minoritaria, oggetto di interventi isolati e specifici che non vincolano i piani d'azione accademici e le politiche istituzionali. Nel nostro Paese, come nella maggior parte delle società occidentali, il modello di intervento prevalente è ancora quello medico, tendente a trascurare la storicità e il contesto di riferimento del giovane. La prospettiva medica determina anche i servizi assegnati, dunque le forme di esperienza universitaria e le forme di vita della persona; tanto è vero che l'erogazione degli interventi è subordinata all'esistenza e ai contenuti della diagnosi clinica» (Pavone, 2014, p. 319).

4 Dal testo che ha accompagnato il Convegno organizzato dal Coordinamento degli Atenei Lombardi per la Disabilità (CALD) e dalla Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (CNUDD) il 6 luglio 2018 sul tema *Studenti con disabilità e DSA nelle lauree e nei percorsi abilitanti: criticità e prospettive*. Si vedano anche le Linee guida della CNUDD (2014).

5 Dal di dentro vuole indicare che Marisa Pavone è attualmente la Presidente della CNUDD.



2.1 Soggetti coinvolti

Hanno partecipato a questa prima fase dell'indagine complessivamente 23 persone così distribuite: 7 docenti incardinati nel CdL in SFP (D); 6 Tutor di Tirocinio di SFP (TT); 2 componenti della Segreteria Didattica (personale TAB) del CdL in SFP (Sd); 4 studenti borsisti del servizio tutorato studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione (SB); 4 studenti con disabilità/DSA afferenti ai servizi del tutorato (STD)⁶.

2.2 Lo strumento

Per la rilevazione dei dati è stato elaborato uno strumento ad hoc, molto agile orientato quanto più possibile a indagare, a livello percettivo, alcune questioni centrali inerenti la presenza di studenti con disabilità e con DSA in un corso di professionalizzante qual è quello di Scienze della Formazione Primaria.

La costruzione dello strumento è stata la risultante non solo del lavoro sinergico dei tre autori (che si è naturalmente basato sul vaglio della letteratura), ma anche l'esito di una serie di confronti con alcuni/e collaboratori/ci e colleghi/e⁷, con le/gli insegnanti, con il personale degli uffici e così via.

Le domande sono state formulate partendo dalla richiesta di un *posizionamento* rispetto ad alcuni principi generali, per poi entrare nei meriti delle questioni che maggiormente rappresentavano il *core* della questione oggetto di indagine.

Riproduciamo qui di seguito integralmente lo strumento in modo che sia possibile al lettore avere una idea precisa della sua strutturazione.

1. Il diritto all'istruzione anche in riferimento ai gradi più elevati dell'iter formativo è garantita costituzionalmente e dalle leggi dello Stato.

Rispetto a questo assunto:

a) in linea di principio mi trovo:

in totale accordo; d'accordo; poco in accordo; in totale disaccordo

b) in riferimento alla sua applicazione a tutti, a prescindere dalla provenienza, dalla condizione fisica e psichica, dalla condizione economica mi trovo:

in totale accordo; d'accordo; poco in accordo; in totale disaccordo
eventualmente motivare la propria risposta

2. La legge italiana garantisce l'accesso all'università degli studenti con Disabilità e con disabilità. Al di là dell'adesione di principio a questo indirizzo normativo, rispetto alla effettiva applicabilità nei Corso di Studio

a) Ritengo che sia applicabile sempre e comunque per tutti, sia per gli studenti con Disabilità, sia per gli studenti con DSA

b) Ritengo che non sia applicabile sempre e per tutti:

- 6 Al fine di chiarire meglio il contributo apportato dalle persone coinvolte (data la loro limitatezza) si precisa che al momento della rilevazione i docenti afferenti/incardinati al/nel CdL in SFP erano in totale 12 (quindi ha partecipato il 58,3%), i Tutor di Tirocinio erano 6 (quindi ha partecipato il 100%), il personale di Segreteria 3 (quindi ha partecipato il 66,66%), i borsisti del servizio 6 (quindi ha partecipato il 66,66%), il numero di studenti con disabilità 33 e quelli con DSA 4, per un totale di 37 (quindi ha partecipato il 10,81%).
- 7 In modo particolare vogliamo qui ringraziare Ines Guerini, Amalia Lavinia Rizzo, Alessia Travaglini e Marianna Traversetti per i preziosi riscontri e i suggerimenti.



nello specifico

- b1) sempre per gli studenti con DSA ma non sempre per gli studenti con Disabilità
- b2) dipende dalla gravità del disturbo e del deficit
- b3) al di là della gravità del disturbo, dipende dal Corso di Studi eventualmente motivare la propria risposta

3. L'accesso degli studenti con disabilità e con disabilità ai corsi di studio professionalizzanti, come ad esempio SFP, pone alcuni interrogativi in merito alla salvaguardia dei livelli di qualità che devono essere garantiti per l'accesso alla professione. Rispetto a tale questione

- a) ritengo che non sia un problema del CDS, in quanto questi hanno la funzione di formare e non di selezionare in termini di reclutamento
- b) ritengo che sia un falso problema, in quanto con gli accorgimenti (strumenti compensativi, supporto dei servizi di tutorato) gli studenti con disabilità e con DSA, a prescindere dalla tipologia e dalla complessità del disturbo o del deficit possono frequentare qualsiasi corso di studi
- c) ritengo che sia soprattutto un problema che si pone in relazione alla complessità del disturbo o del deficit (esempio le disabilità intellettive, quelle di matrice psicopatologica o DSA con elevata compromissione della lettura-scrittura, calcolo ecc...)
- d) ritengo che sia una questione che andrebbe risolta a monte, limitando l'accesso attraverso procedure selettive più adeguate al profilo di uscita
- e) ritengo che sia una questione molto delicata, che richiede una valutazione personalizzata di volta in volta, benché resta parte alla questione che per esercitare talune professioni vanno garantiti determinati livelli di uscita che non possono essere derogabili
eventualmente motivare la propria risposta

4. Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con Disabilità quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere (ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

5. Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con DSA quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere (ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

6. Rispetto alle questioni qui indagate, che tipo di soluzioni si sente di poter suggerire.

3. Ordinamento, analisi e commento dei dati

Illustriamo ora le risposte fornite dai diversi soggetti coinvolti riservandoci alcune considerazioni di commento.

Per quel che concerne la prima domanda (Tab. 1) che, come anticipato, è finalizzata a rilevare il posizionamento dei diversi soggetti coinvolti rispetto a principi generali inerenti l'inclusione, è possibile osservare che tutti dichiarano di trovarsi o totalmente in accordo (18) o in accordo (5) con la garanzia da parte dello Stato al diritto all'istruzione anche per i gradi più elevati dell'iter formativo (quindi laurea o dottorato di ricerca), e che questo debba valere per tutti a prescindere da prove-



nienze e condizioni fisiche, psichiche o economiche (totale accordo = 15; d'accordo = 8).

Non si evincono qui significative differenziazioni tra i diversi ruoli incarnati dai partecipanti.

1. Il diritto all'istruzione anche in riferimento ai gradi più elevati dell'iter formativo è garantita costituzionalmente e dalle leggi dello Stato. Rispetto a questo assunto:						
a) in linea di principio mi trovo:	D	TT	SD	SB	STD	tot
in totale accordo	7	6	1	1	3	18
d'accordo			1	3	1	5
poco in accordo						0
in totale disaccordo						0
b) in riferimento alla sua applicazione a tutti, a prescindere dalla provenienza, dalla condizione fisica e psichica, dalla condizione economica mi trovo:	D	TT	SD	SB	STD	tot
in totale accordo	6	5		1	3	15
d'accordo	1	1	2	3	1	8
poco in accordo						0
in totale disaccordo						0
Legenda: Docente (D); Tutor Tirocinio (TT); Segreteria Didattica (SD); Studente Borsista (SB); Studente con Disabilità/DSA (STD).						

Tabella 1. Distribuzione risposte quesito 1

Una certa differenziazione si comincia però a delineare nel quesito n. 2, laddove si chiede inizialmente di posizionarsi rispetto alla convinzione se quanto affermato in linea di principio sia effettivamente applicabile a tutti (quindi nel nostro caso anche agli studenti con disabilità e con DSA) in qualsiasi corso di studio, oppure sia possibile (e forse opportuno) fare qualche distinguo.

In questo caso, infatti, è possibile rilevare come, su 23 partecipanti, 10 rispondano che quanto stabilito dalla legge sia da applicare sempre e comunque per tutti, mentre 13 ritengono che ciò non sia sempre possibile.

In particolare, le risposte riprodotte nella Tab. 2 mostrano un netto posizionamento in tal senso delle insegnanti che svolgono il ruolo di Tutor del Tirocinio, le quali unanimemente (6 su 6) indicano l'alternativa b (*Ritengo che non sia applicabile sempre e per tutti*). I docenti si dividono quasi equamente (a = 3 vs b = 4), mentre è interessante notare come 2 degli stessi studenti con disabilità/DSA esprimano (in modo forse inatteso) perplessità sull'applicazione universale del principio di legge.

Nel momento in cui si chiede poi ai 13 che hanno optato per l'alternativa b di declinare meglio la loro scelta, si evidenziano alcune note interessanti.

Più della metà (6 su 13) afferma che dipende dalla gravità della disabilità e tra questi vi sono due dei quattro docenti e due dei sei tutor di tirocinio ai quali si aggiungono i due studenti con disabilità e con DSA. Una risposta questa piuttosto interessante sul piano dell'analisi, poiché dai diretti interessati si tenderebbe a



prevedere risposte in antitesi con una certa visione che tende a categorizzare (e spesso a marginalizzare dal palinsesto sociale) i soggetti in base alla tipologia del *deficit* dei quali sono *portatori*. Se poi si chiarisce che dei 4 studenti indicati con disabilità/DSA i due che hanno fornito queste risposte sono studenti con DSA, la questione diviene ancora più significativa. Ci riferiamo al fatto che sovente, nell'azione quotidiana agita nei servizi di tutorato, si è chiamati a confrontarsi con la richiesta degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento di veder preservata la loro identità senza necessariamente dover essere *accomunati* agli studenti con disabilità. Una questione nella questione, se così di può dire, che emerge anche dalle risposte della sesta tutor e della studentessa borsista, le quali indicano che (alternativa b1) è applicabile *sempre per gli studenti con DSA non sempre per gli studenti con Disabilità*).

2. La legge italiana garantisce l'accesso all'università degli studenti con Disabilità e con DSA. Al di là dell'adesione di principio a questo indirizzo normativo, rispetto alla effettiva applicabilità nei Corso di Studio						
	D	TT	SD	SB	STD	tot
a) Ritengo che sia applicabile sempre e comunque per tutti, sia per gli studenti con Disabilità, sia per gli studenti con DSA	3		2	3	2	10
b) Ritengo che non sia applicabile sempre e per tutti	4	6		1	2	13
In caso di risposta b., nello specifico	D	TT	SD	SB	STD	tot
b1) sempre per gli studenti con DSA non sempre per gli studenti con Disabilità		1		1		2
b2) dipende dalla gravità della disabilità	2	2			2	6
b3) al di là della gravità della disabilità, dipende dal Corso di Studi	2	3				5
Legenda: Docente (D); Tutor Tirocinio (TT); Segreteria Didattica (SD); Studente Borsista (SB); Studente con Disabilità/DSA (STD).						

Tabella 2. Distribuzione risposte quesito 2

Proseguendo nell'analisi, le restanti cinque risposte (2 docenti e 3 tutor di tirocinio) si collocano nell'alternativa b3, ovvero ritengono che al di là della gravità della disabilità la questione concerna in realtà il tipo di Corso di Studi intrapreso, ponendo le basi alla questione che alcuni corsi di laurea particolari (esempio quelli professionalizzanti) non sono *adatti* per tutti.

Un problema questo che come autori abbiamo inteso esplorare con il quesito numero 3, mirato proprio a indagare la posizione assunta dai diversi soggetti in merito all'accesso degli studenti con disabilità e con DSA ai corsi di laurea abilitanti a una professione, come per l'appunto Scienze della Formazione Primaria.

In questo caso (Tab. 3) si riafferma con decisione la questione della complessità del disturbo, ovvero della gravità del deficit. Sono infatti 8 su 23 coloro i quali scelgono questa alternativa di risposta e tra questi 3 docenti e 4 tutor di tirocinio.



3. L'accesso degli studenti con disabilità e con DSA ai corsi di studio professionalizzanti, come ad esempio SFP, pone alcuni interrogativi in merito alla salvaguardia dei livelli di qualità che devono essere garantiti per l'accesso alla professione. Rispetto a tale questione						
	D	TT	SD	SB	STD	tot
a) ritengo che non sia un problema del CDS, in quanto questi hanno la funzione di formare e non di selezionare in termini di reclutamento	2		1			3
b) ritengo che sia un falso problema, in quanto con gli accorgimenti (strumenti compensativi, supporto dei servizi di tutorato) gli studenti con disabilità e con DSA, a prescindere dalla tipologia e dalla complessità del disturbo o della gravità della disabilità possono frequentare qualsiasi corso di studi			1	1	1	3
c) ritengo che sia soprattutto un problema che si pone in relazione alla complessità del disturbo o della gravità della disabilità (esempio le disabilità intellettive o sensoriali, disabilità complesse, disagio mentale, ecc... oppure DSA con elevata compromissione della letto-scrittura, calcolo ecc...)	3	4		1		8
d) ritengo che sia una questione che andrebbe risolta a monte, limitando l'accesso attraverso procedure selettive più adeguate al profilo di uscita	2					2
e) ritengo che sia una questione molto delicata, che richiede una valutazione personalizzata di volta in volta, benché resti aperta la questione che per esercitare talune professioni vanno garantiti determinati livelli di uscita che non possono essere derogabili		2		2	3	7
Legenda: Docente (D); Tutor Tirocinio (TT); Segreteria Didattica (SD); Studente Borsista (SB); Studente con Disabilità/DSA (STD).						

Tabella 3. Distribuzione risposte quesito 3

Focalizzando l'attenzione sui docenti, osserviamo come altri 2 indirizzino la loro scelta verso l'alternativa d (*ritengo che sia una questione che andrebbe risolta a monte, limitando l'accesso attraverso procedure selettive più adeguate al profilo di uscita*) schierandosi in questo modo con chi da molti anni (questione nota a chi abita il CdL in SFP da molto tempo) ritiene che il test di ammissione così com'è stato concepito fino ad oggi non sia affatto utile per selezionare coloro i quali dovrebbero avere il profilo d'ingresso idoneo (attitudine?) per intraprendere il mestiere dell'insegnante. Uno schieramento che è contrapposto (anche ideologicamente, inutile negarlo) con chi invece ritiene che la funzione dell'università (e per estensione della scuola in genere) non sia quella di selezionare (reclutamento) ma di formare; posizione qui rappresentata da due docenti e da una unità del personale di segreteria.

Sono invece tre (uno della segreteria didattica, uno studente borsista e uno studente con disabilità) i partecipanti che ritengono si tratti di un falso problema e che con i dovuti accorgimenti tutti possano frequentare tutto.

Si tratta di una questione che andrebbe meglio approfondita, in quanto le università (al pari delle scuole) sono chiamate a utilizzare strumenti compensativi, misure dispensative o altro (gli accorgimenti) ma se l'apparato istituzionale (il sistema, per intendersi, con il suo insieme di aspettative sociali inerenti, ad esempio, gli standard di produttività, di efficienza, di efficacia del mondo del lavoro) non cambia di paradigma culturale e nelle politiche per l'inclusione, difficilmente questi



dispositivi possono rivelarsi (soprattutto essere socialmente percepiti) validi strumenti in grado di consentire davvero a tutti e a ciascuno non tanto di essere dentro i contesti regolari (inserimento) quanto di poterli abitare pienamente al pari di coloro che ritenendosi *normodotati* dettano le regole dell'abitare tali contesti o dell'eventuale co-abitazione).

Non a caso, infatti, i 7 partecipanti all'indagine che rispondono trattarsi di una questione molto delicata, aderendo alla formulazione dell'item ritengono anche che la questione dei livelli (standard) di qualità da garantire in taluni casi (come i CdL professionalizzanti) è – e rimane – la vera questione.

Per quanto riguarda infine gli item 4, 5 e 6 che richiedevano risposte aperte, la voce dei protagonisti è utile per corroborare quanto fin qui evidenziato nella nostra analisi. Per ragioni di spazio ne riportiamo solo alcune senza aggiungere commenti.

Item 4 (Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con Disabilità quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere – ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

Docente: fin dalla nascita del corso di laurea, nel 1998, ho sottolineato l'importanza di somministrare, per l'ammissione al corso di laurea, prove attitudinali e non i test che si utilizzano attualmente. Questi ultimi hanno due aspetti di grande negatività: 1) valutano in maniera sommaria solo le conoscenze generiche del partecipante; 2) avvantaggiano studenti già laureati, spesso dimezzando per i giovanissimi i posti disponibili.

Tutor Tirocinio: Avrei voluto rispondere Sì alla risposta 2a.... ma mi sono chiesta e lo faccio ogni volta che mi capita uno studente, una studentessa con questi problemi: 'Vorrei che mia figlia, se si trovasse in queste condizioni, dovesse aver bisogno di servizi di tutorato, interventi compensativi, e così via, oppure vorrei cercare per lei esperienze formative che non ne forzassero così tanto le sue possibilità, in nome di un diritto sacrosanto della persona umana? Se poi il desiderio di mia figlia, assoluto e primario, fosse quello di diventare insegnante di scuola primaria o dell'infanzia, allora non esiterei a rispondere sì alla opzione a).

Tutor Tirocinio: Rispetto ad alcuni casi gravi (o che a me apparivano tali) di disabilità o DSA mi sono chiesto come i soggetti interessati avrebbero mai potuto gestire una classe.

Docente: Ritengo che persone con gravi disabilità psichiche non possano accedere «ai gradi più alti degli studi», ragionevolmente e costituzionalmente riservati ai «capaci e meritevoli».

Studente Borsista: Diversi studenti con disabilità non sono sufficientemente supportati da alcuni docenti che spesso invece ostacolano la loro riuscita universitaria.

Studente con disabilità: ad un certo punto ho incontrato molte difficoltà nel percorso e mi è stato suggerito di cambiare corso di laurea.



Item 5 (Rispetto alla sua esperienza nel CdL in SFP, in riferimento alla presenza di studenti con DSA quali tipo di criticità ha riscontrato e quali problematiche ha avuto modo di far emergere - ad esempio nel rapportarsi con i colleghi)

Tutor Tirocinio: *Ho notato che questi studenti vengono penalizzati e non sempre si viene incontro alle loro esigenze.*

Studente Borsista: *dalla mia esperienza non sono emerse particolari problematiche per gli studenti con DSA sebbene spesso siano sottovalutate le loro difficoltà.*

Docente: *Rilevo un eccesso di verbalismo astratto e formale nelle modalità più praticate di didattica in presenza; questa modalità comunicativa e cognitiva dei docenti non aiuta gli studenti e le studentesse ad incontrare realmente e significativamente i contenuti, i concetti, le pratiche, le proposte, le soluzioni, e così via, che cerchiamo di proporre loro. Risulta del tutto evidente da quanto scrivo che studenti e studentesse con DSA, e mi sono capitati a lezione, in questa difficoltà generalizzata incontrano difficoltà quasi insormontabili. E non sono difficoltà che si superano soltanto ed esclusivamente utilizzando a lezione qualche slide piena di parole.*

Item 6 (Rispetto alle questioni qui indagate, che tipo di soluzioni si sente di poter suggerire).

Docente: *Sono del parere che somministrando prove attitudinali finalizzate a verificare l' idoneità all' insegnamento sarebbe risolti anche eventuali altri problemi.*

Docente: *Forse una sorta di 'abilitazione' preliminare consistente in una sessione di simulazione di attività in classe per evidenziare le capacità relazionali e comunicative.*

Docente: *Vorrei partecipare con altri colleghi a una riflessione condivisa e sincera su questi temi, come, appunto: chiunque può accedere al nostro corso di laurea professionalizzante? E se sì, come ci attrezziamo per far fronte alla richiesta?*

Studente con DSA: *più collaborazione tra tutti gli uffici.*

Studente con disabilità: *oltre agli strumenti di aiuto (come le mappe) avere docenti che mettono a proprio agio.*

Conclusioni

L'esiguità del gruppo di soggetti coinvolti non consente alcun tipo di conclusione o di affermazione che abbia parvenza di evidenza o validità.

Ci interessava fornire un nostro iniziale contributo a un tema così importante e rilevante per la comunità accademica per impostare un ragionamento a partire da ciò che effettivamente i protagonisti sul campo percepiscono, sentono e vivono.

Le nostre idee di partenza rispetto al fatto che avremmo probabilmente riscontrato l'emergere di alcune questioni inerenti l'opportunità che studenti/esse con disabilità e con DSA possano aspirare a conseguire lauree professionalizzanti (che



prevedono profili in uscita di qualità) e, soprattutto, che tale opportunità sia anche in relazione alla complessità del loro profilo di funzionamento è stata confermata dalle risposte che sono state fornite dai partecipanti all'indagine.

Si tratta di questioni che, come si evince da alcune delle risposte aperte da noi riportate, hanno attinenza anche con un altro aspetto piuttosto dibattuto nella comunità accademica in riferimento a questo tipo di lauree (in particolare qui si è fatto riferimento a Scienze della Formazione Primaria): le procedure di ammissione/selezione a tali percorsi formativi. Non è raro che nei collegi didattici si torni ciclicamente a disquisire sul fatto che le prove di ammissione, così come sono attualmente strutturate, poco o per nulla siano in grado di *selezionare gli studenti migliori*, ovvero di intercettare realmente coloro i quali hanno l'attitudine alla professione (in questo caso all'insegnamento).

In tale direzione va anche iscritto l'apprezzamento che soprattutto i docenti e i tutor di tirocinio hanno espresso per essere stati coinvolti in una questione che avvertono quotidianamente come rilevante e significativa. Emerge così in modo evidente anche la necessità di trovare spazi di confronto su tali temi (avvertiti come problemi), i quali, oltre all'impegno dei Delegati dei Rettori, dei Referenti per gli studenti con Disabilità e con DSA dei vari dipartimenti (così come previsto dalla normativa vigente), devono coinvolgere la comunità complessiva dell'Ateneo in modo che si apra la strada a una maggiore e più diffusa consapevolezza di ciò che significa realmente attivare un processo inclusivo nei differenti contesti della vita sociale.

L'inclusione, ovvero l'inclusività dei sistemi formativi (Gardou, 2015; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013; Chiappetta Cajola, 2017; Bocci, 2016; 2019; 2020) non riguarda infatti solo alcuni addetti ai lavori o chi per *chiamata diretta* è coinvolto in prima persona dal tema. Si tratta di una asserzione che alla luce dei più recenti modelli teorici che interpellano le Scienze dell'Educazione e i decisori politici in merito alle politiche scolastiche e universitarie – i già citati Bio-Psico-Sociale e sociale, al quale si possono certamente aggiungere il Capability Approach (Sen, 2009; Terzi, 2010), i Disability Studies (Medeghini & Al, 2013; Goodley & Al. 2018) e l'Universal Design for Learning (Savia, 2016; CAST, 2018) – può apparire scontata, se non addirittura banale. Ma sappiamo bene che non è così e che esiste ancora una schisi tra i principi teorici e le pratiche, tra le culture e le politiche.

Un vulnus che ha anche a che vedere con il fatto che l'università, così come la scuola, risente di del modello culturale (ossia politico-economico) egemone, di matrice neoliberista, centrato su logiche di mercato estrinseche (anzi opposte) all'idea di società inclusiva. Ecco, dunque, che le università mentre da un lato cercano di aprirsi alle sfide della presenza di studenti con funzionamenti atipici, devono dall'altro fare i conti con la visione competitiva della formazione. Come rileva Simona D'Alessio, la qualità delle università «viene sempre più valutata in conformità a ranking internazionali che guardano soprattutto alla performance sia in base alla ricerca (ad esempio numero di articoli pubblicati, capacità di attrarre fondi per la ricerca) sia in base alla didattica (ad esempio numero di laureati che trovano un'occupazione dopo la laurea). Diventa pertanto assai più difficile sostenere i principi dell'educazione inclusiva di equità e di pari opportunità in un'istituzione minata da tagli ai finanziamenti e da un sistema di valutazione basato principalmente su standard internazionali sostenuti da criteri utilitaristici e di crescita economica» (D'Alessio, 2017, p. 46).

A nostro avviso, lungi dal desistere dinanzi al *Leviatano*, si può e si deve partire



da quanto si sta facendo (e dalla crescente consapevolezza che si sta diffondendo tra i differenti attori coinvolti) in modo da dare voce e corpo a un cambiamento della visione.

Ad esempio iniziando a discutere con le parti (studenti, docenti, tutor, ecc...) che la risposta non va solo calibrata sullo *studente con/in difficoltà*, che non va più pensata solo in ottica *emendativa, compensativa o dispensativa* ma che quello che si percepisce come un problema che disturba il normale iter in realtà è una perturbazione che interpella il sistema consentendogli di evolversi (Bocci, 2016; 2019). Del resto, come affermano Booth e Ainscow (2008; 2014), l'inclusione inizia nel momento in cui si inizia a praticarla o forse, ancora meglio, quando si inizia a immaginare di volerla praticare (Bocci, 2012). Pertanto, ciò che oggi può apparire come un limite insormontabile (la questione), attraverso una riconfigurazione della gestalt (ossia del posizionamento della medesima figura in uno sfondo diverso) può rivelarsi in una luce del tutto diversa. È compito degli studiosi non lasciarsi prefigurare dal limite ma prefigurare il suo *superamento*.

In tale prospettiva, ad esempio, Simona D'Alessio nel 2017 introduceva nella sua argomentazione alcune suggestioni riguardanti gli Uffici di Ateneo per la disabilità, i quali, suggeriva la studiosa, avrebbero potuto «rivedere o rafforzare una serie di compiti che includono:

1. raccogliere i dati statistici non soltanto degli studenti disabili iscritti ma delle barriere esistenti e degli strumenti messi a disposizione per eliminare tali ostacoli (e quindi misurare l'efficacia delle soluzioni offerte e quindi dell'inclusione stessa);
2. collaborare con amministrazioni e docenti nella progettazione di contesti e didattiche che rispondano alle esigenze degli studenti disabili in fase preventiva;
3. incrementare la partecipazione dei genitori;
4. analizzare le questioni che discriminano gli studenti con disabilità intellettive e formulare possibili soluzioni in ottica inclusiva e non soltanto integrativa;
5. formare dei tutor e dei docenti nelle questioni che riguardano l'educazione inclusiva e la disabilità;
6. assicurare un ruolo centrale nel processo decisionale agli studenti e in particolare agli studenti con disabilità» (D'Alessio, 2017, pp. 55-56).

Sono trascorsi tre anni dalla pubblicazione di questa sollecitazione e si può affermare che molte sperimentazioni in tal senso sono state avviate e sono in cantiere. Questa è la strada che si sta percorrendo e che con maggiore intenzionalità (diffusa) e sistematicità va percorsa ulteriormente.

Ad esempio presso l'Università Roma Tre, sempre su iniziativa di Lucia Chiappetta Cajola in qualità di *Delegato del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento, al supporto all'inclusione*, e con la collaborazione della Fondazione ROMA TRE EDUCATION, è in atto dal 2018 un percorso di formazione blended finalizzato a implementare le conoscenze e le competenze dei tutor e dei borsisti che collaborano nei servizi agli studenti, certamente a partire da quelli che supportano le attività didattiche degli studenti con disabilità e con DSA ma indirizzato anche a tutti gli altri (coinvolti nelle attività di orientamento, di accoglienza e accompagnamento delle matricole, di redazione della tesi, di utilizzo delle TIC, ecc...), nella prospettiva che tutti devono avere l'opportunità di interagire con tutti in modo



competente⁸. Si tratta di un progetto che, in linea di continuità con la messa a punto del Vademecum precedentemente menzionato, prevede ora come ulteriore sviluppo quello della formazione dei docenti universitari in prospettiva inclusiva, azione peraltro in piena sintonia con quanto si sta delineando già da qualche anno a livello nazionale (Felisatti & Serbati, 2014; 2015; 2017; Epasto, 2015 Perrella, Dipace, Bellini & Limone, 2017; Perla & Vinci, 2018; Coggi, 2019).

In conclusione quello che sembra importante sottolineare in chiusura riguarda due ulteriori considerazioni:

1) mantenere alta l'attenzione sul *problema* e renderlo tale anche laddove sfugge all'attenzione comune, ossia interpretarlo nei suoi termini corretti per «elaborare ipotesi di intervento con offerte di aiuto significative per consentire alla persona di riprendere, nel modo più umanamente ricco, la propria esperienza di esistenza il proprio fare significativo e il proprio essere motivato» (Montuschi, 1997, p. 161).

2) evitare le scorciatoie, le soluzioni *prêt-à-porter* o quelle che si presume possano essere generalizzabili per tutti e in qualsiasi circostanza. Riprendendo ancora il pensiero di Ferdinando Montuschi, ciò significa che «non si può vivere di “vantaggi di posizione” acquisiti una volta per sempre. La risposta [...] sembra richiedere una speciale capacità di “pensare” che inizia dalla *percezione globale, unitaria e contestuale del problema* da elaborare in ogni situazione» (Montuschi, 2004, pp. 511-513).

Si tratta di due aspetti *minimi* da tenere ben presenti e che inducono, con la loro pregnanza, a investire risorse ulteriori a comprendere meglio la questione e a indagarla con gli strumenti a nostra disposizione che sono quelli ermeneutici forniti dalla ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Adams, M. & Browns, S. (2006), (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education: Improving Classroom Practise and Developing Inclusive Curricula*. New York: Routledge.
- Antonietti, M., Comodi, S., Giliberti, E., Gariboldi, A. & Guaraldi, G. (2020). L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1): 350-371.
- Aquario, D., Pais, I. & Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2): 93-106.
- Arcangeli, L., Emili, E.A. & Sannipoli, M. (2017). Studenti con bisogni educativi speciali all'Università: la narrazione autobiografica e il funzionamento del Sé in una prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 2: 13-24.

8 Questo percorso di formazione è stato preceduto e accompagnato da due progetti di ricerca finanziati dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, a seguito di procedura di selezione comparativa interna sui fondi ex 60%. Il primo, finanziato per il 2018 si intitola *Le competenze degli studenti con funzione di tutoraggio per gli studenti con disabilità e con DSA: la formazione a supporto dello studio e dell'inclusione* (Responsabile Scientifica Lucia Chiappetta Cajola). Il secondo, finanziato per il 2019, ha per titolo *Elaborazione, sperimentazione e validazione di un modello di formazione e di un kit didattico indirizzato ai borsisti impegnati nel Servizio di Tutorato per gli studenti universitari Disabili o con DSA* (Responsabile Scientifico Fabio Bocci).



- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Eds.) (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 2: 25-41.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva: la voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertellino, R. (2007). *Il bagno è perfetto, il problema è arrivarci. Il diritto allo studio delle persone disabili nell'Università di Torino*. Torino: Zamorani.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari: Laterza.
- Bocci, F. (2012). Appunti sul valore sociale dell'inclusione scolastica. In R. Piperno (ed.), *La sopravvivenza del ragno. Ovvero del buon senso della libertà*. Roma: Maprostiti.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M. V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istitutente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M. C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Bocci, F. & Bonavolontà, G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa. *Educational, Cultural & Psychological Studies*, 21, pp. 325-339.
- Boccuzzo, G., Fabbris, L. & Nicolucci, E. (2011). Il capitale umano dei laureati disabili. In L. Fabbris (eds), *Criteri e indicatori per misurare l'efficacia delle attività universitarie*. Padova: CLEUP.
- Bonato, B. (2015). *Sospendere la competizione. Un esercizio etico*. Milano: Mimesis.
- Boni, A. & Gasper, D. (2012). Rethinking the Quality of Universities: How Can Human Development Thinking Contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3): 451-470.
- Boni, A. & Walker, M. (2016). *Universities, Development and Social Change: Theoretical and Empirical Insights*. London and New York: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bringle, R. & Hatcher, J. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2): 221-239
- Bucci, D. & Ambra, M.C. (2012). (a cura di). *I giovani con disabilità e il mondo universitario nelle Regioni del Sud. Analisi dell'offerta e della domanda di servizi per il diritto allo studio*. FISH e Associazione Nuovo Welfare: <http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ricerca-universita.pdf>
- Cabral, L.S.A., Mendes, E.G., de Anna, L. & Ebersold, S. (2015). Academic and Professional Guidance for Tertiary Students with Disabilities: Gathering Best Practices throughout European Universities. *Open Journal of Social Sciences*, 3(09): 48-59.
- Campbell F. Kumari (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrave.
- Canevaro, A. (2008). Università e bisogni speciali: soggetti con disabilità plurima e complessa, *Handicap & Scuola*, 23(138): 19-22.
- CAST (2018). Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- CENSIS. (2016). *Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA. Il punto di vista di: Delegati alla disabilità, operatori dei servizi e studenti*. Roma.



- CENSIS (2017). *Accompagnare le università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e con DSA*. Roma: CENSIS.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A. M. (2013). *La didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Diritto allo studio delle persone con disabilità. In C. Colapietro, A. Salvia (eds.), *Assistenza, Inclusione sociale e diritti delle persone con disabilità. A vent'anni dalla legge 5 febbraio 1992* (pp. 205-228). Napoli: Editoriale Scientifica.
- Chiappetta Cajola, L. (2016). *L'OMS e la dimensione pedagogica. Dall'ICIDH all'ICF*. In P. Crispiani (eds.), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 654-667). Pisa: ETS.
- Chiappetta Cajola, L. (2017). Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione, e scuola: Nuove prospettive dal Rapporto Delors. *Formazione e Insegnamento*, 15, 2: 31-42.
- Chiappetta Cajola, L. (2019a). Studenti universitari con dislessia ed e-learning inclusivo. In M. Margottini & C. La Rocca (eds.), *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2019b). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2020). E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati di ricerca e prospettive di sviluppo. *Educational, Cultural & Psychological Studies*, 21, 301-324.
- CNUDD – Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida*. http://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf
- Coggi, C. (2019). (ed.). *Innovare la didattica e la valutazione universitaria. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Crimmins, G. (2020). (Ed.). *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy. Higher Education, Aspiration and Inequality*. New York: Springer.
- D'Alessio, S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'Università inclusive. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 31-39.
- D'Alessio, S. (2017). Sviluppare dei sistemi universitari inclusivi. Il ruolo degli Uffici di Ateneo per gli Studenti con Disabilità secondo la prospettiva dei Disability Studies. In M. Santi & D. Di Masi (eds.), *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- D'Amico M. & Arconzo G. (2013). (eds.). *Università e persone con disabilità. Percorsi di ricerca applicati all'inclusione a vent'anni dalla legge n. 104 del 1992*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2007). Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'Università. In A. Canevaro (a cura di). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- de Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle Università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- Dovigo, F. & Casanova, L. (2017). (Eds.). *Access4all. Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education. Good practices for equity and inclusion in Higher Education*, Inclusive Education Series (Vol. 6.). Bergamo: Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo.
- Ebersold, S. (2008). Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects. In OECD (Ed.), *Higher Education to 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Ebersold, S. (2012). *Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities. Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Ehlers, U.D. & Schneckenberg, D. (2010). (Eds.). *Changing Cultures in Higher Education Moving Ahead to Future Learning*. New York: Springer.
- Epasto, A.A. (2015). La formazione professionale dei docenti universitari: analisi e prospettive. *Quaderni di Intercultura*, VII, 49-66.
- Faloppa, M. (2008). (ed.). Handicap grave ed Università. *Handicap & Scuola*, 23(138).
- Favorini, A.M. (2016). L'Università Roma Tre: un'esperienza di inclusione. In A.M. Favorini *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.



- Favorini, A.M., Montuschi, F., Olmetti Peja, D. & Bocci, F. (2006). Tutorato disabili. Progetto per la realizzazione di un servizio di tutorato presso il CdL in Scienze della Formazione Primaria, Università Roma Tre. In A. Lascioli & M. Onder (eds.). *Atti del Simposio Internazionale di Pedagogia Speciale. Problematiche e stato della ricerca* (pp. 427-437). Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione&Insegnamento*, XII(1): 137-153.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII(14): 323-339.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2017). (a cura di). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. & Hall T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3): 303-318.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori
- Genovese, E., Ghidoni E., Guaraldi G. & Stella G. (2010). (a cura di). *Dislessia e università. Esperienze e interventi di supporto*. Trento: Erickson.
- Ghidoni, E., Guaraldi, G., Genovese, E. & Stella, G. (2012). (a cura di). *Dislessia in età adulta. Percorsi ed esperienze tra università e mondo del lavoro*. Trento: Erickson.
- Gibbs, P. (2017). *Why Universities should seek happiness and contentment?* London: Bloomsbury.
- Goode J. (2007). 'Managing' disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22(1): 35-48.
- Goodley D. (2013). Dis/entangling Critical Disability Studies. *Disability & Society*, 28 (5): 631-644.
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D. & Medeghini (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Guaraldi G., Valenti A. & Genovese E. (2018). (a cura di). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Guerini I. & Bocci F. (2017). Accessible and inclusive education: Italian academic commitment to change universities. In F. Dovigo & L. Casanova (Eds.). *ACCESS4ALL. Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education. Good practices for equity and inclusion in Higher Education (Inclusive Education Series, Vol. 6)*. Bergamo: University of Bergamo.
- Lightner K.L., Kipps-Vaughan D., Schulte T. & Trice A.D. (2012). Reasons University Students with a Learning Disability Wait to Seek Disability Services University. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2): 145-159.
- Masiello S. (2015). L'università inclusiva? Disabili e higher education. *Quaderni di sociologia*, 69: 107-128.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A. D., Vadalà G. & Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Assisi: Cittadella.
- Montuschi F. (2004). Dalla pedagogia speciale al "pensare speciale". In F. Montuschi & R. Caldin (eds.). *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale, "Studium Educationis"*, 3, 2004: 511-513.
- Moriña A., Sandoval M. & Carnerero F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6): 1202-1216.
- Mountford-Zimdars A. & Harrison N. (2017). *Access to Higher Education: Theoretical perspectives and contemporary challenges*. London-New York: Routledge.
- Muttini C. & Marchisio C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In C. Coggi (ed.). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.



- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment: Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- Oliver M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pace S. & Pavone M. (2018). Universal inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2008). Editoriale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7 (4): 309-313.
- Pavone M. (2014). Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (4): 317-320.
- Pavone M. (2019). Innovazione didattica e valutazione per l'inclusione. In C. Coggi (a cura di). *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto Iridi per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. & Bellacicco R. (2016). University: a universe of study and independent living opportunities for students with disabilities. Goals and critical issues. *Education Sciences & Society*, 1: 101-120.
- Pavone M., Bellacicco R. & Cinotti A. (2019). The Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education 25 Years since the Salamanca Statement: Overview and Highlights. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (2): 124-140.
- Perla L. & Vinci V. (2018). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, 14(32): 68-88.
- Perrella S, Dipace A. Bellini C. & Limone P. (2017). Innovazione didattica e formazione dei docenti universitari: azioni strategiche del progetto UniTutor. In M. Rui (a cura di). *Progress to work. Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche*. Genova: Genova University Press.
- Riddell S. & Weedon E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63: 38-46.
- Rillotta F., Arthur J., Hutchinson C. & Raghavendra P. (2020). University Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1): 102-117.
- Santi M. & Di Masi D. (2017). (a cura di). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Santi M. (2017). Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni. In M. Santi & D. Di Masi D. (eds.). *InDeEP University. Un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- Savia G. (2016). (eds.). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sen, A. K. (2009). Capability: Reach and Limits. In E. Chiappero-Martinetti (Ed.). *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*. Milano: Fondazione Giacomo Feltrinelli.
- Soorenian A. (2014). *How inclusive are the pedagogical practices in British Universities?* *Italian Journal of Disability Studies*, 2(2): 13-47.
- Terzi L. (2010). *Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs*. New York: Continuum Publishing Corporation.
- Valtellina E. (2013). Storie dei Disability Studies. In Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D., Vadalà, G., & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Walker M. (2015). Universities as a Public Good. In S. McGrath & Qing Gu (Eds.). *Routledge International Handbook on Education and Development*. London and New York: Routledge.
- Weedon E. & Riddell S. (2014). European higher education, the inclusion of students from



- under-represented groups and the Bologna Process. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1): 26-44.
- WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. <http://www.who.int/classification/2017icfupdates.pdf?ua=1>
- Zecchini-Orlandini S., Zappaterra T., Campatelli G., Ariani L., Meneghin A., Rossi C. & Zudetich C. (2015). Students with Learning Disabilities at University. Design of a Protocol for Usability of Teaching and Individual Study. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3 (1): 123-134
- Zucca S. (2016). Il tutor di sistema come guida nei processi formativi e nella didattica universitaria. In A.M. Favorini (ed.). *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Servizi per la prima infanzia: investimenti e risorse per promuovere e migliorare l'inclusione

Early childhood Education and Care: investments and resources needed to promote and improve the inclusion

G. Filippo Dettori

Università degli Studi di Sassari, fdettori@uniss.it

Giovanna Pirisino

Università degli Studi di Sassari, pirisinogiovanna@gmail.com

The aim of the present research is to understand the most relevant inclusive criteria concerning the inclusion in Early childhood education and care and, most of all, to clarify which of them need to be mostly invested by the public policy. The previous explorative phase allowed to find out the criteria able to create the educative inclusive context identifiable in: educators formation, families support, settings, precocious intervention, didactic planning, relationships with the health network, peer groups. In order to achieve the goal, it was done the quantitative research aimed to investigate the attitude of educators within 0-3 y.o. In particular, it was realized a survey based on the model Satisfaction-Importance, in order to understand the relevance ascribable to inclusive criteria and the caused satisfaction. The results of the research, through the data comparison, helped to find out the most insufficient inclusive criteria among the participants and meanwhile those of them which need a major attention from the institutions.

Key-words: ECEC, Inclusion, investments, disabilities, educators

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A.ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

* Il contributo è il risultato di un lavoro congiunto dei due autori, G.F. Dettori ha curato la stesura dei paragrafi 1, 5, 6; G. Pirisino dei paragrafi 2, 3, 4.



1. Introduzione

L'inclusione delle persone con disabilità durante la primissima infanzia è una tematica ancora poco studiata, soprattutto per quanto concerne la valutazione della qualità dei servizi e dei percorsi educativi inclusivi. L'Unione Europea, con numerose disposizioni, ha incentivato e promosso gli investimenti a favore dei servizi 0-3 anni riconoscendone l'importanza nella prevenzione precoce dello svantaggio e dell'esclusione sociale (COM 2020, 2011). Le politiche europee hanno inoltre definito "essenziali" gli interventi finalizzati a incentivare percorsi inclusivi per tutti i bambini, ponendo l'accento sulla necessità di migliorare le strategie educative da adottare nell'organizzazione di servizi per la primissima infanzia (Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, 2017). Promuovere l'inclusione sin dai primi anni di vita è per l'Unione Europea un investimento in capitale umano per una società migliore che focalizza l'attenzione sulla crescita sostenibile e intelligente (COM 2020, 2011). La letteratura ha chiarito, in più occasioni, che investire in maniera insufficiente o inadeguata sui bambini, soprattutto laddove siano presenti disturbi cognitivi importanti, possa causare una perdita irreparabile del loro potenziale, per sé stessi e per la società (Parodi, 2009; Stabile, Allin, 2012). Nel nostro Paese, tuttavia, non sono ancora presenti linee guida univoche in tutto il territorio nazionale, in grado di promuovere in maniera efficace l'inclusione nei servizi 0-3 anni. L'istituzione del sistema integrato 0-6 anni (D. Lgs. N. 65/2017) non ha infatti definito con chiarezza una regolamentazione per l'inclusione nel primo segmento che va dagli 0 ai 3 anni, lasciando la scelta sulle strategie da adottare agli Enti Locali. Le ricerche già da anni hanno dimostrato che l'investimento in percorsi inclusivi precoci offrano notevoli benefici ai bambini con disabilità e alle loro famiglie, a patto però che i contesti educativi siano adeguatamente strutturati e che il personale posseda una formazione altamente qualificata (Guralnick, Hammond, Connor *et alii*, 2006; Odom, Buysse, Soukakou, 2011). Sin dal 2006, l'Ocse definisce essenziale l'educazione inclusiva per i bambini con disabilità severa durante la primissima infanzia, sottolineando l'esigenza di maggiori finanziamenti per migliorare le strutture e investire sulla formazione/specializzazione del personale (OECD, 2006). La recente riforma (D. Lgs. n. 65/2017; D. Lgs. n. 66/2017) che ridefinisce i titoli di studio del personale educativo nel nostro Paese, non contempla la presenza di percorsi di studio specialistici post-laurea per gli educatori che si occupano dei bisogni educativi speciali nei servizi per la prima infanzia, cosa che invece avviene per i successivi gradi di istruzione (DM 378/2018). Gli studi, a questo proposito, precisano quanto invece la formazione iniziale e in servizio degli operatori della primissima infanzia siano imprescindibili per avviare processi inclusivi di qualità che mettano le basi per successivi percorsi scolastici finalizzati alla promozione del benessere di tutti i bambini e di ciascuno di essi (Heckman, 2012; Odom, Buysse, Soukakou, 2011). Ricerche recenti hanno inoltre dimostrato che i servizi 0-3 anni possono garantire un supporto precoce, oltre al bambino con disabilità, anche ai genitori che in molti casi, proprio dal confronto con gli educatori, individuano le difficoltà del figlio e decidono di approfondire la situazione rivolgendosi alle strutture sanitarie (Bulgarelli, 2018; Dettori, Pirisino, 2017; Dettori, Pirisino, 2019). Sarebbe opportuno, pertanto, auspicare maggiori investimenti da parte delle politiche pubbliche per promuovere un reale miglioramento dei percorsi educativi inclusivi nella prima infanzia, anche creando protocolli chiari per una collaborazione



costante con gli operatori sanitari preposti alla diagnosi (Pennazio, 2017). Il presente contributo, partendo dalle esperienze degli educatori coinvolti in una ricerca nazionale, vuole analizzare quali siano i criteri inclusivi che necessitano di una maggiore attenzione in termini di risorse (non esclusivamente economiche) per migliorare i servizi 0-3 anni.

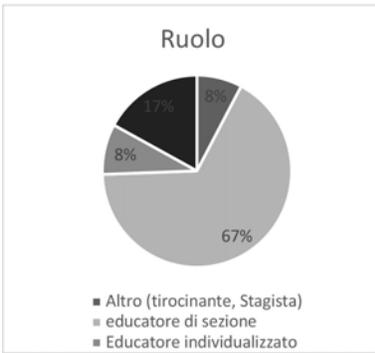
2. La ricerca

Il contributo di seguito presentato è parte di un lavoro empirico più ampio condotto con metodo misto di tipo sequenziale, nel quale la fase qualitativa (Dettori, Pirisino, 2017; Dettori, Pirisino, 2019), ha preceduto e orientato l'indagine quantitativa oggetto del presente articolo. L'indagine quantitativa è finalizzata a stabilire quali siano i principali fattori che rendono un contesto 0-3 anni realmente inclusivo per mettere in luce su quali di questi le politiche pubbliche dovrebbero investire maggiormente. Mediante uno strumento standardizzato, più precisamente un questionario rivolto agli operatori, è stata analizzata l'importanza che gli educatori attribuiscono ai differenti criteri (formazione degli educatori, supporto delle famiglie, spazi, intervento precoce, progettazione e PEI, rapporti con la rete sanitaria, gruppo dei pari) emersi dall'indagine qualitativa. Al contempo, è stata analizzata la valutazione che i soggetti coinvolti nella ricerca danno circa l'adeguatezza delle strategie inclusive presenti nel servizio in cui operano (Dettori, Pirisino, 2020). Il questionario è stato strutturato sulla base del modello *Soddisfazione- Importanza* ed è composto da due batterie su scala Likert in cui i partecipanti dovevano esprimere il proprio grado di accordo o di disaccordo in una scala di valori da 1 a 5. La prima batteria composta da 27 items ha lo scopo di definire la soddisfazione degli educatori in base ai criteri scelti e la seconda, strutturata con 10 items, ha analizzato l'importanza attribuita dagli operatori a tali criteri. Nello strumento era inoltre presente un set di quesiti a risposta chiusa che fanno riferimento a una serie di variabili ordinali e nominali particolarmente rilevanti per l'indagine (anni di esperienza, ruolo ricoperto, tipologia del servizio, titolarità del servizio, regione di appartenenza, titolo di studio). Il questionario, prima della divulgazione, è stato sottoposto al pretest, mediante il coinvolgimento di 16 operatori dei servizi 0-3 anni del Comune di Sassari, che ha permesso di migliorare lo strumento dal punto di vista terminologico semplificando e rendendo più chiare ed esplicite alcune domande. La divulgazione del questionario è avvenuta online attraverso la piattaforma dati Survey Monkey, che ha permesso il coinvolgimento di operatori appartenenti a tutto il territorio nazionale. La promozione della ricerca è stata supportata infatti dal Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia che ha inserito il link diretto del questionario nel proprio sito. La fase successiva, ossia l'analisi dei dati, è stata effettuata con il supporto del software di ricerca SPSS (IBM). Gli items sono stati analizzati per categoria di appartenenza riuniti in scale sommate (Hair, Black, Babin, *et alii*, 2006); questo per far sì che si delineassero con chiarezza le differenti dimensioni studiate. I dati sono stati analizzati attraverso analisi descrittive, Test della varianza (ANOVA) e il confronto tra le differenti serie di variabili riferite a soddisfazione e importanza.



3. I partecipanti

L'analisi dei dati si è concentrata primariamente sulle variabili di tipo nominale e ordinale riferite alle peculiarità degli educatori partecipanti. A compilare il questionario sono stati 278 operatori, il 67% dei quali con il ruolo di educatori di sezione e solo l'8% di educatori con rapporto individualizzato (Graf.1). La maggior parte del campione lavora in servizi pubblici (Graf. 2) e per lo più in nidi (Graf. 3).



Graf. 1: Campione rispetto al ruolo



Graf.2 Campione rispetto alla gestione del servizio



Graf.3 Tipologia di servizio



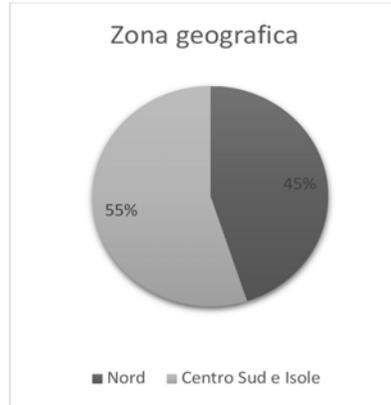
Graf.4 Titolo di studio

I partecipanti, per la maggior parte, possiedono come titolo di studio la laurea (Graf. 4) e operano nel settore da meno di 10 anni (Graf. 5).

In virtù del numero di servizi presenti nel nostro Paese e della loro disomogeneità geografica (Istat 2019), si è scelto di utilizzare due macro categorie Nord e Centro-Sud-Isole per rendere numericamente chiara la partecipazione (Graf. 6).



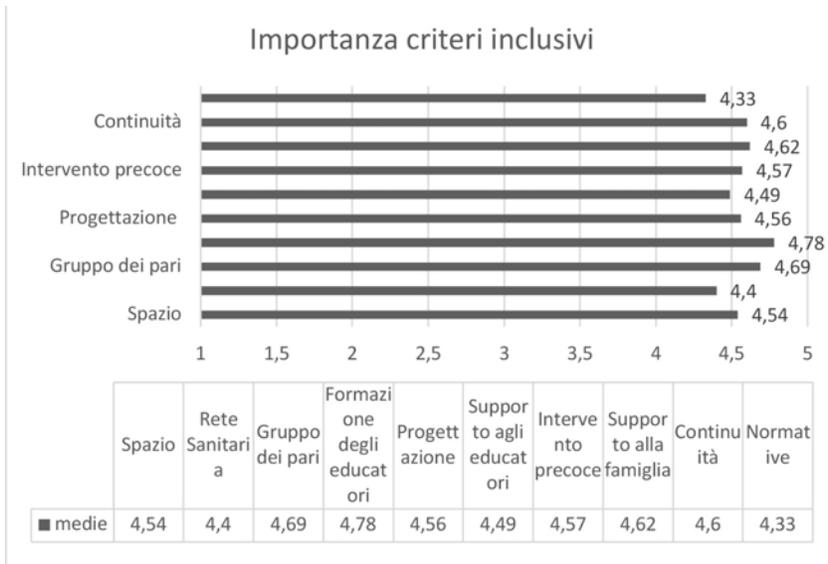
Graf. 5 Campione rispetto agli anni di servizio



Graf. 6 Campione rispetto alla zona geografica

4. I risultati

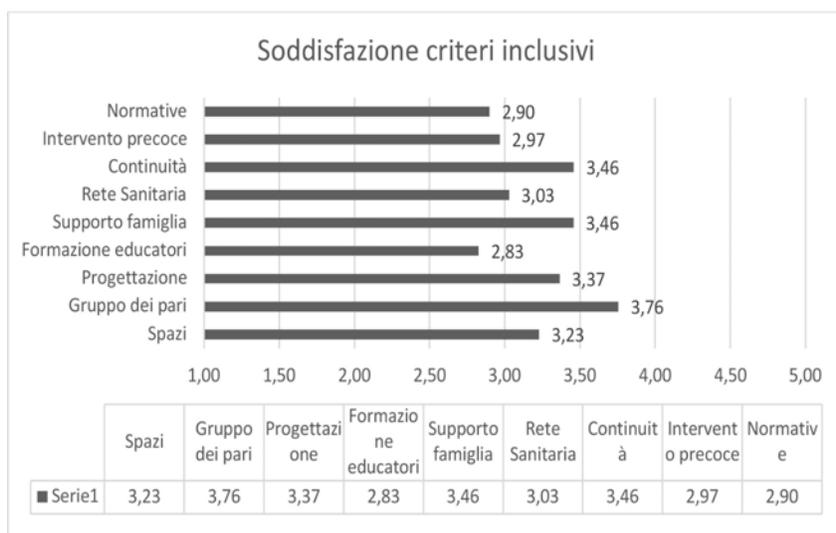
I risultati emersi dal questionario permettono di comprendere quali azioni migliorative e su quali criteri dovrebbero investire le politiche pubbliche per promuovere percorsi educativi di qualità. Il modello "Soddisfazione Performance" con il quale è stato strutturato lo strumento ha, infatti, permesso il confronto tra l'importanza dei criteri inclusivi e la soddisfazione a questi riferita, in base alla percezione degli operatori. Tutti gli indicatori scelti sono stati valutati dai partecipanti come rilevanti ai fini dell'inclusione con valori medi che vanno da 4,33 sino a 4,78 su una scala da 1 a 5 (Graf. 7).



Graf.7 Importanza dei criteri inclusivi

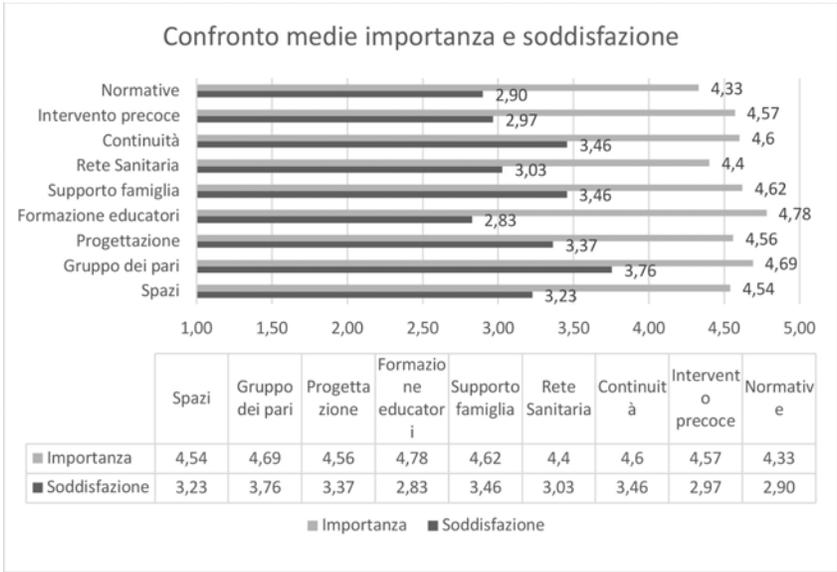


Appare opportuno precisare che i criteri considerati più rilevanti dai partecipanti ai fini dell'inclusione (Graf.7) sono stati la formazione degli operatori (M 4,78), il gruppo dei pari (M 4,69) e il supporto alla famiglia (M 4,62). Risultano invece meno rilevanti i criteri (Graf. 7) riferibili alle normative (M 4,33), al supporto degli educatori (M 4,49) e allo spazio (M 4,54). La seconda parte del modello, riferita alla soddisfazione (Graf. 8), chiarisce che gli operatori partecipanti all'indagine, non considerano adeguate le azioni inclusive presenti nel servizio in cui operano, il valore più alto si attesta a M 3,76 e quello più basso a M 2,90, sempre su una scala da 1 a 5 (Graf. 8). I rispondenti risultano insoddisfatti delle misure riferite alla formazione degli educatori (M 2,83) e all'intervento precoce (M 2,97) (Graf. 8).



Graf. 8 La soddisfazione dei criteri inclusivi

Mettendo a confronto i valori medi riferibili all'importanza e alla soddisfazione delle diverse variabili prese in esame (gruppo dei pari, spazi, ecc.) risulta evidente che le medie della soddisfazione si attestino sempre al di sotto di quelle riferite all'importanza (Graf. 9).



Graf. 9 Confronto medie importanza soddisfazione

Uno dei valori più rappresentativi riguarda il criterio della formazione degli educatori ritenuto dai partecipanti il più rilevante (M 4,78) ma contestualmente quello di cui sono meno soddisfatti (M 2,83) (MedI- MedS=1,95). Sono presenti, inoltre, delle differenze considerevoli tra le medie per ciò che concerne l'intervento precoce (MedI- MedS=1,6) e le normative (MedI- MedS=1,43). I criteri che presentano un gap minore tra soddisfazione e importanza riguardano il gruppo dei pari (MedI- MedS=0,93), la continuità con la scuola dell'infanzia (MedI- MedS= 1,14) e il supporto alla famiglia (MedI- MedS= 1,16). Questo significa che gli operatori sono concordi sull'adeguatezza delle misure messe in atto in riferimento a questi criteri. I risultati ottenuti con l'analisi della varianza (ANOVA) consentono di comprendere in maniera approfondita i dati raccolti, verificando l'esistenza di differenze significative tra l'importanza e la soddisfazione dei criteri inclusivi in base alle variabili descrittive riferite ai partecipanti (tipologia di servizio, ruolo ricoperto, titolo di studio, anni di servizio, regione di appartenenza, gestione del servizio). Il "titolo di studio" ha prodotto significatività per quel che riguarda la progettazione e l'inclusione nel gruppo dei pari. Gli educatori che posseggono un diploma ritengono la progettazione educativa maggiormente importante rispetto ai colleghi laureati, mentre chi ha un titolo superiore alla Laurea (master, corsi di perfezionamento) ritiene più rilevante il criterio dell'inclusione nel gruppo dei pari rispetto agli altri operatori (F=4,149 P≤0,017). Per i servizi con titolarità pubblica, la progettazione (F=3,740 P≤0,025) e la continuità con la scuola dell'infanzia (F=3,055 P≤0,049), sono considerati più importanti nella definizione di un percorso educativo inclusivo, rispetto ai servizi con gestione privata. La "tipologia di servizio" ha mostrato significatività (F=4,639 P≤0,010) nell'importanza della collaborazione con la rete sanitaria che è stata ritenuta rilevante ai fini dell'inclusione soprattutto dai servizi integrativi e da quelli di tipo sperimentale. La variabile "anni di esperienza" ha prodotto significatività in merito all'importanza della progettazione; infatti, maggiori



sono gli anni di servizio e più la progettazione viene considerata importante per la definizione di contesti inclusivi ($F=4,061$ $P\leq 0,018$). La zona geografica è risultata significativa in relazione all'importanza dell'intervento precoce ($F=6,293$ $P\leq 0,013$) e della continuità con la scuola dell'infanzia ($F=6,813$ $P\leq 0,010$): al Nord viene infatti attribuita maggiore rilevanza a tali criteri.

L'analisi della varianza ha permesso di indagare le significatività in merito alla soddisfazione dei criteri inclusivi. Una delle variabili che sembrerebbe influire notevolmente sulla soddisfazione degli operatori è quella degli "anni di servizio": più si ha esperienza, maggiormente si è soddisfatti delle misure inclusive. I partecipanti con più anni di servizio risultano più soddisfatti dei colleghi con minore anzianità. Tali differenze risultano significative nelle variabili: spazio ($F=4,745$ $P\leq 0,009$), inclusione nel gruppo dei pari ($F=15,078$ $P\leq 0,000$), progettazione ($F=5,792$ $P\leq 0,003$), formazione e supporto degli educatori ($F=3,081$ $P\leq 0,048$), supporto delle famiglie ($F=5,728$ $P\leq 0,004$) e collaborazione con la rete sanitaria ($F=6,972$ $P\leq 0,001$).

5. Discussione dei risultati

I risultati emersi dal modello Soddisfazione-Importanza suggeriscono su quali criteri inclusivi dovrebbero investire maggiormente le politiche pubbliche, aspetti delicati e complessi sui quali i responsabili dei servizi dovrebbero attivare processi di valutazione e monitoraggio costanti. Il confronto tra le due variabili in merito ai differenti indicatori rende infatti chiaro quali misure inclusive risultino adeguate e quali deficitarie. I criteri in cui gli operatori appaiono maggiormente soddisfatti e che presentano i gap minori sono il "gruppo dei pari" (MedI- MedS=0,93), la "continuità con la scuola dell'infanzia" (MedI- MedS=1,14) e il "supporto alla famiglia" (MedI- MedS=1,16). Questo fa supporre che le strategie pubbliche messe in atto in favore di questi ambiti siano efficaci e rispondenti al contesto. Nonostante ciò è bene sottolineare quanto sia essenziale un controllo costante degli standard e della qualità dell'inclusione all'interno dei servizi.

I gap maggiori tra importanza e soddisfazione si registrano nelle variabili: "formazione degli educatori" (MedI- MedS=1,95), "intervento precoce" (MedI- MedS=1,60) e "normative" (MedI- MedS=1,43). Questo significa che tali criteri sono percepiti come deficitari e carenti dagli operatori e che necessitano di maggiori investimenti. Uno dei dati maggiormente rilevanti è rintracciabile nella formazione degli educatori che è considerato l'indicatore più importante ai fini dell'inclusione (M.4,78), e allo stesso tempo quello in cui gli educatori appaiono meno soddisfatti (M.2.83), presentando il gap tra soddisfazione e importanza più ampio (MedI- MedS=1,95).

Il test della varianza (ANOVA) ha consentito una lettura dei dati più approfondita. Appare opportuno segnalare che spesso gli educatori con rapporto individualizzato siano i meno soddisfatti dei criteri inclusivi. Gli educatori con rapporto individualizzato hanno infatti espresso maggiore insoddisfazione per ciò che concerne l'intervento precoce ($F=2,931$ $P\leq 0,034$), il supporto alla famiglia ($F=2,970$ $P\leq 0,032$), lo spazio ($F=3,707$ $P\leq 0,012$) e il gruppo dei pari ($F=2,674$ $P\leq 0,048$). Questi dati mettono in luce che anche laddove i criteri non abbiano dei gap tra importanza e soddisfazione ampi (supporto alla famiglia, spazi, gruppo dei pari), è proprio la figura preposta alla mediazione di un contesto inclusivo ad essere maggiormente insoddisfatta delle misure messe in atto nel servizio in cui opera. Un ulteriore dato emerso



riguarda la differenza che intercorre tra servizi pubblici e privati. I criteri riferibili alla “progettazione” ($F=3,740 P\leq 0,025$) e alla “continuità” ($F=3,055 P\leq 0,049$) sono infatti considerati più importanti dai servizi di tipo pubblico rispetto a quelli con gestione privata. Tali risultati possono essere spiegati dalla differente richiesta e possibilità di documentazione progettuale dei servizi. È utile, inoltre, mettere in luce che sono gli operatori con il più alto numero di anni di servizio ad essere maggiormente soddisfatti dei criteri di spazio ($F=4,745 P\leq 0,009$), inclusione nel gruppo dei pari ($F=15,078 P\leq 0,000$), progettazione ($F=5,792 P\leq 0,003$), formazione e supporto degli educatori ($F=3,081 P\leq 0,048$), supporto delle famiglie ($F=5,728 P\leq 0,004$) e collaborazione con la rete sanitaria ($F=6,972 P\leq 0,001$). Questo fa ipotizzare che la soddisfazione sia fortemente influenzata dalla variabile dell’esperienza.

6. Riflessioni conclusive

La ricerca presentata ha messo in luce quali siano i criteri inclusivi sui quali è necessario un maggiore investimento in termini di risorse economiche, organizzative, umane, da parte delle politiche pubbliche e all’interno degli stessi servizi. La creazione di un contesto educativo inclusivo nella primissima infanzia può essere perseguita attraverso accorgimenti che permettano un’accoglienza adeguata per i bambini con disabilità (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). Tali attenzioni devono essere garantite dalla presenza di figure professionali adeguatamente formate sulle tematiche riferite ai bisogni educativi speciali, ed è proprio su questo criterio che si dovrebbe investire maggiormente, come emerge da questa indagine. Gli studi internazionali hanno infatti dimostrato che spesso gli educatori valutano le proprie competenze non adeguate nel lavoro con bambini con bisogni educativi speciali nella fascia d’età 0-3 anni (Chang, Early, Winton, 2005). In questa prospettiva appare evidente la necessità di una formazione continua dei professionisti dei servizi per prima infanzia in materia di pedagogia speciale (Hestenes, Cassidy, Shim, et alii, 2008). L’importanza di investire sulle risorse umane viene percepita in maniera molto chiara anche dalle famiglie, che considerano la formazione degli educatori una componente essenziale per promuovere l’inclusione nei servizi 0-3 anni (Dettori, Pirisino, 2019).

La presente indagine ha evidenziato un altro criterio inclusivo che necessita di maggiore attenzione da parte delle politiche pubbliche, ossia l’intervento precoce, laddove si manifestino difficoltà importanti nello sviluppo. Questo indicatore richiama due dimensioni fondamentali: la valutazione della qualità dei processi educativi e la collaborazione con i servizi sanitari. Nei servizi 0-3 del nostro Paese, non essendo presenti linee guida univoche a livello nazionale, si hanno modalità molto differenti di collaborazione fra servizi educativi e operatori sanitari. Spesso mancano del tutto protocolli chiari e ci si limita a scambi di informazioni che talvolta avvengono su richiesta e sollecito delle famiglie. Uno studio comparativo (Dettori, Pirisino, 2019) ha dimostrato che in altre realtà europee l’intervento precoce viene assicurato attraverso una rete di servizi ben consolidata, che viene costantemente monitorata mediante l’utilizzo di strumenti di valutazione volti a quantificare la qualità del percorso inclusivo del singolo bambino e della struttura che lo accoglie. Nella realtà del nostro Paese, i Gruppi di Coordinamento Pedagogico hanno un ruolo centrale (che andrebbe tuttavia potenziato) nella progettazione degli interventi



inclusivi precoci e nella promozione di processi di valutazione della qualità dell'efficacia degli stessi. La difficoltà di lavorare in rete con i servizi sanitari rimane per i piccoli comuni, dove spesso si hanno poche sezioni e non vi sono figure preposte al coordinamento e alla gestione dei rapporti con gli specialisti.

Il presente contributo, nonostante le criticità nell'inclusione dei bambini nei servizi 0-3 anni (in particolare il forte senso di inadeguatezza degli operatori per la mancanza di una formazione solida sulle tematiche della pedagogia speciale), tuttavia, mette in evidenza l'attenzione da parte delle comunità locali, soprattutto le città più grandi, all'inclusione dei bambini con disabilità nella primissima infanzia. Dall'indagine emergono alcune criticità che devono ancora essere superate mediante una normativa nazionale che chiarisca: il numero massimo degli iscritti nelle sezioni dove è inserito un bimbo con disabilità; l'obbligatorietà dell'educatore individualizzato nelle sezioni dove sono presenti bimbi con disturbi severi; il titolo di specializzazione che l'educatore individualizzato deve possedere; attraverso quali modalità devono essere garantiti scambi e confronto fra educatori, famiglie e operatori sanitari.

Oggetto di una futura indagine, per rispondere ad una delle maggiori criticità emerse dalla presente ricerca, potrebbe essere l'analisi dei percorsi formativi in materia di bisogni educativi speciali, ritenuti più validi ed efficaci per gli educatori, con rapporto uno a uno con il bambino disabile, che operano nella fascia 0-3 anni. Infatti, se per la scuola dell'infanzia sono chiari i corsi di specializzazione che i docenti devono seguire a livello universitario per ottenere il titolo di insegnante di sostegno, per i servizi 0-3 anni manca una normativa in tal senso. In assenza di disposizioni chiare i responsabili dei servizi e degli Enti Locali sono lasciati liberi di scegliere professionisti più o meno qualificati; tale gap dovrebbe essere superato per dare continuità alla formazione dei bambini nella fascia 0-6 anni, come richiesto dal sistema formativo integrato previsto dal D. Lgs. 65 del 2017.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva, (2017). *Insegnamento inclusivo nella prima infanzia: Nuovi approfondimenti e strumenti* – Rapporto sommario finale, (a cura di) M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné e F. Bellour.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Trento: Erickson.
- Chang, F., Early, D., Winton, P. (2005). Early childhood teacher preparation in special education at 2-and 4-year institutions of higher education. *Journal of Early Intervention*, 28, 110-124.
- Dettoni G.F., Pirisino G. (2017). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia. L'esperienza di Melampo al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 107-120.
- Dettoni G.F., Pirisino G. (2019). *L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi 0-3 anni delle Isole Baleari*. Atti del Convegno Siped Bari 2018 (pp. 586-597). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Dettoni G.F., Pirisino G. (2019). Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18, 58-71.
- Dettoni G.F., Pirisino G. (2020). *Valutare l'inclusione dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia: criteri e pratiche inclusive*, Atti del Convegno Internazionale SIRD 29



- settembre 2019, Le Società per la società, ricerca scenari, emergenze (pp. 137-146). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Guralnick M.J., Hammond M.A., Connor R.T., *et alii* (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of Young children with mild developmental delays. *Child Development*, 312-324.
- Heckman J. (2012). *Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy*, In https://heckmanequation.org/www/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf (ultima consultazione: 14/10/2020).
- Hestenes L., Cassidy D., Shim J., *et alii* (2008). Quality in Inclusive Preschool Classrooms. *Early Education and Development*, 19, 519-540.
- Istat, *Report Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Anno scolastico 2016-2017, 2019, in <https://www.istat.it/it/files//2019/03/asili-nido.pdf> (ultima consultazione 11/10/2020).
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Parodi G. (2009). Early Childhood and Disability. Some Preliminary Reflection. *Rivista internazionale di Scienze Sociali*, 3, 571-592.
- Pennazio, V. (2017). *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Stabile, M., & Allin, S. (2012). The Economic Costs of Childhood Disability. *The Future of Children*, 22, 1, 65-96.

Riferimenti Normativi

- Comunicazione della Commissione (2011), *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, Bruxelles.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, in materia di *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della Legge 13 luglio 2015, n. 107, GU del 16 maggio 2017, Serie Generale n.112 - Suppl. Ordinario n. 2.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, in materia di *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. GU n.112 del 16-5-2017-Suppl. Ordinario n. 2. successive modifiche.
- Decreto Ministeriale del 9 maggio 2018, n. 378, in materia di *Titoli di accesso educatore servizi infanzia* (articolo 14 DLgs 65/17).

Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale

Musical instrument teaching and school inclusion: a national research

Amalia Lavinia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre, amalia.rizzo@uniroma3.it

Marina Chiaro

Università degli Studi Roma Tre, marinachiaro@gmail.com

Cristiano Corsini

Università degli Studi Roma Tre, cristiano.corsini@uniroma3.it

Filippo Sapuppo

Università degli Studi Roma Tre, filippo.sapuppo@uniroma3.it

In the perspective of a gradual improvement of school inclusion, music is considered a strategic experience to effectively respond to the needs of pupils with disabilities and specific learning disorders (SLD). In Italian schools, music is present in the nursery school and in the first cycle of education. It allows to positively face the challenge of inclusion by promoting a development that integrates linguistic, cognitive, motor, and socio-affective aspects, by motivating participation to collective activities and by helping to build respect for differences. Currently, in the first cycle school, the access of students with disabilities and SLD to musical instrument courses in music secondary schools (SMIM) is a particularly controversial issue since an elitist vision of music teaching is still working and, in fact, it excludes these students. In this framework, this paper presented a national research aimed, in one hand, to explore the practices of assessment and teaching for students with disabilities and with SLD widespread in SMIM and, in the other hand, to identify "essential guidelines" for the construction of a inclusive models of instrumental teaching.

Key-words: inclusive teaching, inclusive assessment, disability, specific learning disabilities, musical instrument.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Lo strumento musicale nella scuola inclusiva del primo ciclo: il quadro teorico

Gli allievi con disabilità e gli allievi con disturbi specifici di apprendimento/DSA che frequentano la scuola italiana hanno il diritto a forme di insegnamento efficaci per attivare le strategie cognitive e metacognitive a sostegno dell'apprendimento (Legge 104/1992; D.leg.vo 96/2019; Legge 170/2010).

Tuttavia, nelle scuole si registrano molte criticità rispetto all'attivazione di una didattica capace di sviluppare al massimo grado possibile le potenzialità di suddetti allievi (Associazione Treille *et al.*, 2011; Corte dei Conti, 2018).

Per contribuire al miglioramento della didattica inclusiva (Unesco, 2005, 2009, 2017), la ricerca qui presentata¹ fa riferimento alla possibilità di impiegare, quale facilitatore per il processo di inclusione, la ricaduta positiva dell'attività musicale sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con disabilità (anche severe) o con DSA (Adamek & Darrow, 2010; Chiappetta Cajola *et al.*, 2017, 2019; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, 2019; Rizzo, 2014; 2019).

L'esperienza sonora, infatti, promuove uno sviluppo integrale della persona (Koelsch & Friederici, 2003; Hallam, 2015), i processi cognitivi (Patel, 2010), linguistici (Kraus & Chandrasekaran, 2010), matematici (Vaughn, 2000), la memorizzazione (Ferreri & Verga, 2016), la lettura (Flaughnacco *et al.*, 2014, 2015), i livelli di benessere, l'autostima e la motivazione all'incontro con l'altro (Kirschner & Tomasello, 2010; Rizzo, 2018).

In linea con la tradizione pedagogica progressista (Dewey, 1923), l'educazione musicale è, infatti, considerata efficace per la trasformazione dei sistemi educativi (Unesco-Kaces, 2010) e la presenza della musica è ritenuta un indicatore di pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014), nonché un fattore ambientale che può facilitare il "funzionamento umano" (WHO, 2001-2017).

Per Nussbaum (2011), la musica promuove la formazione di cittadini responsabili e negli Stati Uniti, la legge *Every Student Succeeds Act* del 2015 ha riconosciuto il ruolo della musica nella "wellrounded-education" degli allievi (Darrow, 2016).

Rispetto allo sviluppo cognitivo, le neuroscienze hanno inoltre dimostrato che il network neuronale dell'abilità linguistica è strettamente connesso con quello delle abilità musicali (Patel, 2010). In particolare, l'area di Broca si attiva con il ruolo di organizzatore sintattico durante l'esperienza linguistica e musicale (Koelsch & Friederici, 2003). In una metanalisi (Gordon *et al.*, 2015), emerge l'effetto positivo del training musicale sulla lettura. Inoltre, è stato dimostrato che fare musica in modo sistematico modifica aspetti importanti delle funzioni e della struttura cerebrale, potenzia la memoria di lavoro, la concentrazione e l'attenzione (Rolka & Silverman, 2015).

In questo quadro, la scuola italiana del primo ciclo si avvale da molto tempo dell'insegnamento della musica quale disciplina curricolare. Non potendo in questa sede ripercorrere tutte le tappe della storia dell'educazione musicale in Italia (Badolato & Scalfaro, 2013), vale ricordare che, seppur con finalità ricreative e socializ-

1 Progetto di ricerca biennale dal titolo *L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con DSA? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado* finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2020-2021.



zanti, la musica è entrata nella scuola con i programmi della “Scuola Elementare” redatti da Lombardo Radice per la riforma Gentile del 1923. Tali finalità permarranno fino ai programmi per le scuole medie del 1979 e a quelli per la scuola elementare del 1985 quando alla musica viene riconosciuto un ruolo essenziale nell’educazione globale degli allievi, al pari delle altre discipline.

Ma sarà a partire dal *Progetto Speciale Musica* del 1998 che inizierà la valorizzazione della pratica musicale che, dal 2006, ha avuto un eccezionale impulso grazie all’azione del *Comitato MIUR per l’apprendimento pratico della musica*. Tra le azioni più significative per la valorizzazione dell’esperienza musicale a fini educativi, si citano il DM 8/2011 *Pratica musicale nella scuola primaria*, con le relative linee guida, il decreto legislativo n. 60/2017 *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività* (decreto attuativo della legge 107/2015), e il *Piano triennale delle arti* (DPCM 30 dicembre 2017) che promuove, sin dalla scuola dell’infanzia, lo studio, la conoscenza storico-critica e la pratica anche della musica, quale requisito fondamentale del curriculum.

Attualmente nella scuola secondaria di I grado, la musica è presente anche come insegnamento della disciplina “strumento musicale” introdotta nelle scuole a indirizzo musicale (SMIM) per integrare ed arricchire l’offerta formativa della scuola a livello interdisciplinare (DM 201/1999; Legge 124/1999; MIUR, 2012).

Tenendo conto della valenza della musica d’insieme, l’insegnamento strumentale partecipa alla formazione del pre-adolescente (MIUR, 2012) offrendo occasioni di maturazione di una pluralità di dimensioni (cognitiva, procedurale-esecutiva, estetico-emotiva, improvvisativo-compositiva; orientativa, auto-percettiva, sociale), con il compito di fornire ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche ad alunni “portatori di situazioni di svantaggio” (DM 201/1999).

Anche i docenti di strumento musicale, quindi, sono chiamati a potenziare l’istruzione inclusiva (Coe, 2018; Gwen, *et al.*, 2017) e a saper attuare una didattica individualizzata/personalizzata, con particolare attenzione all’obiettivo dell’inclusione degli alunni con disabilità e, più in generale, con bisogni educativi speciali.

2. Problema affrontato

Nonostante il potenziamento dell’offerta musicale della scuola rappresenti un’occasione per l’inclusione degli allievi con disabilità o DSA, va rilevato che l’impostazione dell’insegnamento dello strumento musicale non sempre risulta coerente con la visione educativa e inclusiva della scuola del I ciclo. Tale considerazione scaturisce anche da una recente ricerca finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre per approfondire la possibilità di impiego della musica a sostegno dell’inclusività del curriculum degli istituti comprensivi (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019; Rizzo, 2017, 2018; Rizzo & De Angelis, 2019).

In particolare, negli atteggiamenti dei docenti, la ricerca ha individuato una serie di elementi critici, tra cui la presenza di una visione ancora elitaria dell’insegnamento della musica e una sorta di erronea identificazione tra le finalità della SMIM con le finalità professionalizzanti del Conservatorio.

Evidentemente, ciò costituisce un grande ostacolo al successo formativo degli allievi con disabilità e con DSA, soprattutto nella misura in cui venisse loro limitato l’accesso ai corsi di strumento a causa di un’erronea interpretazione della prevista



“prova orientativo-attitudinale predisposta dalla scuola per gli alunni che all’atto dell’iscrizione abbiano manifestato la volontà di frequentare i corsi” (DM 201/1999).

Se tale prova venisse interpretata come una prova a carattere selettivo basata sull’accertamento di una competenza strumentale pregressa indispensabile per l’iscrizione, ciò porterebbe all’esclusione di quegli allievi con disabilità o con DSA che non possono “competere” con i loro coetanei.

Quanto brevemente descritto rappresenta una questione da approfondire anche perché la progettazione di valutazioni inclusive dirette a costruire un ponte più forte tra i risultati della valutazione stessa e la trasformazione della società è da tempo considerata una questione ineludibile per affrontare efficacemente le sfide imposte dal diritto all’inclusione scolastica degli allievi con bisogni educativi speciali.

La diffusione di una cultura valutativa in grado di agire come vero e proprio fattore di inclusione (Corsini, 2018) trova i suoi fondamenti epistemologici nel *formative assessment* (Scriven, 1967), nell’*authentic assessment* (Wiggins, 1998), nell’*assessment for learning* (Stiggins, 2002; Wiliam, 2011), nell’*inclusive assessment* (Watkins, 2007), nell’*assessment as learning* (Earl, 2013).

La necessità di un approccio inclusivo ed equo alla didattica e alla valutazione (Chiappetta Cajola, 2014), dunque, rientra in un approccio educativo teso a valorizzare le differenze di un’ampia varietà di allievi (Grace & Gravestock, 2009), focalizzando, ad esempio, la necessità di rendere accessibile l’insegnamento anche in caso di disabilità (Fuller, Bradley, & Healey, 2004; Riddell, *et al* 2007).

Tale proposito è in linea tanto con l’impegno internazionale di promuovere una sempre migliore partecipazione ai percorsi formativi (Unesco, 2017), quanto con l’implementazione di un *inclusive assesment* fondato su “una metodologia di valutazione equa ed efficace che metta tutti gli studenti nelle condizioni di dimostrare il loro pieno potenziale, cosa loro conoscono, comprendono e possono fare” (Hockings, 2010, p.2).

Il dialogo tra il processo di valutazione e quello di inclusione è, quindi, ormai non solo possibile, ma necessario ed è stato considerato in termini di reciprocità (Aquario, 2015) anche nell’istruzione secondaria di II grado e nell’università (Ashworth, Bloxham & Pearce, 2010; Burgstahler, & Cory, 2009; Butcher *et al.*, 2010; Marquis *et al.*, 2016; Legge 17/1999; Legge 170/2010).

3. Obiettivi della ricerca e universo di riferimento

Allo stato attuale della conoscenza, non è possibile accedere a statistiche sul numero degli allievi con disabilità o con DSA iscritti ai corsi di strumento e non si ha un quadro, neppure parziale, dei criteri di organizzazione e di valutazione delle prove orientativo-attitudinali adottati dalle SMIM in relazione a suddetti allievi. Tantomeno, si conoscono le modalità con cui i docenti delle SMIM affrontano il piano organizzativo-didattico delle lezioni individuali e d’insieme degli allievi con disabilità o DSA eventualmente ammessi. Pertanto, la presente ricerca prosegue il filone di indagine, già avviato nell’Università Roma Tre, su come il rapporto dialettico tra didattica musicale ed educazione speciale possa potenziare l’inclusività del curriculum e, nello specifico, affronta il problema di come offrire alla SMIM le necessarie indicazioni a carattere organizzativo-didattico per rendere l’insegnamento dello strumento musicale un contesto che sostiene i processi inclusivi nel curriculum di classe e di istituto.



In tale quadro, la ricerca persegue i seguenti obiettivi: a) esplorare le prassi di organizzazione e di valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento in riferimento agli allievi con disabilità e con DSA diffuse nelle SMIM; b) analizzare le relazioni tra le procedure attivate nelle SMIM, gli strumenti utilizzati e le indicazioni normative, individuando i punti di forza e le eventuali criticità in riferimento alla prospettiva dell'inclusione scolastica e del "funzionamento umano" degli allievi con disabilità e con DSA; c) rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM che facilitano l'apprendimento strumentale e la partecipazione ad attività di musica d'insieme degli allievi con disabilità e con DSA; d) individuare "linee guida" essenziali per la costruzione di modelli inclusivi di insegnamento strumentale nelle SMIM con una parte dedicata all'innovazione della formazione dei docenti di strumento in prospettiva inclusiva; e) diffondere gli esiti della ricerca a livello nazionale ed internazionale.

In coerenza con gli obiettivi descritti, è stato individuato come universo di riferimento il totale delle SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1845)².

4. Metodologia, strumenti e macro-fasi di ricerca

La ricerca – a carattere teorico/esplorativo (Lucisano & Salerni, 2012), realizzata grazie alle competenze di un gruppo di ricerca multidisciplinare³ – impiegherà, per la raccolta e l'analisi dei dati, l'approccio dei *mixed methods*, (Trincherò, 2002; Creswell & Plano Clark, 2011) che comporta delle operazioni di integrazione e combinazione in un unico studio, delle tecniche, metodi, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Creswell & Plano Clark, 2011) secondo le modalità di seguito descritte.

L'indagine quantitativa si avvrà di una *websurvey* per rilevare: numero dei corsi di strumento musicale frequentati da allievi con disabilità o DSA; criteri e modalità di somministrazione della prova di accesso; caratteristiche generali degli studenti di strumento musicale; impostazione didattico-valutativa delle SMIM in prospettiva inclusiva; bisogni formativi dei docenti di strumento sull'inclusione scolastica.

I dati saranno analizzati secondo i metodi della statistica descrittiva e della statistica inferenziale.

L'approfondimento qualitativo verrà realizzato mediante:

- *focus-group* formato dal gruppo di ricerca e da insegnanti SMIM – individuati a seguito di un confronto tra il gruppo di ricerca e gli Uffici Scolastici Regionali – che hanno impostato un insegnamento inclusivo dello strumento musicale. Da gennaio 2021, i componenti del focus-group si incontreranno in tre incontri, inizialmente previsti in presenza e adesso programmati su piattaforma Teams;

2 Il data base completo delle SMIM è stato fornito dal *Comitato MIUR per l'apprendimento pratico della musica*, presieduto da Luigi Berlinguer con cui si è avviata una formale collaborazione.

3 Il gruppo di ricerca è formato da: Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre), Barbara De Angelis (Università degli Studi Roma Tre), Cristiano Corsini (Università degli Studi Roma Tre), Ada Manfreda (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Sapuppo (Università degli Studi Roma Tre), Marina Chiaro (Università degli Studi Roma Tre), Marianna Traversetti (Università degli Studi dell'Aquila), Federica Pilotti (Comitato per l'apprendimento pratico della musica), Annalisa Spadolini (Comitato per l'apprendimento pratico della musica), Cristiana Lucarelli (IRCCS Santa Lucia), Maria Teresa Palermo (Conservatorio di Cesena), Ester Caparrós Martín (Università di Malaga, Spagna). Il coordinatore scientifico è Amalia Lavinia Rizzo (Università degli Studi Roma Tre).



- *analisi documentale* di programmazioni, PEI, PDP, PTOF, Piani per l'inclusione delle scuole del focus-group per approfondire gli obiettivi conoscitivi;
- interviste *face to face* ai dirigenti scolastici di suddette SMIM per fare emergere le politiche e le pratiche che valorizzano la musica per la *governance* inclusiva scuola-famiglia-territorio.

I dati qualitativi saranno analizzati in relazione a indicatori inclusivi (Booth & Ainscow, 2014) e nella prospettiva del “funzionamento umano”, tenendo conto delle connessioni esistenti tra la progettazione curricolare dello strumento musicale, i Piani Educativi Individualizzati degli allievi con disabilità e i Piani Didattici Personalizzati degli allievi con DSA.

L'universo di riferimento è rappresentato da tutte SMIM del territorio nazionale (n. 1.845), ripartite per area geografica come rappresentato nella seguente tabella.

Regione	v.a.	v. %
Abruzzo	43	2,3%
Basilicata	57	3,1%
Calabria	176	9,5%
Campania	264	14,3%
Emilia Romagna	64	3,5%
Friuli	16	0,9%
Lazio	150	8,1%
Liguria	36	2,0%
Lombardia	166	9,0%
Marche	38	2,1%
Molise	26	1,4%
Piemonte	82	4,4%
Puglia	127	6,9%
Sardegna	70	3,8%
Sicilia	268	14,5%
Toscana	93	5,0%
Umbria	20	1,1%
Veneto	149	8,1%
Totale complessivo	1845	100,0%

Tabella 1 Ripartizione scuole SMIM per area geografica.

Il progetto, iniziato a gennaio 2020, ha durata biennale e si articola in quattro macrofasi:

1. messa a punto degli strumenti di rilevazione con il coinvolgimento dei referenti all'inclusione e alla musica degli Uffici Scolastici Regionali;
2. invio della *websurvey* al totale universo delle SMIM e analisi dati quantitativi;
3. individuazione dei componenti dei focus-group anche con il coinvolgimento degli Uffici Scolastici Regionali, realizzazione dei focus-group, interviste ai dirigenti, acquisizione della documentazione e analisi dei dati;
4. scrittura del report di ricerca e disseminazione nazionale e internazionale⁴.

4 Nell'anno 2020, la ricerca è stata oggetto di confronto nel convegno internazionale: “*Online congress in honor of the centenary of Piero Farulli's birth*” (organizzato dal Comitato Nazionale per le cele-



5. L'indagine quantitativa e la websurvey: tempi e modalità di rilevazione dei risultati

A causa dell'emergenza COVID-19, la messa a punto condivisa del questionario e l'invio alle scuole hanno subito un forte rallentamento⁵.

Per la redazione del questionario, si è proceduto come segue:

- il gruppo di ricerca ha messo a punto la prima versione che è stata poi diffusa negli Uffici Scolastici Regionali al fine di essere condivisa con i referenti per la musica e per l'inclusione (giugno 2020);
- gli uffici degli uffici Scolastici Regionali hanno inviato le loro considerazioni (settembre 2020), a seguito delle quali è stata redatta la versione definitiva (ottobre 2020).

La versione definitiva del questionario, implementata sulla piattaforma *Lime-survey* e inviata alle scuole, si compone di cinque sezioni/aree tematiche (fig. 1), articolate in n. 64 domande strutturate rivolte al Dirigente Scolastico che, per la compilazione, è previsto venga coadiuvato dal referente per lo strumento musicale e dal referente per l'inclusione della scuola.

Sezioni	Aree tematiche	Numero domande
1	Caratteristiche descrittive della scuola ad indirizzo musicale	17
2	Allievi con disabilità	16
3	Allievi con DSA	16
4	La didattica dello strumento durante il COVID-19	2
5	La formazione degli insegnanti di strumento musicale	3

Tabella 2 Sezioni e aree tematiche del questionario inviato alle SMIM

Le scuole hanno iniziato a rispondere e la chiusura dell'indagine quantitativa è prevista per il 10 febbraio 2021.

5. Risultati attesi al termine della ricerca

I risultati attesi dalla ricerca concernono una affidabile conoscenza dello stato in cui versano le prassi di accesso e le modalità didattico-valutative attivate nelle scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM) per gli allievi con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento (DSA) dell'intero territorio nazionale, in quanto indicatori significativi dello stato del processo di inclusione.

brazioni del Centenario della nascita di Piero Farulli) e nei convegni nazionali: "Didattica e inclusione scolastica. Non uno di meno" (organizzato dall'Università di Bolzano), "Settimana nazionale della Musica 2020" (organizzato dal Comitato per l'apprendimento pratico della musica e dall'INDIRE).

- 5 L'invio del questionario alle scuole, inizialmente previsto per aprile 2020, è avvenuto nel novembre 2020.



Dal quadro conoscitivo, arricchito da tali dati, ci si aspetta di far emergere gli elementi riconducibili a “linee guida” essenziali per orientare la *governance* inclusiva delle SMIM riferita alle modalità di accesso degli allievi con disabilità e con DSA ai corsi di strumento e all’impiego di pratiche didattico-valutative ad alta valenza inclusiva.

Alla luce della prospettiva del “funzionamento umano” e delle più recenti indicazioni nazionali e internazionali sulle caratteristiche dell’insegnante inclusivo, nelle linee guida saranno fornite anche indicazioni per l’innovazione della formazione dei docenti di strumento in prospettiva inclusiva.

Le linee guida potranno costituire il punto di partenza per il miglioramento dei livelli di inclusività delle scuole e un ulteriore sviluppo della presente ricerca. Le “linee guida” saranno condivise, a livello nazionale, con il “Comitato per l’apprendimento pratico della musica” e, a livello internazionale, con la “Red Docente en Innovación e Inclusión educativa” (REDIN)⁶ e successivamente diffuse nelle scuole.

Riferimenti bibliografici

- Adamek, M., & Darrow, A. (2010). *Music in Special Education* (2nd edition). Silver Spring (MD): American Music Therapy Association.
- Aquario, D. (2015). Valutare senza escludere. *Processi e strumenti valutativi per un’educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Ashworth, M., Bloxham, S., & Pearce, L. (2010). Examining the tension between academic standards and inclusion for disabled students: The impact of marking of individual academics’ frameworks for assessment. *Studies in Higher Education*, 35(2), 209-223.
- Associazione Treelle, Caritas Italiana and Fondazione Giovanni Agnelli. 2011. *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Badolato, N., & Scalfaro, A. (2013). L’educazione musicale nella scuola italiana dall’unità ad oggi. *Musica Docta*, 3(1), 87-99.
- Ballard, K. (ed.) (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l’inclusione*. Roma: Carocci.
- Burgstahler, S. E., & Cory, R.C. (eds.) (2009). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge: Higher Education Press
- Butcher, J., Sedgwick, P., Lazard, L., & Hey, J. (2010). How might inclusive approaches to assessment enhance student learning in HE? *Enhancing the Learner Experience in Higher Education*, 2(1), 25-40.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell’inclusione. In F. Ferrari, G. Santini (a cura di). *Musiche inclusive* (pp. 11-36). Roma: Universitalia.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti didattici*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2018). Profili professionali nel sistema scolastico italiano e competenze di governance nella prospettiva inclusive. In S. Olivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds), *Scuola Democrazia Educazione* (pp. 349-354). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A.L. (2019). The play-music workshop as a physical and symbolic space to promote inclusive education. *Pedagogia oggi*, XVII, 1, 445-462.

6 La REDIN, rete di ricerca di docenti di eccellenza è attiva dal 2019 tra l’Università di Malaga (Spagna), l’Università Roma Tre e l’Università Sapienza di Roma.



- Chiappetta Cajola L., Rizzo A. L., & Traversetti M. (2017). Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research. *Giornale italiano della ricerca educativa*, anno X, Numero speciale 2017. Didattica e saperi disciplinari, 99-114.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M., Lopez, L., & Rizzo, A.L. (2019). La musica per lo sviluppo delle abilità di lettura degli allievi con dislessia. Il dialogo tra neuroscienze cognitive e didattica inclusiva. *Nuova Secondaria*, XXXVII, 3, 133-145.
- CoE (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 85-94). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Corte dei Conti (2018). *Gli interventi per la didattica a favore degli alunni con disabilità e bisogni educativi speciali (ANNI 2012-2017)*.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- D.leg.vo 96/2019. 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.
- D.leg.vo n. 60/2017 *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*.
- Darrow, A.A. (2016). The Every Student Succeeds Act (ESSA) What It Means for Students With Disabilities and Music Educators. *General Music Today*, 30, 41- 44.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- DM 201/1999. *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9*.
- DM 8/2011. *Pratica musicale nella scuola primaria*,
DPCM 30 dicembre 2017. *Piano triennale delle arti*.
- Rolka, E.J., & Silverman, M.J. (2015). A systematic review of music and dyslexia. *The Arts in Psychotherapy*, 46, 24-32.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ferrari, F., Santini, G. (2014). *Musiche inclusive*. Roma: Universitalia.
- Ferreri, L., & Verga, L. (2016). Benefits of Music on Verbal Learning and Memory. How and When Does It Work? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 34(2), December 2016, 167-182.
- Flaugnacco, E., Lopez, L., Terribili, C., Montico, M., Zoia, S., & Schön, D. (2015). Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills. Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. *PLoS ONE*, 10(9): e0138715. doi:10.1371/journal.pone.0138715.
- Flaugnacco, E., Lopez L., Terribili C., Zoia S., Buda S., Tilli, S. Monasta L., Montico, M., Sila A., Ronfani L., & Schön, D. (2014). Rhythm perception and production predict reading abilities in developmental dyslexia. *Front. Hum. Neurosci*, 2, 8, 392.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, 29(3), 303-318.
- Grace, S. & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and diversity: Meeting the needs of all students*. New York: Routledge.
- Gwen, L., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qiu, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F., & van Dam, L. (2017). Moving towards Inclusive Learning and Teaching: A Synthesis of Recent Literature. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 9-21. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.3>.
- Hallam, S., & Council, M. E. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMerc).



- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. New York: Higher Education Academy.
- Kirschner S., & Tomasello M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.
- Legge 104/1992. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 17/1999. *Integrazione e modifica della legge-quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Legge 3 maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico*.
- Legge 170/2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Lucisano P., & Salerni A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Marquis, E., Fudge Schormans, A., Jung, B., Vietinghoff, C., Wilton, R., & Baptiste, S. (2016). Charting the landscape of accessible education for post-secondary students with disabilities. *Canadian Journal of Disability Studies*, 5(2), 31-71.
- Miur (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- Johnson R. B. & Onwuegbuzie A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time has Come. In *Educational Researcher*, 7(33), 14-26.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). *Music training for the development of auditory skills*. *Nat. Rev. Neuroscience*, 11, 599-605.
- OECD (2005-2007). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- Patel, A. D. (2010). *Music, language, and the brain*. Oxford: University Press.
- Gordon, R.L., Fehd, H., & Mc Candliss, B.D. (2015). *Does music training enhance literacy skills? A Meta-Analysis*. «Front. Psychol», 6, 1777.
- Riddell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007). Managerialism and equalities: Tensions within widening access policy and practice for disabled students in UK universities. *Higher Education*, 54(4), 615-628.
- Rizzo, A.L. (2014). Didattica ludica e giochi musicali nella prospettiva inclusiva: il ruolo dell'insegnante/musicista di sostegno. In F. Ferrari, G. Santini. *Musiche inclusive* (pp. 49-83). Roma: Universitalia.
- Rizzo, A.L. (2017). Didattica della musica e inclusione scolastica. In *Giornata della ricerca 27 febbraio 2017* (pp. 119-121). Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.
- Rizzo, A.L. (2018). Migliorare le relazioni tra compagni: l'Efficacia del laboratorio musicale per l'inclusione degli allievi con disabilità nella scuola secondaria di I grado. In G. Sellari, T. Visioli (eds.). *Educare alle Emozioni. Promuovere relazioni positive nella Scuola* (pp. 173-220). Roma: Universitalia.
- Rizzo, A.L. (2019). L'insegnante musicista di sostegno come motore per l'inclusione scolastica nella scuola secondaria di I grado: progettazione, didattica e valutazione. In L. Bertazzoni, M. Filippa, A.L. Rizzo (eds.), *La musica nella relazione educativa e nella relazione di aiuto* (pp. 67-100). Macerata: eum edizioni università di macerata.
- Rizzo A.L., Lietti M.T. (Eds.). *Musica e DSA. La didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia al conservatorio*. Milano: Rugginenti.
- Rizzo, A.L., & De Angelis, B., (2019). La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale. In Elia G., Polenghi S., Rossini V. (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 625-636). Lecce: Pensa Multimedia.
- Koelsch, S., & Friederici, A.D. (2003). *Toward the neural basis of processing structure in music: comparative results of different neurophysiological investigation methods*. *Annals of the New York Academy of Sciences, The Neurosciences and Music*, 999, 15-28.



- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. I, pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Stiggins, R.J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*. 83(10), 758-765.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Goswami, U. (2011). A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in cognitive sciences*, 15, 3-10,
- Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.
- Unesco (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: Unesco.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- Unesco-Kaces/Korea Arts and Culture Education Service (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.
- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of aesthetic education*, 34(3/4), 149-166.
- Watkins, A. (2007). *Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs.
- WHO (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. (2011). What is assessment for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

Come la stampa 3D della Stanza di Ames può favorire il cambio di prospettiva visuo-spaziale nei discenti e nei docenti

How 3D printing of the Ames Room can promote the visual-spatial perspective change in students and teachers

Michele Domenico Todino

Università degli Studi del Sannio di Benevento, micheledomenico.todino@unisannio.it;

Lucia Campitiello

Università degli Studi di Salerno, lcampitiello@unisa.it

Stefano Di Tore

Università degli Studi di Salerno, sditore@unisa.it

The link between egocentric, heterocentric and allocentric points of view is strictly connected with inclusive teaching; in fact the teachers who observe the students in the classroom, in an egocentric way take into account the point of view of each one in order to promote the didactic action. In this way the teacher can make better use of the space available to him, and students can learn by promoting their own personal learning style that takes into account the body in the classroom. In this regard, the distorted room of Ames, a well-known experiment of New Look psychology, which promote reflection on the change of perspective, was taken into consideration. In this work, the Ames room was prototyped for 3D printing, and the file was made available online in an open source perspective to offer primary schools an exercise involving teachers and students. The purpose of the exercise is to reduce some perceptual preconceptions typical of human nature in teachers and pupils and demonstrate that everyone's point of view is different depending on whether the same phenomenon is looked at from one perspective or another. The prototype will be delivered to the Morlacchi Institute of Perugia so that a first experimentation can be completed at this primary school and the data collected will be analyzed in order to be extended to a larger-scale experimentation.

Key-words: Ames Room, 3D printing, perspective taking, open source, inclusive education

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)

* Schema autorale: i tre autori hanno condiviso il tema dell'articolo, tuttavia, si specifica che Michele Domenico Todino è autore dei paragrafi 1,2,3,4 e 5; Lucia Campitiello è autrice del paragrafo 6 e 7; Stefano di Tore è coordinatore scientifico e autore del paragrafo 8.



1. Introduzione

Adelbert Ames, Jr., fisiologo e psicologo americano, fu insieme a Bruner, Postman e Goodman uno dei maggiori esponenti dell'indirizzo di studi che prese il nome di *New Look on perception* (D'Isa, Foschini, D'Isa, 2014); il celebre esperimento che prende il nome di *camera distorta di Ames* "può considerarsi come uno dei maggiori contributi sperimentali" (Ivi, p.42) di tale movimento. Più nel dettaglio, in un'ottica cognitivista, gli esponenti di questo indirizzo di studi volevano dimostrare per via sperimentale che "la percezione non è soltanto fisica ma ha sempre un significato in funzione della personalità del soggetto, dei suoi bisogni e dei suoi scopi" (Ivi, p.41) e che la percezione influenza il processo di insegnamento-apprendimento e l'auto-apprendimento; inoltre, l'attività mnemonica è la strutturazione delle informazioni e della conoscenza di ogni individuo. Negli stessi anni in cui Merleau-Ponty pubblicava *Phénoménologie de la perception* (1945) per sottolineare il primato della percezione sia a livello ontologico che pratico attraverso una serie di paradossi a cui portava pensare il contrario (Firenze, 2008), Ames (1946) realizzava la sua camera distorta che poteva produrre una piccola esperienza di percezione falsata. Tale esperimento fungeva da "grimaldello" per far ricredere le persone che non consideravano la percezione una delle basi per la "costruzione" della conoscenza all'interno dell'individuo e ideando una serie di esperienze visive che ha chiamato "dimostrazioni" (Ames, 1946, 1955).

Ogni dimostrazione è un esperimento visivo sconcertante, inaspettata e in un certo senso teatrale che può fungere anche da test percettivo oppure, una volta svelato il "trucco", insegnare a colui che ha vissuto l'esperienza qualcosa di nuovo riguardo la percezione.

Il lavoro che verrà presentato nei prossimi paragrafi, partendo dalla stanza di Ames, si vuol contestualizzare nel più vasto lavoro di ricerca che ormai da anni lega gli studi di Alain Berthoz, fisiologo e professore emerito del Collège de France, sulla percezione, la semplicità, la vicarianza (Berthoz, 2015, Sibilio, 2017a, 2017b), l'inibizione e l'empatia (Bullens, Iglói, Berthoz, Postma, Rondi Reig, 2010; Aïte, Berthoz, Vidal, Roëll, Zaoui, Houdé, Borst, 2016; Berthoz, Zaoui, 2015; Bennequin, Berthoz, 2017; De Langavant, Remy, Trinkler, McIntyre, Dupoux, Berthoz, Bachoud Lévi, 2011; Berthoz, 2011, 2015) con il processo di insegnamento-apprendimento (Aiello, 2012; Sibilio, 2014, Di Tore, Zollo, Todino, 2016, Todino, 2019) e con le potenzialità offerte dalla stampa 3D in campo didattico.

Effettivamente, secondo Berthoz (1997, 2004) la percezione è già azione che può produrre un movimento, uno sguardo, un suono o un'inibizione a compiere un'azione sconveniente. La capacità di discernere tra azioni opportune o inopportune è alla base di un agire didattico professionale, difatti, un docente esperto, ad esempio sa quando inibire un suo comportamento che sarebbe consono fuori dalle aule scolastiche ma non nel loro interno. Quanto appena descritto è solo una delle tante sfaccettature che la didattica semplice propone nella formazione docenti (Sibilio, 2014, 2017a, 2017b; Sibilio, Aiello, 2015; Di Tore, Zollo, Todino, 2016) e parimenti questo lavoro vuole contribuire ed estendere gli strumenti operativi atti a promuovere la didattica semplice e le sue esercitazioni, presso gli istituti scolastici, volte a favorire lo sviluppo delle capacità che sono propedeutiche alla formazione del profilo del docente inclusivo (EADSNE, 2012), quali "essere empatico alle diverse esigenze degli alunni" (Ivi, p. 14) e rispettare i contesti sociali, culturali e i punti di



vista “dei genitori e delle famiglie” (Ivi, p.17) che influenzano, a loro volta, quelli dei discenti. In altri termini, il docente deve incoraggiare l’inclusione scolastica e la pluralità delle opinioni e dei punti di vista, sempre in un’ottica di rispetto reciproco, sia tra diverse generazioni (riferendosi ad esempio alla relazione tra docente e discente) sia tra coetanei (ovvero nelle relazioni tra i discenti della stessa classe e della medesima scuola) che poi potranno produrre effetti positivi pure nella vita extra-scolastica degli allievi. Questo può avvenire promuovendo “le regole del vivere e del convivere” (MIUR, 2012, p. 10), anche attraverso esempi e esercitazioni svolte in classe, educando i giovani a diventare “cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale” (*Ibidem*).

2. Percezione, empatia e inclusione scolastica

Cassier (1989), in *Filosofia delle forme simboliche*, e Berthoz (1997), in *Le Sens du mouvement*, correlano i fenomeni percettivi con l’empatia. I due autori rilevano che un prerequisito per l’empatia è un’adeguata capacità di percepire i fenomeni. Pertanto non è l’empatia a rendere l’individuo più percettivo ma viceversa. Nel dettaglio il punto di vista di Cassier, riportato nel testo di Berthoz (2004, p.234), rileva a riguardo un noto equivoco, in altre parole che esiste una particolare visione dei fenomeni psicologici che

fraintende i fenomeni d’espressione puri facendoli nascere da un atto secondario di interpretazione, e spiegandoli come prodotti dell’“empatia”. Il difetto cruciale di questa [idea] consiste nell’invertire l’ordine dei dati fenomenici. Si deve innanzitutto togliere la vita alla percezione, convertirla in un insieme di semplici contenuti dell’impressione sensibile, per poi rianimare questa materia “morta” della sensazione grazie alla penetrazione affettiva (*Ibidem*).

Secondo Berthoz (2017), oggigiorno si assiste a un moltiplicarsi di articoli scientifici, e sperimentazioni che riguardano la parità sociale degli individui, la condivisione delle emozioni e l’empatia (Ivi, p. 33) che fa emergere l’esigenza “acuta” (*Ibidem*) della nostra società, di sostenere il confronto e la tutela dell’indipendenza personale (*Ibidem*). Appunto per tale motivo, la scuola può essere un luogo privilegiato in cui fare esperienze significative alle giovani generazioni per promuovere un clima di reciproca accoglienza e accettazione dell’altro, della sua cultura e visione del mondo. Questo processo deve avvenire sotto la guida dell’insegnante e deve essere orientato a promuovere e potenziare quella capacità di convivenza e confronto che tenga conto della personalità di ciascun alunno ed è pienamente in linea con la reintroduzione dell’educazione civica nelle scuole secondarie di secondo grado (legge 92/2019) che presumibilmente sarà estesa, attraverso futuri provvedimenti riguardanti la scuola primaria e secondaria di primo grado per attuare le raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2018 riguardanti le otto competenze chiave riguardo l’educazione dei futuri cittadini europei. Quanto appena espresso promuove “un’istruzione socialmente ‘spendibile’” (Frabboni, 2002, p.44) richiesta già da tanti anni e la rende attuativa. Per attivare questo meccanismo è doverosa l’attivazione di una formazione docenti ben pianificata che promuova un incremento del numero di attività “autoriflessive” (Zollo, 2019, p. 40) rivolte agli insegnanti



(Sibilio, Aiello, 2015), per incoraggiare in loro il pensiero critico (Fabbri L, Striano, Melacarne, 2008) e permettere che tale modo di pensare si trasformi in un *modus operandi* e in un *habitus* (Perla, 2012, p. 48) professionale che si rifletta nelle istituzioni scolastiche nelle quali operano tali docenti (Cerri, 2012). Dunque, in questo lavoro, si sono seguite le precedenti ipotesi sull'empatia (Cassier, 1989; Berthoz, 2004, 2017) e sull'importanza della scuola come luogo d'inclusione sociale (Perla, 2012; Sibilio, Aiello, 2015; Mura, 2016; Lazzari, 2017; Zollo, 2019) progettando e realizzando un artefatto 3D, la stanza di Ames, per riflettere sugli errori di percezione e aumentare quel senso di autocritica dei nostri preconcetti che spesso possono rovinare i rapporti tra discente e discente e docente e studenti o istaurarne di sbagliati; di seguito se ne elencano alcuni a titolo esemplificativo: 1) l'effetto pigmalione; 2) l'effetto alone; 3) i pregiudizi di tipo culturale rispetto a studenti stranieri; più in generale, qualsiasi altro elemento che possa rallentare, limitare o bloccare un corretto processo d'inclusione scolastica così come viene promosso dalle numerose ricerche effettuate nel campo della pedagogia speciale (D'Alonzo, Caldin, 2012; Cottini, Morganti, 2015; Sibilio, Aiello, 2015; Mura, 2016; Lazzari, 2017). La costruzione di questo artefatto, pertanto, vuole contribuire, seppure in minima parte, a dare una risposta a quella sfida, indicata nel documento del MIUR *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, "lanciata" dalla società alla scuola "sui temi della convivenza civile e democratica, del confronto interculturale e delle politiche di inclusione" (MIUR, 2018, p.3) perseverando nelle sue vocazioni storica di luogo di accoglienza (MIUR, 2012, p.2) e di appartenenza a un progetto comune: crescere le future generazioni sotto i valori costituzionali e di convivenza pacifica in un'ottica lungimirante sui temi cari alla comunità europea e delle nazioni unite. Tornando all'aspetto pratico del lavoro qui presentato, il prototipo stampato in 3D della stanza di Ames, sarà sperimentato in una scuola primaria di primo grado, l'Istituto Comprensivo Perugia 1 "Francesco Morlacchi". Una volta terminata la raccolta dati presso l'istituto appena citato, i dati raccolti saranno analizzati per poi compiere una sperimentazione su più vasta scala; a tal riguardo, si stanno già rendendo disponibili istituti scolastici campani e lombardi. Inoltre, quest'articolo vuole essere pure una "traccia" per tutti gli altri insegnanti e istituti scolastici che vorranno svolgere questa esercitazione.

3. La camera distorta di Ames

Di seguito viene riportato, in breve, il funzionamento della stanza di Ames; essa mostra allo spettatore, che può osservarla solo da uno spioncino, quella che sembra essere una stanza rettangolare con pareti e pavimenti paralleli. Nel dettaglio, lo spioncino offre una vista della camera monoculare ovvero il punto di vista egocentrico (Berthoz, 2015), che è sicuramente il punto di partenza di questo esperimento, perché di fatto, ogni persona (sia discente, sia insegnante),

vede la classe attraverso i propri occhi e quando progetta una lezione terrà conto, in primis, di questo punto di vista naturale. Il punto di vista egocentrico è insito nell'essere umano che guarda il mondo attraverso le piccole "feritoie" che sono i suoi occhi e la sua posizione nello spazio diviene riferimento assoluto (Todino, 2018, p.36).



Nel 2014, la Boston University, attraverso una delle applicazioni proposte dal *Project LITE*¹, ha promosso gli studi sulla percezione che si basano sulle supposizioni che gli individui fanno sulla natura che ogni stanza generalmente deve avere (ovvero che sono parallelepipedi regolari) che si fondano sulle precedenti esperienze che ogni persona fa sulla struttura fisica degli spazi fisici in cui le persone agiscono, lavorano e vivono quotidianamente. Forse inespertamente, anche quando l'osservatore conosce la sua vera forma, la stanza induce comunque la stessa percezione innaturale. Come indicato da Ittelson, nel 1952, le informazioni presentate da Ames nelle sue dimostrazioni, del 1946, consentono a un tecnico di laboratorio di duplicare l'apparecchiatura per poi sottoporla a osservatori ignari dello scopo dell'esperimento. La versione riportata in Figura 1 è stata realizzata e pubblicata gratuitamente; risulta disponibile in modalità open dalla Boston University, genera una delle infinite configurazioni possibili che producono lo stesso motivo geometrico sulla retina, grazie al pavimento a scacchi. Nella parte in alto a sinistra della Figura 1 viene riportato come la stanza di Ames viene vista attraverso il visore della porta. Se si inseriscono due oggetti di uguale misura nella stanza, come due statuette (in figura 1 sono state usate due pedine degli scacchi) con la medesima altezza, una in primo piano rispetto alla fessura monoculare e una in fondo verso la parete che chiude la stanza, si enfatizza l'effetto distorto e produce nell'osservato l'idea che le due statuette siano di dimensioni completamente diverse quando invece sono identiche. Questo effetto viene prodotto dal pavimento a forma di trapezio, dalle pareti laterali che sono divergenti, ovvero una molto più lunga dell'altra e dal fatto che le finestre disegnate nella parete opposta all'osservatore abbiano una proporzione opportunamente studiata per farle sembrare all'osservatore identiche; in tal modo la camera appare "normale" e non "distorta" com'è in realtà,

la spiegazione di ciò è fisiologica e psicologica: nella retina effettivamente l'immagine si proietta come un rettangolo, come avverrebbe per una camera normale, a causa della diversa distanza dei lati della parete dalla parete di fondo [...] Il motivo psicologico è che l'abitudine di vivere in camere rettangolari è tale che si preferisce ammettere che gli oggetti e le persone possano avere delle dimensioni insolite, piuttosto che sia strana la forma della stanza. In assenza di indici che suggeriscano all'osservatore la reale distanza delle due estremità dalla parete di fondo, l'osservatore elabora l'ipotesi che gli sembra più verosimile (D'Isa, Foschini, D'Isa, 2014, pp.41-42).

Questo fenomeno proposto a soggetti inconsapevoli (Ivi, p.42), una volta svelato all'osservatore, fa riflettere sul fatto che due statuette, ad esempio che raffigurano persone, si vedano completamente diverse quando invece sono uguali. Si può dedurre, che se la stanza ha dimensioni grandi come stanze reali e se le statuette sono persone reali, l'osservato crederà che una sia molto alta e l'altra molto bassa quando invece sono alte uguali. In altri termini, quando due persone di uguale altezza si spostano nella stanza, la loro dimensione relativa sembra cambiare di una quantità non plausibile. Questo esperimento, pertanto vuole dimostrare che è facile osservare male, anche a livello fisico, le caratteristiche degli altri individui, e se si riporta alla didattica questo concetto, è importante per docenti e discenti capire che spesso si valutano male le caratteristiche delle persone con le quali ci si inter-

¹ Project LITE: Light Inquiry Through Experiments, <http://lite.bu.edu/>



faccia ogni giorno. Pertanto, quello che ha proposto la Boston University attraverso questa applicazione del *Project LITE*, è una considerazione sul fatto che la variazione, egocentrica del punto di vista dell'osservatore, della percezione può essere causato dalle nostre supposizioni sulla natura della stanza sulla base di precedenti esperienze. In ogni caso, il fatto che nel 2014 abbia ripreso il discorso aperto da Ames nel 1946 nei giorni d'oggi ne evidenzia che la società attuale ha ancora bisogno di riflettere su questo concetto, che è alla base di quell'apertura mentale necessaria per accettare l'altro nella sua diversità e riflettere sul fatto che non sempre siamo in grado di osservare correttamente quello che ci circonda. Difatti, anche quando l'osservatore conosce la vera forma degli oggetti presenti nella stanza, quest'ultima induce comunque la stessa percezione innaturale. Come evidenziano i ricercatori di *Project LITE* c'è chiaramente di più nella sala Ames di quanto non sembri.²

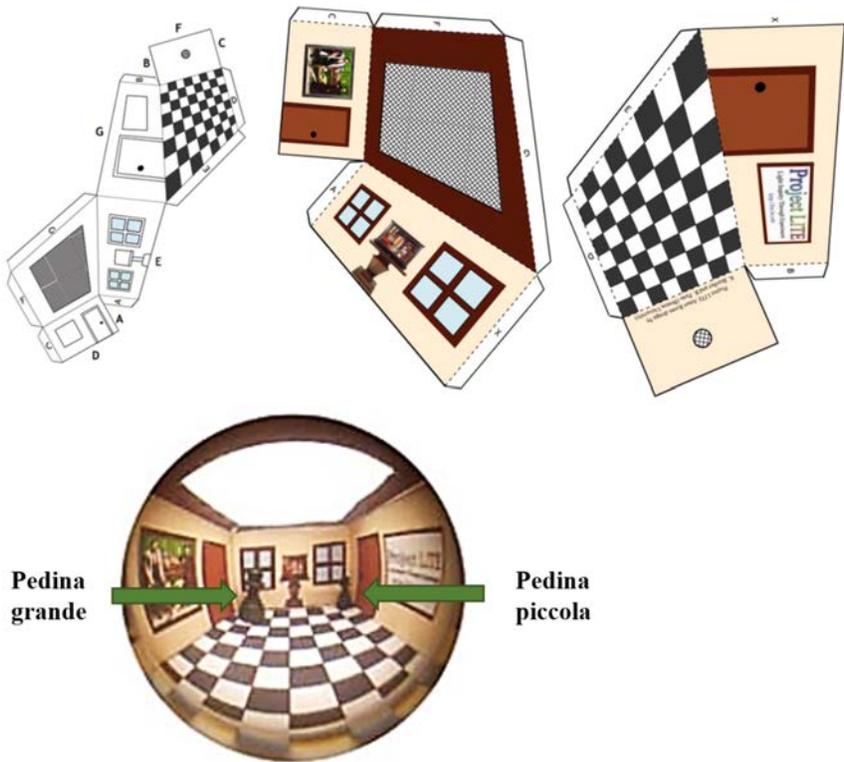


Fig.1: Il progetto cartaceo per stampare la stanza di Ames, nella figura con "pedina grande" si intende la pedina che appare più grande all'osservatore ma la sua dimensione reale è la medesima della "pedina piccola". Fonte: Brecher, K., Puno R. (2014). Ames Room, Project LITE, (Boston University), disponibile online in versione open, <http://lite.bu.edu/inkjet-science/pdfs/ProjectLITEAmesRoom.pdf>

2 Project LITE: Light Inquiry Through Experiments, <http://lite.bu.edu/>



4. Realizzazione manuale della stanza di Ames

In una prima fase, è possibile esercitare le competenze concernenti la presa di prospettiva realizzando manualmente la stanza di Ames, stampandola su cartoncino e costruendo fisicamente la stanza, partendo dal materiale offerto dalla Boston University. La sperimentazione prevede che un docente sottoponga la stanza ai propri studenti, e poi, per fargli memorizzare meglio quanto appreso, faccia costruire ad ogni discente la propria stanza di Ames per mostrarla agli amici e ai genitori a casa, che sono inconsapevoli del funzionamento di questo artefatto. Per aumentare l'effetto ottico sono necessarie due pedine (che possono essere quelle degli scacchi) oppure altri due oggetti antropomorfi di pari altezza. Tali oggetti vanno posizionati nella stanza sotto una fonte di luce intensa (Brecher, Puno, 2014). Il risultato ottenuto, per l'osservatore che guarderà dallo spioncino, ricorderà gli effetti speciali utilizzati nei film di primo novecento: un individuo altissimo in primo piano e uno molto basso sullo sfondo. A questo punto il docente, con un piccolo bastoncino, oppure con una penna o con una matita, sposterà i due oggetti antropomorfi dentro la stanza e l'osservatore, guardando dallo spioncino, noterà che le dimensioni apparenti e relative non variano come ci si dovrebbe aspettare. A livello pratico i passi che portano dalla figura 1 alla realizzazione dell'artefatto cartaceo sono i seguenti (Brecher, Puno, 2014): 1) stampare la stanza di Ames su carta spessa; 2) ritagliare le due immagini lungo le linee continue; 3) ritagliare le due aree tratteggiate; 4) collegare le due sezioni, unendole nel punto in cui è presente la linguetta con la lettera x al bordo corrispondente dell'altra immagine; 5) piegare la carta sulle linee tratteggiate usando un righello o un altro bordo duro; 6) fissare le linguette con le lettere in ordine alfabetico all'esterno dei bordi delle lettere corrispondenti (Ibidem); 7) ottimizzare quanto ottenuto. Una precauzione ulteriore, non prevista dalle spiegazioni date dalla Boston University può essere quella di inserire la stanza di Ames in una scatola più grande per non consentire all'osservatore di capire che la stanza ha una forma "distorta". Per migliorare notevolmente la visibilità della stanza è possibile inserire un "occhiello" da porta che si può acquistare in una ferramenta, Brecher e Puno (2014) consigliano le seguenti caratteristiche tecniche: diametro di circa 12 millimetri, lunghezza di circa 38 millimetri e un campo visivo maggiore o uguale a 180° (vedi figura 2). Anche in questo caso, il docente può coinvolgere più discipline, introducendo i fondamenti dell'ottica ed estendere la propria lezione, o aggiungerne una successiva, per favorire quel un *framework* didattico "capace di contenere le competenze" riguardanti "le diverse discipline" (MIUR, 2018, p. 4); in particolare questo sarebbe veramente appropriato nelle classi quinte della scuola primaria, dove gli alunni dovrebbero essere pronti per questi argomenti.

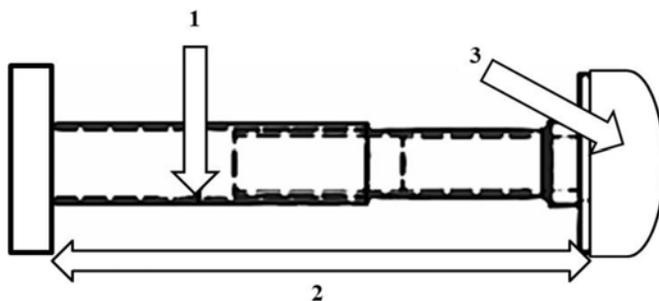


Fig.2: Lo spioncino per la stanza di Ames con diametro (1) di circa 12 millimetri, lunghezza (2) di circa 38 millimetri e un campo visivo (3) maggiore o uguale a 180°.



Se si riflette sui passaggi per la realizzazione manuale della stanza di Ames, può emergere un problema, che è il seguente: per tutti quelli studenti, e docenti, che non hanno buona manualità, o problemi di motricità fine, le attività proposte da Brecher e Puno (2014), ovvero ritagliare e montare il cartoncino, possono essere difficili da compiere. Anche per questo motivo, la soluzione offerta dalla versione in stampa 3D della stanza di Ames permette d'includere anche chi trovi difficile manipolare questo artefatto.

5. Introdurre i concetti di domotica nella stanza realizzata manualmente

Come anticipato, la stanza ha bisogno di una fonte di luce intensa. In effetti, la scatola potrebbe pure essere chiusa in tutte le sue parti e si potrebbe utilizzare un semplice circuito elettrico composto da una pila, dei cavi e una lampadina, oppure un *LED*, intersecando in modo interdisciplinare questo artefatto con altre discipline quali scienza e tecnologie e volendo estendere le proprietà del circuito elettrico con l'informatica e la domotica; ad esempio simulando e controllando un piccolo impianto elettrico della stanza di Ames con il microcontrollore *Arduino* (vedi figura 3). Questa estensione può aprire un interessante spaccato sul concetto di casa domotica, difatti, una volta interlacciata una stanza con *Arduino* sono numerose le possibilità di riprogettazione che si possono applicare alla stanza; ad esempio aggiungendo nuovi attuatori e sensori che permettono di simulare un contesto a dimensioni reali, in cui l'informatica e le telecomunicazioni permettono di potenziare "l'interazione tra casa e uomo", di conseguenza l'evoluzione tecnologica "consente una accessibilità e fruibilità dell'abitazione" e "offre alle persone con disabilità la possibilità di sperimentare l'indipendenza nella vita di tutti i giorni" (Pavone, 2015, p.136). Ovviamente, nel caso in cui si decidesse di procedere con questa estensione al progetto, l'insegnante deve saper distinguere in due fasi l'esperienza per non creare confusioni o sovrapposizioni: in una prima lezione farà l'esercitazione sulla deformazione ottica della stanza, in una seconda lezione aggiungerà la luce a led con *Arduino* e introdurrà i concetti di domotica.

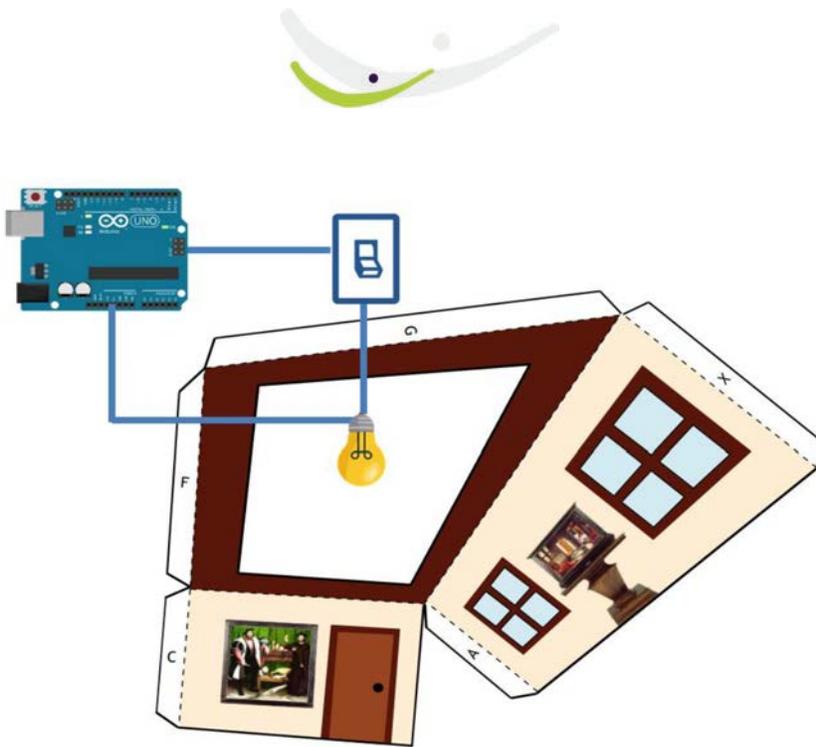


Fig.3: La progettazione di un piccolo circuito di illuminazione, gestito da Arduino, per la stanza di Ames, per estendere in modo interdisciplinare il progetto e introdurre elementi di domotica

In effetti, il Ministero evidenzia che “l’esercizio della cittadinanza attiva necessita di strumenti culturali e di sicure abilità e competenze di base, cui concorrono tutte le discipline” (MIUR, 2018, p. 9), in questo modo pure le tecnologie informatiche e delle telecomunicazioni, nella loro declinazione domotica nonché i fondamenti dell’ottica precedentemente descritti, possono dare il loro contributo a formare un più vasto bagaglio culturale da offrire agli studenti. L’idea di inserire il concetto di domotica nell’ambito oppure nella scuola primaria ha anche un altro scopo, affrontato dalla pedagogia inclusiva (Pavone, 2015) e prima accennato in questo paragrafo: introdurre i temi dell’accessibilità e fruibilità dell’abitazione alle persone con disabilità che in tal modo potranno sperimentare l’indipendenza nella vita quotidiana. Sotto quest’ottica, i sistemi domotici non sono più meri componenti elettronici governati da un software di gestione ma divengono facilitatori nell’interazione tra l’uomo e il luogo in cui dimora, ponendosi come uno strumento tecnologico assistivo che va ad inserirsi nel contesto abitativo (Zappaterra, 2013) e rendere fruibile tutta l’abitazione a tutti, in un’ottica di *full inclusion* che propone di ragionare e progettare gli ambienti tenendo conto dei “diversi gradi e tipologie di disabilità” (Aiello, 2015, p.33). Partendo da quadro teorico che è stato, per questioni di sintesi, solo accennato, è importante chiarire che per trasformare le abitazioni in alloggi domotici è ancora assai lunga. Difatti all’interno di ogni abitazione non sempre sono presenti le predisposizioni che consentono agli impianti di essere convertiti e integrati in un sistema domotico (Camanzi p.5). Tuttavia, quando la conversione è possibile “un appartamento domotizzato [...] offre dispositivi in grado di semplificare la vita degli anziani e dei disabili, garantendo il mantenimento di un certo livello di indipendenza; inoltre consente anche di favorire l’assistenza domiciliare” (Ivi, p.8). Spesso accade che un disabile decida di restare nel nucleo familiare di partenza perché valutando pro, contro, rischi e opportunità e svolgendo una sorta di *SWOT analysis* in forma



ingenua, di trasferirsi in una nuova ciò genera un quadro sfavorevole, che suggerisce prudenza e lo trattiene a casa dei genitori, soprattutto perché i rischi sono elevati; ci si riferisce a situazioni di pericolo che si possono verificare abitando da soli: un malore improvviso, una fuga di gas, l'accesso indesiderato di un estraneo in casa (Ricci, 2015) solo per indicarne alcuni. La casa domotica diminuisce l'impatto di tali rischi e permette la riformulazione della *SWOT analysis* ribaltando il risultato in favore dei pro e delle opportunità, permettendo alla persona di iniziare la propria vita indipendente, partendo da nuova abitazione autonoma; per venire incontro a quelle esigenze espresse da chi direttamente vive situazioni di disagio (Aiello, 2015). La locuzione "vita indipendente" utilizzata in questo lavoro, vuole richiamare, in modo diretto, l'accezione data dall'*Independent Living Movement* nato a Berkley negli anni Settanta e successivamente sviluppata da Adolf Ratzka presso l'*Independent Living Institute* (<https://www.independentliving.org/library.html>), pertanto il focus di questo concetto deve essere puntato sulla necessità di "consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente" (MLPS, 2007, p.14) come auspicato della *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007.

6. La stanza di Ames e la Gestalt

Il progetto, introdotto nei paragrafi precedenti, fa parte di un vasto lavoro di ricerca che da anni lega gli studi sulla percezione, semplicità e vicinanza condotti da Berthoz (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017a) con il processo di insegnamento-apprendimento (Aiello, 2012; Sibilio, 2014; Di Tore, Zollo, Todino, 2016; Todino, 2019). La comprensione delle regole dei sistemi percettivi può rivelarsi utile per il processo di insegnamento-apprendimento, in quanto nella percezione agiscono le caratteristiche di ogni singolo individuo che elabora le informazioni in base al proprio stile cognitivo. Alcune persone, infatti, adottano uno stile cognitivo globale per cui processano l'informazione nella sua forma complessiva, altre invece, posseggono uno stile cognitivo analitico e preferiscono analizzare lo stimolo nelle sue singole parti. Pertanto in un ambiente inclusivo la conoscenza degli aspetti relativi alla percezione può aiutare i docenti a trovare il modo migliore per presentare i contenuti didattici agli studenti, imparando a comprendere le diversità e a far emergere i differenti punti di vista di ognuno. A tal riguardo gli studiosi della *Gestalt* (Colombo, 2002) hanno fornito un contributo fondamentale alla psicologia della percezione, infatti, furono i primi ad analizzare la percezione e a individuare che, tra le numerose organizzazioni degli stimoli esterni, si verificherà quella che possiede una forma semplice e stabile. In estrema sintesi, gli psicologi della *Gestalt* (il cui nome deriva dal significato di forma difatti *Gestaltpsychologie* si potrebbe tradurre come psicologia della forma) sostengono che le esperienze della mente vanno studiate nella loro interezza in quanto il significato dei singoli elementi dipende da come sono collocati nell'insieme dove sono inseriti; la totalità è riscontrata in ogni esperienza percettiva, in quanto la mente non si limita a ricevere le varie informazioni dagli organi di senso ma svolge una funzione attiva nell'organizzare tali informazioni in modo da formare un tutto (Ibidem). Nel dettaglio la percezione è intesa come un processo costruttivo che organizza le informazioni provenienti dagli organi di senso attribuendo uno specifico significato. Tale processo si differenzia dalla sensazione che consiste nella semplice interazione tra stimoli esterni e i recettori sensoriali.



Nella percezione esistono due processi: il processo dal basso verso l'altro (*bottom-up*) e il processo dall'alto verso il basso (*top-down*) (Cornoldi et al., 2018). Il processo dal basso verso l'alto (*bottom-up*) si riferisce ad un'elaborazione condotta dalle informazioni sensoriali, ovvero quando gli stimoli possiedono delle informazioni sensoriali sufficienti da essere già riconoscibili e non serve ricorrere all'intervento dei processi cognitivi superiori (Gibson, 1979). Nello specifico i principi relativi all'organizzazione percettiva sono: 1) il *principio di vicinanza*, in cui gli stimoli che sono vicini tendono ad essere considerati un'unità percettiva (Cornoldi et al., p.41, 2018); 2) il *principio di somiglianza*, ovvero gli elementi simili tendono ad essere percepiti come una singola figura (Ibidem); 3) il *principio di buona continuazione*, in cui viene intesa come unità percettiva il margine che presenta meno interruzioni (Ibidem); 4) il *principio di chiusura*, ossia la chiusura tende a completare una figura (Ibidem); 5) il *principio di contiguità o destino comune*, intesa come la vicinanza spazio-temporale (Ibidem); 6) il *principio di regione comune o contrasto cromatico*, in cui gli elementi presenti nella stessa area sono percepiti un insieme (Ibidem). Nella percezione risulta interessante il concetto di *costanza percettiva*, ossia il fatto che nella vita quotidiana la percezione degli oggetti rimane invariata anche se cambia la loro dimensione, forma o luminosità (Ibidem). Inoltre nella percezione l'analisi del contesto risulta rilevante per attribuire un significato agli elementi che visualizziamo; infatti quando il contesto è chiaro l'elemento viene percepito facilmente, al contrario, quando il contesto è ambiguo lo stimolo può essere percepito in modo differente, in quanto può assumere un ruolo importante l'esperienza passata di ciascun individuo (Cornoldi et al., p.43, 2018). Tale concetto dimostra l'importanza dei processi *top-down* nel sistema percettivo. Quando nella vita quotidiana osserviamo un elemento, raramente ci soffermiamo su tutti i dettagli visivi in quanto richiederebbe un dispendio eccessivo di risorse cognitive, per cui spesso siamo portati a focalizzarci solo sui dettagli che riteniamo utili per un determinato scopo. In sintesi quando gli stimoli non sono familiari prevalgono i processi *bottom-up* in cui aumentano i tempi di fissazione, mentre quando gli elementi che osserviamo sono familiari prevalgono i processi *top-down*, per cui possiamo utilizzare la nostra esperienza pregressa riducendo la durata di fissazione. In alcuni casi tale processo può condurre alla mancanza di informazioni importanti e di conseguenza creare delle distorsioni percettive, ad esempio, può avvenire l'*astrazione* ovvero un processo in cui le informazioni ricevute dai nostri organi di senso vengono trasformate in schemi più ampi immagazzinati nella nostra memoria rendendoli facilmente utilizzabili (Ibidem). Una delle difficoltà dei sistemi percettivi consiste nell'eliminare le ambiguità che provengono dai nostri organi di senso, poichè la mente per trovare soluzioni genera delle illusioni che conducono a delle azioni (Berthoz, p.53, 2011). Berthoz sostiene che siamo di fronte ad una "tirannia della percezione" (Ibidem), ossia la nostra mente tende a simmetrizzare gli oggetti e lo spazio assumendo delle decisioni percettive per eliminare le ambiguità. In altre parole la nostra mente in caso di conflitto completa le informazioni provenienti dagli altri sensi propendendo verso la soluzione che garantisce maggiore stabilità (Ivi, p.54). Più in generale tale concetto ci aiuta a comprendere l'esperimento della camera distorta di Ames, la quale fornisce delle informazioni che non rispecchiano la realtà inducendo la mente a cercare una spiegazione razionale. La stanza di Ames prende il nome dal suo inventore, lo psicologo e oftalmologo Adelbert Ames Jr., il quale riprese gli studi sulla percezione condotti da Hermann Helmholtz, in particolare legati al rapporto tra grandezze e distanza (D'Isa, Foschini, D'Isa, 2014). La stanza di Ames è l'esperimento



più noto dello studioso Adelbert Ames Jr., il quale realizza una stanza distorta che crea un'illusione ottica; infatti la stanza è stata realizzata in modo da apparire a forma di parallelepipedo, con due pareti laterali parallele, ma in realtà la forma della stanza è trapezoidale, il soffitto e il pavimento risultano inclinati e gli oggetti sono posti secondo le regole della prospettiva. La struttura della camera non appare distorta se viene osservata attraverso il foro che è posizionato in un punto prospettico, tale effetto prende il nome di *anamorfismo tridimensionale* (ossia quando un'immagine viene proiettata in modo distorto e diventa riconoscibile solo se si osserva da uno specifico punto di vista); per cui se negli angoli in fondo alla stanza vengono posizionate due figure umane della stessa altezza, quest'ultime appariranno diverse, in quanto non si trovano nella stessa direzione, come appare all'osservatore, ma una persona è posta in un angolo della stanza più lontano rispetto all'altra e di conseguenza all'osservatore sembrerà notevolmente più bassa (Fig.4). Infatti, se osserviamo l'interno della stanza attraverso lo spioncino, noteremo una comune camera di forma rettangolare, poiché nella nostra retina viene proiettata un'immagine compatibile con quelle che solitamente osserviamo. Questa illusione ottica ha origine dal modo in cui è stata strutturata la stanza ma anche dall'impossibilità di cambiare il punto di vista, altrimenti l'osservatore noterebbe l'irregolarità della camera. Di conseguenza tale concetto ci fa riflettere sulla difficoltà di poter comprendere realmente quello che ci circonda se consideriamo un solo punto di vista. Inoltre, anche se si è consapevoli della distorsione della stanza, l'illusione ottica persiste dato che la nostra mente percepisce la stanza come l'ha sempre concepita. Pertanto poiché la stanza non rispecchia la realtà, il cervello non riesce in *primis* a dare una spiegazione razionale e in *secundis* a richiamare le informazioni corrette dalla memoria sulla base di quello che sta osservando. In estrema sintesi la stanza inganna la mente attraverso un gioco di prospettive. L'esperimento della stanza di Ames, dimostra che interpretiamo i fenomeni in base alle nostre esperienze passate e che la percezione della camera regolare, che funge da contesto, è influenzata dalla nostra esperienza quotidiana mentre le figure umane si adattano alla stanza in quanto sono identificate come figure secondarie.

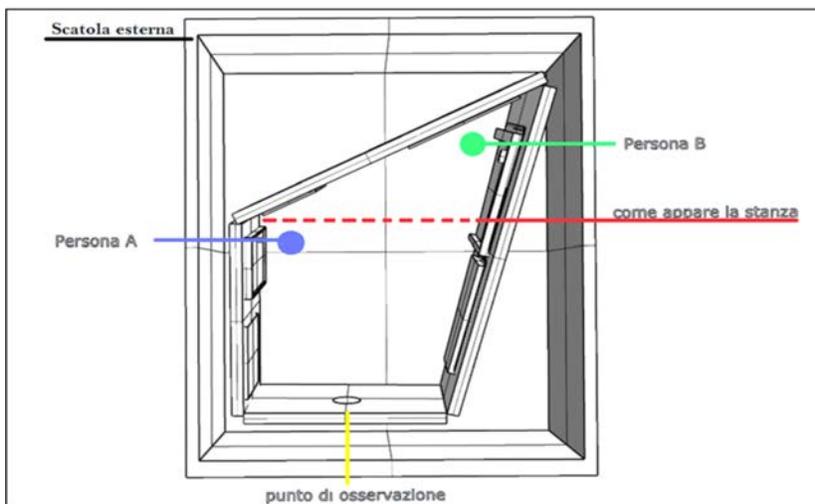


Fig. 4: Illusione ottica generata dalla forma distorta della stanza di Ames



L'esperienza della percezione falsata ci consente di comprendere che nella nostra mente sono resistenti dei preconcetti percettivi, difatti, in una situazione ambigua la mente preferisce interpretare che stiamo osservando una stanza regolare in cui sono presenti una figura umana enorme e una minuscola. Tale esperimento dimostra che riflettere e porre delle domande può aiutare a comprendere meglio ciò che ci circonda, siccome anche se si osserva lo stesso fenomeno, possono emergere punti di vista differenti che bisogna comprendere per non soffermarsi sulle apparenze. Per tale motivo la percezione può influenzare il processo di insegnamento-apprendimento, ma anche la strutturazione delle informazioni e della conoscenza di ogni studente. Berthoz (2011) sostiene che la percezione è già azione, in quanto può produrre un movimento o inibire un'azione inopportuna. In riferimento a quanto viene proposto nella didattica semplice, alla base dell'agire didattico vi è il saper riconoscere un'azione opportuna da una inopportuna, ragion per cui un docente dovrebbe essere capace di comprendere quando bisogna agire o inibire un comportamento in classe (Sibilio, 2014; Sibilio, Aiello, 2015; Di Tore, Zollo, Todino, 2016). Di conseguenza, un docente inclusivo cerca di comprendere le diverse esigenze degli allievi, riesce ad essere empatico e a rispettare i punti di vista degli alunni e delle famiglie; incoraggia l'inclusione scolastica e cerca di far emergere i diversi punti di vista in un'ottica di rispetto reciproco. Una scuola che intende agire in una prospettiva inclusiva dovrebbe progettare attività didattiche che pongono lo studente al centro del proprio processo di apprendimento, rispettando e valorizzando le differenze individuali di ognuno. In molti istituti scolastici si presentano situazioni in cui risulta indispensabile affrontare i temi della diversità e della complessità, gli studenti con situazione di disagio o disabilità meritano di trovare un contesto educativo che favorisca lo sviluppo delle loro potenzialità. Pertanto i docenti possono avvalersi del prototipo della stanza di Ames per insegnare agli studenti qualcosa di nuovo in merito alla percezione e alla comprensione dei differenti punti di vista di ognuno, dimostrando in modo pratico ai discenti come la percezione risulta alla base della costruzione della nostra conoscenza. Per tale motivo è possibile spronare gli allievi alla riflessione e al rispetto della diversità, favorendo la creazione di un clima positivo in classe in cui costruire delle relazioni solide che influenzano l'apprendimento e lo sviluppo personale degli allievi.

7. La stampa 3D della stanza di Ames

Per la realizzazione del prototipo della stanza di Ames è stata utilizzata l'applicazione del Project LITE proposta dalla Boston University nel 2014 e resa disponibile in modalità open. Il modello della stanza di Ames è stato inizialmente stampato su carta, ritagliato e assemblato per realizzare la struttura della stanza. Successivamente è stata progettata la camera attraverso l'utilizzo del software *Rhinoceros* ed è stata modificata la struttura esterna realizzando un foro nel soffitto per inserire un led e garantire maggiore luminosità alla stanza. Inoltre è stata progettata una scatola esterna per contenere la camera e nascondere all'osservatore la sua forma irregolare.

Nello specifico, per la realizzazione del modello tridimensionale della camera di Ames, sono state considerate le seguenti fasi: 1) inizialmente sono state progettate tutte le pareti della stanza, attraverso il software CAD (Computer Assisted Design),



prestando molta attenzione alle misure e alle forme irregolari (Fig.5); 2) dopo sono stati creati il soffitto e il pavimento in modo da congiungerli alle pareti della stanza (Fig.6); 3) successivamente sono stati assemblati i vari componenti della stanza e progettato il modello 3D della scatola, al fine di nascondere la forma irregolare della camera (Fig.7); 4) per concludere, il modello 3D è stato stampato attraverso l'utilizzo della stampante Prusa i3 MK3S (Fig.10).

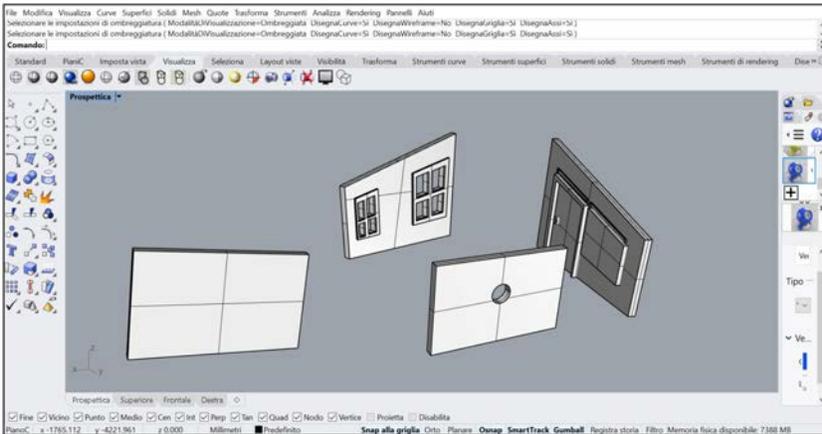


Fig. 5: Realizzazione del modello 3D delle pareti della stanza di Ames

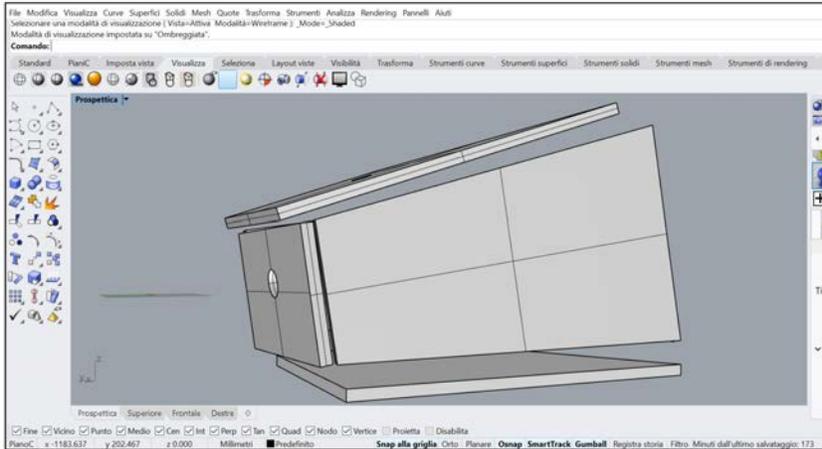


Fig. 6: Assemblaggio dei vari componenti della stanza

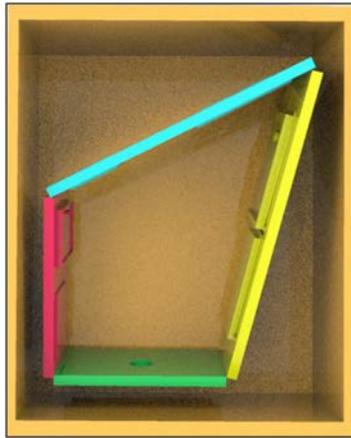


Fig. 7: Progettazione della scatola per nascondere la struttura distorta della stanza

Terminata la progettazione del modello 3D della stanza distorta di Ames, il file è stato salvato nel formato *STL* che consente di inserire il modello 3D all'interno del software di *slicing*. La procedura di *slicing* (che significa letteralmente "fare a fette") ha il compito di generare un'immagine bidimensionale di ogni singolo strato dell'oggetto. Nello specifico, attraverso tale operazione, è possibile definire i parametri di stampa per fornire tutte le informazioni alla stampante 3D al fine di costruire l'oggetto fisico. Tale software ha il compito di definire la velocità di stampa, la temperatura del piatto e dell'estrusore, di riparare il modello e se necessario di creare strutture di supporto quando l'oggetto presenta un'inclinazione superiore ai 45 gradi (Maietta, p. 94, 2014). Nel caso specifico della stanza di Ames, per la procedura di *slicing*, è stato utilizzato il software dedicato *PrusaSlicer* (Fig.8) in modo da esportare il file di stampa e trasferirlo alla stampante 3D *Prusa i3 MK3S*. Pertanto, una volta inseriti tutti i parametri di stampa all'interno del software di *slicing*, come risultato è possibile esportare il file in formato *G-Code* (Fig.9) per fornire alla stampante tutte le indicazioni utili al fine di realizzare l'oggetto fisico.

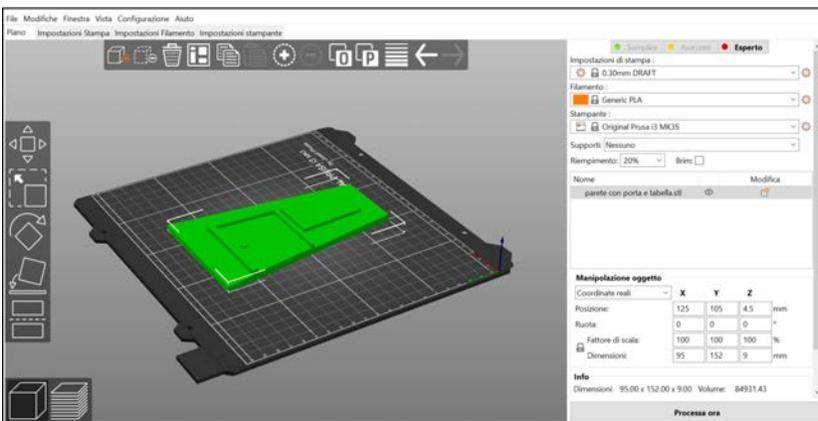


Fig. 8: Interfaccia del software PrusaSlicer

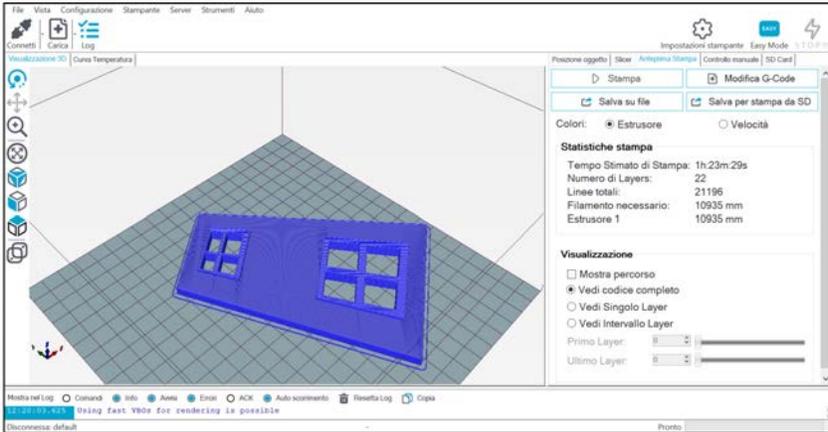


Fig. 9: Software Repetier-Host con file G-Code

Per la realizzazione del modello fisico della stanza di Ames è stato utilizzato come materiale il PLA (o acido polilattico), ossia una termoplastica biodegradabile che si ricava dall'amido di mais o di patate. Tale materiale risulta facile da stampare, nello specifico si estrude tra i 160° e i 220° e, per garantire una maggiore aderenza, il piatto deve essere riscaldato a 60° (Maietta, p.46, 2014). Completata la stampa dei vari componenti della stanza, attraverso l'utilizzo di una stampante *Prusa i3 MK3S*, sono state aggiunte le texture sulle pareti e sul pavimento della camera per donarle un aspetto gradevole.



Fig. 10: stampa e assemblaggio dei componenti della stanza di Ames

La scelta di utilizzare una tecnologia additiva, come la stampante 3D FFF (Fused Filament Fabrication) per la realizzazione fisica della stanza di Ames, è dipesa dai vantaggi che tale tecnologia presenta riguardo alla personalizzazione e alla produzione a basso costo del prototipo. Nell'ambito scolastico la stampa 3D potrebbe essere utile per potenziare i processi di insegnamento-apprendimento, in quanto la progettazione e il processo di stampa di un oggetto coinvolgono diverse funzioni cognitive superiori che cominciano a strutturarsi nel periodo della seconda infanzia come la pianificazione, il problem-solving e la presa di decisione (Guasti & Rosa, p.10, 2017). Il potenziamento cognitivo può avvenire in termini di acquisizione dell'informazione (percezione), nella selezione di informazioni rilevanti (attenzione) e nell'utilizzare le informazioni per metterle in atto (Ivi, p.29). Inoltre nella produ-



zione digitale si possono distinguere due categorie di strumenti: gli strumenti logici, *digital logic tool*, ossia i mini-computer e micro-controller; e gli strumenti fisici, *digital physical tool*, che possono essere di tipo additivo (come le stampanti 3D) e sottrattivo (come macchine per taglio laser) (Ivi, p.37). Negli istituti scolastici generalmente sono maggiormente utilizzati i *digital physical tool* data l'introduzione di tali strumenti con l'innovazione didattica. La grande diffusione della stampante 3D ha portato anche alla nascita dei *maker* (ovvero degli artigiani digitali), in quanto la sua facilità di utilizzo consente a chiunque di progettare e realizzare fisicamente un oggetto. Giusto un accenno doveroso va fatto anche alla pedagogia *maker* che trae origine dal costruzionismo di Papert (1986) che a sua volta si basa sull'idea che attraverso il "fare" ogni studente costruisce la propria conoscenza liberando il potenziale latente. Nell'ambiente di apprendimento costruzionista, la tecnologia funge da mediatore per la realizzazione di oggetti e gli insegnanti assumono il ruolo di facilitatori del processo, supportando il gruppo e cercando di mantenere l'attenzione degli studenti nella risoluzione di problemi. Tale concezione, relativa alle tecnologie, è conosciuta come *chameleonesque adaptivity* (Blikstein, 2013) la quale consente agli studenti di esprimersi concretizzando idee; per cui la tecnologia si configura come uno strumento di emancipazione per gli alunni che possano essere liberi di esplorare i propri interessi e di potenziare le abilità metacognitive e di pensiero critico. Pertanto il progetto della stanza di Ames sarà reso open-source per consentire agli studenti e ai docenti di scaricare i file, stampare e realizzare facilmente il prototipo della stanza. In tal modo sarà possibile favorire l'apprendimento del cambio di prospettiva visuo-spaziale nei docenti e nei discenti.

8. L'uso didattico del dispositivo stampato in un'ottica inclusiva

In questo lavoro è stato presentato il legame tra il cambio di prospettiva visuo-spaziale (Berthoz, 2011) e come si può porlo in relazione con la didattica inclusiva (Sibilio, Aiello, 2015) attraverso un esercizio: la stanza distorta di Ames. Volendo fare un passo indietro, dal punto di vista teorico, questo esercizio può essere utile sia ai docenti sia agli studenti. In effetti, ogni giorno i docenti osservano gli studenti presenti nell'aula da un punto di vista egocentrico, ma promuovendo la rotazione visuo-spaziale, sia eterocentrica sia allocentrica, il docente può tenere conto "del punto di vista di tutti e di ciascuno" (Todino, 2018, p.37) favorendo un agire didattico inclusivo. Inoltre, il cambio di prospettiva promuove l'ottimizzazione dello spazio che tiene conto della ricerca didattica sul corpo in movimento (Sibilio, 2001, 200; Aiello, 2012; Di Tore, 2013), della *flexible classroom* (Todino, Aiello, Sibilio, 2016; Todino, 2018), dell'acustica che si genera tra chi parla e chi ascolta in aula, analogamente al teatro (Rivoltella, 2012a, p. 156), e del confort acustico e posturale degli studenti e dei docenti coinvolti nelle attività scolastiche (Todino, 2018, p.32). In particolare, favorire la vista allocentrica, che è esterna "sia di sé sia di chi lo circonda" (Ivi, p. 38), permette una visione planimetrica degli spazi che produce un "processo di de-collocazione della propria vista" per permettere un aumento di consapevolezza nell'uso "degli spazi a disposizione" (Ibidem) per agire, giocare e studiare. Più in generale, il lavoro presentato nei precedenti paragrafi, si contestualizza nel pluriennale lavoro di ricerca che lega gli studi di Alain Berthoz



con la didattica semplice, la vicinanza e l'inibizione con le ricerche condotte sulle tecnologie della didattica (Falcinelli, 2012; Rivoltella, 2012, 2016, 2017; Di Tore, 2013, 2016; INDIRE, 2017; Bonaiuti, Calvani, Menichetti, Vivinet, 2017; Todino, 2018, 2019; Todino, De Simone, Di Tore, 2020). Inoltre, il lavoro qui presentato, fa parte di una sperimentazione più ampia da svolgere presso la scuola primaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo Perugia 1 "Francesco Morlacchi", dove si sperimenteranno anche D-BOX, un gioco per favorire il calcolo del codice binario, e *SchoolCAM*, un *Edugame* per favorire il cambio di prospettiva visuo-spaziale (Di Tore, Todino, Sibilio, 2020). In tal modo si vuole dare un piccolo contributo alla ricerca riguardo la ricerca sul tema delle tecnologie dell'inclusione per la scuola primaria, che permettono attraverso un processo ludico, lo sviluppo di alcune esperienze educative "in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile" (MIUR, 2012, p.20).

Nello specifico, l'artefatto presentato in questo lavoro, con l'uso della stanza di Ames un'insegnante attraverso la metafora dello "spioncino" del nostro punto di vista egocentrico, con cui spesso vediamo il mondo dimostra che spesso la realtà è diversa da quella che ci si immagina. Inoltre, può provare, attraverso l'esperimento, che i preconcetti possano venir meno quando si osservano le cose da un punto di vista differente. Per diffondere questa esperienza, il file per la stampa di Ames in 3D, presentato in questo lavoro, sarà reso disponibile, in un'ottica *open source* (Di Tore, Todino, Sibilio, 2019), sul sito <http://traiettorienonlineari.com/stanzadiames3d>. Le future evoluzioni di questo progetto saranno principalmente due: 1) in *primis* la stanza di Ames, realizzata con *Rhinoceros 3D*, verrà importata in *Unity3D*; 2) in *secundis* tale modello importato diverrà un *Edugame* che sarà disponibile pure per visore *Oculus Rift* per navigare la stanza di Ames in realtà virtuale (Todino, Di Tore, Maffei S., De Simone, Sibilio, 2017; Todino, Di Tore, De Simone, Sibilio, 2018; Todino, 2018; Di Tore, Todino, Sibilio, 2020). L'idea pedagogica che sostiene queste attività sperimentali è quella di offrire al discente una sequenza di attività "ben organizzate, sequenziali, progressive e fruttuose" (Dewey, 2014) per favorire la sperimentazione attraverso dispositivi, ambienti e artefatti atti a favorire il processo di insegnamento-apprendimento (Parmigiani, 2012). In conclusione, l'idea di far provare ai discenti, in modo diretto e ludico nuove esperienze, vuole essere in linea alla decisione ministeriale di rendere più solide "le capacità acquisite nella scuola primaria" perché se questo avviene "maggiori saranno le probabilità di inclusione sociale e culturale attraverso" il sistema di istruzione scolastico (Ivi, p.32).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2012). *Il cammino della ricerca didattica sul corpo in movimento verso la semplicità. Aspetti epistemologici e metodologici*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In Sibilio M., Aiello P., *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Aïte, A., Berthoz, A., Vidal, J., Roëll, M., Zaoui, M., Houdé, O., Borst, G., (2015). Taking a Third-Person Perspective Requires Inhibitory Control: Evidence from a Developmental Negative Priming Study. *Child Dev*, 87, 6, 1825-1840.
- Ames, A. Jr., (1946). Binocular vision as affected by relations between unocular stimulus-patterns in commonplace environments. *American Journal of Psychology*, 59, 333-357.



- Ames, A. Jr., (1955). *An interpretive manual for the demonstrations*. Princeton: University Microfilms International.
- Berthoz, A. (1997). *Le Sens du mouvement*. Parigi: Odile Jacob.
- Berthoz A. (2004). *La scienza della decisione*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Berthoz A., Zaoui M. (2015). New paradigms and tests for evaluating and remediating visuo-spatial deficits in children. *Dev Med Child*, 57, 2, 15-20.
- Bennequin, D., Berthoz, A., (2017). Several Geometries for Movements Generations. *Geometric and Numerical Foundations of Movements*, 13-42.
- Blikstein, P. (2013). Digital fabrication and 'making' in education: The democratization of invention. *Fab Labs: Of machines, makers and inventors*, 1-21.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G., (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Brecher, K., & Puno R. (2014). Ames Room Demonstration, Project LITE, disponibile online in versione open, Boston University. <http://lite.bu.edu/inkjet-science/pdfs/ProjectLITEAmesRoom.pdf>
- Bullens J., Iglói K., Berthoz A., Postma A., & Rondi-Reig L., (2010). Developmental time course of the acquisition of sequential egocentric and allocentric navigation strategies. *J Exp Child Psychol.*, 107, 3, 337-350.
- Camanzi, M., (2005). *La domotica per tutti*. Modena: Contesto.
- Cassier, E. (1989). *Filosofia delle forme simboliche, vol. III: Fenomenologia della conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- CE. Consiglio d'Europa (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).
- Cerri, R. (2012). I Progettazione, azione, valutazione, documentazione. In Rivoltella P. C., Rossi, P. G., *L'agire didattico: manuale per l'insegnante* (pp. 135-150). Brescia: La Scuola.
- Colombo, B. (2002). *Psicologia e Pedagogia*. Novara: De Agostini.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cottini L., & Morganti A., (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L., & Caldin R., (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaele Cortina.
- D'Isa, L., Foschini, F., & D'Isa, F. (2014). *Nuovi percorsi della mente*. Milano: Hoepli.
- De Langavant L. C., Remy P., Trinkler I., Mcintyre J., Dupoux E., Berthoz A., Bachoud-Lévi A. C., (2015). Behavioral and neural correlates of communication via pointing. *PLoS One*, 6, 3, e17719.
- Di Tore, S., (2013). *Corporeità Tecnologiche*. Lecce: Pensa.
- Di Tore, S., (2016). *La tecnologia della parola, didattica inclusiva e lettura*. Milano: Franco-Angeli.
- Di Tore, S., Zollo, I., Todino, M.D. (2016). Simplex approaches to develop reading competence in primary school. *Educational Sciences and Society*, vol. 7, n. 1, 2016, pp. 33-48.
- Di Tore, S., Todino, M. D., Sibilio, S. (2019). Disuffo: Design, prototyping and development of an open-source educational robot. *FORM@RE*, 19, 106-116.
- Di Tore S., Todino M. D., & Sibilio M. (2020). La realtà virtuale come strumento didattico per favorire lo sviluppo della presa di prospettiva. In Panciroli C. (ed.), *Animazione digitale per la didattica* (pp. 155-164). Milano: FrancoAngeli.
- EADSNE. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). La formazione docente per l'inclusione. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te-4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf
- Falcinelli, F. (2012). Le tecnologie dell'educazione. In Rivoltella P.C., Rossi P.G., *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.



- Fabbri L., Striano M., & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Firenze, A. (2008). Il primato ontologico della percezione in Merleau-Ponty. *Isonomia*, Istituto di Filosofia Arturo Massolo, Università di Urbino.
- Frabboni, F., (2002). *La scuola ritrovata*. Bari: Laterza.
- Gibson, J.J., (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin
- Guasti, L., & Rosa, A., (2017). *Maker@ Scuola. Stampanti 3D nella scuola dell'infanzia*. Firenze, Assopiù Editore, 91-106.
- INDIRE (2017). *Maker@scuola Stampanti 3D nella scuola dell'infanzia*. http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Maker-a-Scuola_2017.pdf last accessed 2019/09/12.
- Ittelson, W. H., (1952). *The Ames demonstrations in perception; a guide to their construction and use*. Princeton: Princeton University Press.
- Lazzari M., (2017). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Roma: Studium.
- Maietta, A. (2014). *Stampa 3D: guida completa*. Milano: LSWR.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2019). *Legge del 20 agosto 2019, n.92/2019, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.
- MLPS, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2007). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Mura A., (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Papert, S., (1986). *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*. Massachusetts: Institute of Technology, Media Laboratory, Epistemology and Learning Group.
- Parmigiani D. (2012). Dispositivi, ambienti, artefatti. In Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. *L'agire didattico: manuale per l'insegnante* (pp. 185-200). Brescia: La Scuola.
- Pavone M., (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori.
- Perla L., (2012). Teorie e modelli. In Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., *L'agire didattico: manuale per l'insegnante* (pp. 43-58). Brescia: La Scuola.
- Ricci L. (2015). *Sistemi di domotica applicata per una casa intelligente*. Palermo: Dario Flacovio
- Rivoltella P. C. (2012a). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Cortina.
- Rivoltella P.C. (2012b). Comunicazione e relazioni didattiche. In Rivoltella P.C., Rossi P.G., *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella P. C., (2016). Per una storia pedagogica dei media e delle tecnologie. In Rivoltella, P. C. Felisatti, E. Di Nubilia, R. D. Notti, A. M., Margiotta, U. *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella P. C., (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola, Brescia.
- Sibilio M. (2001). *Il corpo e il movimento. Teoria, tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: Cuem.
- Sibilio M. (2007). *Il laboratorio ludico-sportivo e motorio e tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: Aracne.
- Sibilio M., (2014). *La didattica semplessa*. Liguori: Napoli.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M. (2017a). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione e insegnamento*. Brescia: La scuola.
- Sibilio M. (2017b). *Simplexité et vicariance en didactique*. Simplexité et modèles opérationnels, Actes du Colloque, CNRS, Parigi, pp. 183-202.



- Todino, M., D., Aiello P., Sibilio M. (2016). Flexible classrooms for inclusive education. In *Proceedings of ICERI2016 Conference 14th16th November 2016, Seville, Spain*. p. 1674-1678
- Todino, M., D., Di Tore S., Maffei S., De Simone G., Sibilio M., (2017). Use of head-mounted display technology to support teaching through virtual learning environments in nonformal contexts. *Italian Journal of Educational Research*, 165-176.
- Todino, M. D. (2018). *La complessità didattica dell'interazione uomo macchina*. Roma: Aracne.
- Todino, M., D., Di Tore S., De Simone G., & Sibilio M. (2018). Virtual Reality head-mounted display Used in On-line Distance education. *Athens Institute for Education and research conference paper series no: edu2017-2407*.
- Todino, M., D. (2018). Come la semplicità può favorire la progettazione di ambienti virtuali ed immersivi . In Notti A., Giovannini M., Moretti G. (eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia, quaderni del dottorato Sird* (vol. 1, pp. 401-408). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Todino, M. D. (2019). *Simplexity to Orient Media Education practices*. Roma: Aracne.
- Todino, M., D., De Simone G., & Di Tore, S. (2020). Media Education e formazione docenti: contestualizzare le esperienze videoludiche dei propri studenti. *Studi sulla Formazione*, 23, 345-355.
- Zappaterra, T. (2013). Domatica e disabilità negli ambienti di apprendimento. Esiti di un progetto. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 3, 13, 17-26.
- Zollo, I. (2019). *Il valore dell'inclusione, riflettere ed agire*. Milano: FrancoAngeli.

Strategie didattiche visive in persone con disturbo dello spettro autistico: studio di un caso

Visual didactic strategies in people with autism spectrum disorder: a case study

Diletta Chiusaroli

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale
diletta.chiusaroli@unicas.it

The approach towards the autistic person should consider individual characteristics and the specific operating profile of which each one of us is the expression. In this work, even through a scientific literature analysis dedicated to this topic, we intend to reflect on the effectiveness of the visual code used in the educational paths and in learning, addressed to the students with autistic disorder. Individuals with autism have problems with the elaboration of language, due to the symptomatology, and the exclusive use of verbal language can be disorientating, making the interaction with others very difficult. On the contrary, the visual channel represents one of the strengths for these students, especially at school. Taking into consideration the ICF principles, we can highlight how the visual strategies can make the context much more inclusive. This work illustrates a study based on the use of visual language and the results confirm its effectiveness.

Key-words: visual code, verbal language, interaction, inclusion, autism spectrum

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



Premessa

Gli autismi si presentano come un ampio spettro di funzionamenti umani caratterizzati da una grande complessità e richiedono metodologie specifiche ed interventi educativi precoci.

I Disturbi dello Spettro Autistico, almeno nelle loro espressioni tipiche, condividono tuttavia una peculiare triade sintomatologica che risiede in un'alterazione qualitativa delle aree del comportamento, della comunicazione e dell'interazione sociale. Le persone che presentano tali disturbi, inoltre, possono differenziarsi per determinate caratteristiche: presenza (o assenza) del linguaggio, disabilità intellettiva, diverse modalità di funzionamento. L'approccio alla persona autistica, pertanto, non può non tener conto delle caratteristiche individuali e dello specifico profilo di funzionamento di ciascuno. Nel presente lavoro si intende riflettere sull'utilizzo delle immagini e del codice visivo nella progettazione di percorsi educativi e di apprendimento rivolti a studenti con ASD. L'approfondimento di tale tematica risiede nella necessità di offrire spunti metodologici e strategie didattiche in grado di favorire l'adattamento dei processi di apprendimento alle caratteristiche cognitive di queste persone. È stato possibile osservare, infatti, che negli individui con ASD l'elaborazione degli stimoli verbali può risultare particolarmente problematica in virtù della sintomatologia riscontrata, con l'uso esclusivo del linguaggio verbale, infatti, potrebbe disorientarsi e rendere difficile l'interazione. Il canale visivo, al contrario, rappresenta, in molti casi, un punto di forza anche laddove siano presenti comprensione verbale e capacità di linguaggio.

L'attenzione a questa dimensione deriva non solo dall'osservazione clinica ma anche dalla possibilità di entrare in contatto con le storie di vita delle persone con autismo (laddove, come nel caso dell'altro funzionamento, queste sono nella possibilità di farlo). Si tratta di narrazioni preziose per comprendere meglio proprio il funzionamento tipico e atipico delle persone autistiche.

In tal senso, un'interessante analisi relativa all'importanza della narrazione della disabilità, ed in particolare dell'autismo, mediante autobiografie, biografie, romanzi e film è stata compiuta da Bocci (2008). L'autore, infatti, sottolinea la forza evocativa delle immagini e della narrazione nella comprensione della diversità: «Analizzare – con l'intento di conoscere e comprendere – le narrazioni mediante le quali le diversità prendono forma, rappresenta un atto pedagogico di grande importanza. [...] Le rappresentazioni dell'autismo, le descrizioni delle storie di vita familiare, scolastica sociale dei protagonisti e dei co-protagonisti di queste trame esistenziali, costituiscono un ricco repertorio all'interno del quale ciascuno di noi ha la possibilità riversare e di attingere in un gioco di continui rimandi e confronti, le proprie e le altrui esperienze» (p.84). Per ciò che concerne la specificità del linguaggio visivo raccontato attraverso la narrazione autobiografica, l'autore riporta l'esempio di Temple Grandin (2001), studiosa americana con autismo ad alto funzionamento che in uno dei suoi scritti più famosi *Pensare per immagini* afferma:

Io penso in immagini. Le parole sono per me una seconda lingua. Io traduco le parole, sia pronunciate che scritte, in filmati a colori, completi di suono, che scorrono come una videocassetta nella mia mente. Quando qualcuno mi parla, traduco immediatamente le sue parole in immagini. Le persone che pensano su base linguistica spesso trovano difficile capire questo fenomeno, ma nel mio lavoro di progettista di attrezzature per l'industria dell'allevamento, il pensiero visivo è un vantaggio enorme (p.23).



A tal proposito Bocci (2008) osserva: «Da queste parole emerge una straordinaria capacità metacognitiva. Temple Grandin ci introduce nei meandri del *suo* autismo, ossia delle specifiche procedure e strategie che ella attiva per processare le informazioni. È particolarmente significativo, in tal senso, sottolineare come la Grandin offra un'attenta descrizione della genesi e dell'evoluzione della sua capacità di comprendere i meccanismi alla base dei *suoi* processi di pensiero» (p.93).

Le immagini, dunque, permettono di entrare in relazione con una mente che elabora meglio un codice comunicativo di tipo visivo.

Anche per la realizzazione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) è importante considerare la specificità dei vari canali comunicativi adeguando metodi, strategie didattiche ed obiettivi alle caratteristiche individuali di ciascun alunno. Pertanto, nel caso di alunni con ASD l'utilizzo di strategie visive può risultare indispensabile nella progettazione del percorso di apprendimento. Le strategie visive possono essere impiegate nel PEI, in quanto strumenti in grado di favorire la crescita individuale favorendone l'autonomia.

Inoltre, se si prendono in considerazione i principi dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*), le strategie visive rappresentano facilitatori in grado di rendere il contesto maggiormente inclusivo. Il National Research Council degli Stati Uniti, relativamente agli alunni con disturbo dello spettro autistico, afferma che «gli obiettivi educativi rivolti a studenti con disturbi dello spettro autistico sono gli stessi degli altri alunni: l'indipendenza personale e la responsabilità sociale», inoltre, «il raggiungimento di questi obiettivi generali richiede l'attivazione di interventi volti a sviluppare le diverse aree del comportamento adattivo: la comunicazione, le abilità quotidiane e la socializzazione». Ciò implica attività di promozione delle abilità sociali, del gioco, della comunicazione (espressiva e ricettiva), delle autonomie personali e domestiche, oltre a compiti di potenziamento cognitivo e sviluppo di competenze curriculari scolastiche.

1. Il ruolo delle immagini nell'acquisizione di abilità percettive, cognitive e motorie

La sensorialità e la percezione rivestono, per le persone con ASD, un ruolo molto importante ed i relativi profili sensoriali possono influire sui processi di integrazione e di apprendimento. È stato dimostrato che gli studenti con ASD possono avere reazioni diverse in funzione agli stimoli che ricevono. Alcune volte possono mostrare maggior reattività, altre volte possono non avere alcuna reazione, inoltre, in alcuni casi possono ricercare incessantemente determinati stimoli. Tutto ciò risulta fondamentale nella progettazione delle proposte educative e nella costruzione degli ambienti di apprendimento. I differenti profili sensoriali, dunque, rappresentano una continua sfida per l'adulto che dovrebbe cercare di modificare i propri modelli di interazione per adattarli il più possibile alle caratteristiche di quello/a allievo/a (Greenspan & Wieder, 2007). Per un allievo particolarmente sensibile ai suoni, dunque, si dovrebbero utilizzare un basso tono di voce e stimoli uditivi controllati, al contrario, per un discente evitante e poco reattivo agli stimoli uditivi risulterebbero maggiormente efficaci stimoli uditivi più importanti. Clifton (2007) osserva a tal proposito, che Sue Larkey in uno studio relativo alla costruzione di un programma di educazione sensoriale per le persone con ASD ha approfondito il tema dell'utilizzo



di ausili visivi attraverso la predisposizione di immagini e stimoli sensoriali a loro graditi come rinforzo positivo o come elemento per incentivare la comunicazione.

Per quanto riguarda la sfera motoria, nonostante, nella maggior parte dei casi gli individui con ASD mostrino buone capacità globali, alcune problematiche possono sorgere in relazione alla motricità fine e soprattutto alle capacità di pianificazione delle azioni. Anche in questo caso, l'uso di immagini volte ad esplicitare le attività da svolgere o l'esecuzione di determinati esercizi, risulta molto importante. L'utilizzo delle immagini può veicolare l'attenzione del discente alla stessa consegna, andando a smorzare i numerosi stimoli, potenzialmente sgraditi, che possono presentarsi in un ambiente come la palestra.

Le modalità di elaborazione delle informazioni delle persone autistiche sono state oggetto di numerosi studi. Tali studi hanno portato a molteplici conclusioni dovute alle diverse variabili che influenzano il funzionamento degli individui stessi (presenza o meno di disabilità intellettiva, patologie associate, ecc.). Tuttavia, è possibile affermare che le persone con autismo mostrano meccanismi peculiari di selezione e spostamento dell'attenzione (Green et al., 1995). In generale, alcune costanti possono essere individuate nell'area percettiva e dell'attenzione: è possibile distinguere, infatti, persone iposelettive che prestano attenzione ad un determinato stimolo per un breve lasso di tempo, e persone, al contrario, iperselettive che pongono, invece, l'attenzione sui singoli aspetti dello stimolo. Quest'ultima condizione viene riscontrata più frequentemente nel contesto scolastico. La memoria degli studenti autistici, dunque, sembra ottenere prestazioni migliori in funzione degli stimoli visivi e, al contrario, maggiori difficoltà possono essere associate agli stimoli verbali, anche in individui ad alto funzionamento. Studi relativi al funzionamento cognitivo generale, in cui sono stati utilizzati strumenti di valutazione standardizzati dell'intelligenza hanno evidenziato nelle persone autistiche buone capacità nelle prove di organizzazione percettiva (ad esempio, ordinamento e ricostruzione di figure), maggiori difficoltà in prove verbali, risultati intermedi in prove di concentrazione. Tuttavia, negli individui indicati fino al DSM V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders redatto dall'American Psychiatric Association*) con la dizione Sindrome di Asperger tali risultati sono stati ribaltati in favore delle capacità verbali. Pertanto, operare generalizzazioni potrebbe risultare controproducente. Nel caso in cui si verifichi un comportamento problematico nell'esecuzione di un compito (come scrivere, disegnare, numerare) può essere opportuno semplificare la complessità cognitiva dell'attività attraverso un facilitatore visivo: nell'ambito logico-matematico, ad esempio, avere immagini già pronte per costruire attività didattiche su insiemi, concetto di quantità, numeri ed operazioni può risultare estremamente utile (Scataglini et al., 2008). Nella progettazione dei PEI sarebbe opportuno pensare ad attività didattiche idonee alle caratteristiche dello studente cercando, laddove se ne presenti la necessità, strategie alternative e che non facciano riferimento al solo linguaggio verbale, che come dimostrato, in taluni casi, potrebbe restare incompreso e portare alla vanificazione dell'intero processo di apprendimento.

2. Il codice visivo come supporto nello sviluppo comunicativo e relazionale

Le maggiori compromissioni, nel caso degli individui con ASD, si rilevano nell'area relazionale ed in quella delle interazioni sociali, anche se tali difficoltà si manifestano



in maniera diversa a seconda delle caratteristiche di ciascuno, svolgono un ruolo importante l'età, la presenza ed il livello della disabilità cognitiva, competenze sul versante dell'intersoggettività primaria e secondaria.

Di fondamentale importanza è l'uso di segnali ambientali di strutturazione dello spazio e del tempo. Il concetto di strutturazione dello spazio presuppone un'organizzazione degli ambienti in cui avviene l'intervento educativo o abilitativo ed espliciti visivamente in modo chiaro dove si svolgeranno le attività proposte all'alunno e quali attività ci si aspetta che lui svolga quando si troverà nell'ambiente predisposto, importante è l'utilizzo di immagini, disegni e fotografie. Stimoli visivi favoriscono la collaborazione dell'alunno sia perché facilita la comprensione delle proposte fatte, sia perché rende più prevedibile al ragazzo ciò che accadrà. La prevedibilità riduce l'ansia e anticipa eventuali aspettative diverse dell'alunno. Nello studente con ASD l'assenza di una chiara successione temporale delle attività proposte può renderlo ansioso e angosciato. L'uso delle immagini potrà essere modulato in base alle caratteristiche della persona. Alcuni hanno bisogno, specialmente nella fase iniziale, di poche immagini, talvolta anche solo una; altri, invece, necessitano dell'uso di queste strategie in maniera sistematica e per lungo tempo; altri ancora riescono a "mentalizzare" le sequenze o essere rassicurati da un'agenda che contenga solo le tappe principali della giornata o le novità rispetto alla routine quotidiana. La costruzione dell'agenda (ed il suo utilizzo) deve essere basata su un'attenta osservazione e valutazione delle capacità e del comportamento del discente. È fondamentale accertarsi del fatto che riesca a comprendere il significato di una foto e capire, quindi, che l'immagine rappresenta una certa attività, uno spazio o una persona. Se si riscontra una scarsa comprensione dell'immagine si può procedere, nella costruzione dell'agenda, con oggetti concreti che, progressivamente, con lo sviluppo di maggiori capacità possono essere sostituiti da immagini. Una relazione positiva tra alunno e adulto può essere favorita dall'uso delle immagini. Per ben strutturare l'asse relazionale è fondamentale agire su tematiche importanti per l'integrazione sociale dell'alunno come l'autocontrollo, il rispetto delle regole e delle convenzioni sociali, la stima di sé.

Generalmente gli interventi normativi, veicolati solo attraverso il linguaggio, risultano inefficaci. Le strategie visive possono favorire la comprensione e l'interiorizzazione delle norme e delle convenzioni sociali (Hodgdon, 2004). L'immagine può essere accompagnata da una parte scritta nel caso il ragazzo sappia leggere. Molte regole "implicite" dell'interazione sociale per i ragazzi con ASD non sono affatto scontate, per cui l'ausilio delle immagini può consentire la messa a punto di strumenti che insegnino in maniera esplicita le regole e le convenzioni sociali. Per poter gestire comportamenti problematici risultano efficaci, in quanto hanno ricevuto una validazione scientifica, l'utilizzo di strategie di comunicazione aumentativa e alternativa (Carr & Durand, 1985).

In situazioni in cui si debbano insegnare le regole implicite dell'interazione sociale può essere utile ricorrere a uno strumento conosciuto come «storie sociali» (Gray, 2000; Smith, 2006). Una breve storia scritta ed illustrata che contiene alcune frasi descrittive di una certa situazione fonte di ansia, in cui il ragazzo mostra disagio o problemi comportamentali. Le frasi descrittive seguono alcune frasi prescrittive che insegnano all'alunno modi più efficaci per affrontare la situazione e prescrivono i comportamenti adeguati da tenere. Una storia-sociale può essere più chiara e pregnante se accompagnata dall'immagine, indispensabile se l'alunno non sa leggere o comprende in modo parziale il linguaggio. Infine, va detto che le strategie visive analizzate non sostituiscono altre modalità di intervento che si avvalgono di



altri canali di comunicazione, costituiscono una risorsa in più atta a favorire la relazione partendo dal punto di vista dell'alunno con ASD che, quasi sempre, comprende meglio ciò che vede rispetto a ciò che ascolta. Nella relazione con gli individui con ASD l'uso di strategie visive rappresenta anche una forma di rispetto del loro modo di elaborare le informazioni e di un loro «punto forte» (Arduino, 2005).

L'azione educativa mira a rendere autonomo sia emotivamente che operativamente qualsiasi studente. Il programma *TEACCH* (acronimo di *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*) pone tra gli obiettivi fondamentali dell'intervento il raggiungimento della maggiore autonomia possibile della persona con ASD.

Nello specifico, il *TEACCH* si basa sui seguenti principi:

- Strutturazione dello spazio. Gli spazi devono essere ben delimitati e chiaramente demarcati con simboli che ne denotino le funzioni d'uso, così da aiutare il bambino autistico a capire cosa ci si aspetti da lui in ogni luogo-situazione (lavoro, riposo, gioco ecc.).
- Strutturazione del tempo. È fondamentale scandire la giornata mediante un'organizzazione precisa del tempo, così che la persona sia costantemente informato su ciò che sta accadendo, su ciò che è già avvenuto e su ciò che dovrà avere luogo.
- Strutturazione del materiale di lavoro. È necessario strutturare la presentazione dei materiali in modo chiaro, utilizzando simboli e contenitori, nonché predisponendo schemi di lavoro corrispondenti al programma giornaliero.

Esso ha anticipato alcuni principi dell'ICF quando sottolinea l'importanza dell'adattamento dell'ambiente come elemento essenziale per favorire lo sviluppo delle abilità e dell'autonomia e, in tale prospettiva, un ruolo rilevante è attribuito anche al contesto familiare: « [...] la famiglia assume un ruolo di rilievo: i genitori, infatti, sono portatori anch'essi di un ulteriore punto di vista che deve essere sollecitato, accolto, ascoltato [...] considerato come un valore aggiunto alla comprensione dei fenomeni su cui si sta indagando, ragionando e progettando risposte» (Bocci, 2007, p.365).

In tutti i programmi di trattamento dei ASD il ruolo delle strategie visive è centrale. Il loro mancato utilizzo potrebbe rappresentare una barriera per la persona ASD allo stesso modo di una barriera architettonica per un ragazzo con disabilità motoria. Già nei programmi tradizionali di insegnamento di abilità quotidiane è presente l'uso di immagini. L'aiuto visivo può fungere, quindi, da autoistruzione attraverso la predisposizione di una sequenza di immagini che aiutino la persona nelle varie fasi dell'esecuzione di un compito. La promozione di abilità quotidiane e di comunità può essere supportata da immagini non solo attraverso la visualizzazione delle diverse fasi di un compito, ma anche attraverso agende temporali dove le immagini fungono da promemoria per l'esecuzione di una determinata attività.

2.1 Favorire la comunicazione attraverso le immagini

La comunicazione, insieme all'interazione sociale, rappresenta l'area di maggiore difficoltà per il ASD e costituisce uno dei criteri ai fini diagnostici così come indicato



dalle classificazioni internazionali. Il grado di alterazione della comunicazione è estremamente soggettivo ed investirà ambiti diversi, per esempio, il linguaggio può essere assente, limitato, ecolalico, o non essere utilizzato per comunicare, oppure, essere utilizzato in maniera inadeguata nell'interazione sociale (come accade agli individui ad alto funzionamento o nella Sindrome di Asperger).

Oltre alla comunicazione espressiva anche quella ricettiva spesso risulta inadeguata, comunque, l'area della comunicazione è quella in cui le strategie visive risultano più efficaci: è stata, pertanto, predisposta una strumentazione come alternativa o di supporto alle persone con ASD non verbali o con linguaggio limitato (Mirenda, 2001; Arduino & Gonella, 2005; Visconti et al., 2006). Sono stati messi a punto sistemi di comunicazione visiva come, per esempio, le raccolte di pittogrammi PCS (Mayer-Johnson, 1981) o come il PECS (Bondy & Frost, 1994; Visconti et al., 2006) o il *Natural Aided Language* (Cafiero, 2005).

Nell'ambito dei sistemi di intervento gli indirizzi da seguire sono due: quelli finalizzati a migliorare la comunicazione ricettiva ed i sistemi finalizzati a sviluppare quella espressiva, in quanto il primo passo nell'ambito di un intervento individualizzato, è quello di valutare le abilità di comunicazione sia ricettiva che espressiva. Nel primo caso l'intento è quello di stabilire qual è il sistema che il ASD comprende meglio; naturalmente, trattandosi di interventi che sono subordinati alle caratteristiche della persona, essi saranno di livelli di complessità ed estrazione diversi per cui si possono distinguere i sistemi di comunicazione motoria, attraverso l'utilizzo di oggetti concreti, gestuale, visiva e linguistica. Poiché il ASD potrebbe essere in grado di capire solo alcuni di essi per valutare qual è il sistema meglio compreso e, quindi, più efficace ci si può avvalere non solo di strumenti standardizzati come alcune delle prove del test PEP/r o PEP3 o di test specifici come il PPTV/r (Dunn, 1999), ma anche delle informazioni fornite dai familiari e/o dai docenti con cui compilare scale di sviluppo di comportamento adattivo.

Fin qui la valutazione formale, ma può essere fatta anche una valutazione informale della comprensione che si basi sull'osservazione della persona attraverso la creazione di un ambiente maggiormente strutturato. Per quanto riguarda l'osservazione nel contesto familiare è necessario valutarne il ruolo ed i segnali che rimanda nella comprensione poiché, e questo vale specialmente per le informazioni fornite dai familiari, non è detto che la comprensione verbale dell'individuo sia buona perché risponde adeguatamente a determinate consegne. In alcuni casi, infatti, il ASD anziché capire il significato delle parole potrebbe aver imparato a "leggere" segnali non verbali contestuali che, solitamente, accompagnano le parole, specie se routinarie.

Poiché ci sono individui che comprendono meglio i messaggi mediati da immagini queste possono avere un ruolo importante nel favorire la comunicazione ricettiva e nel prevenire problemi di comportamento che possono essere causati dalla scarsa comprensione del linguaggio ma anche, specie nel caso di consegne verbali lunghe, da problemi di memoria a breve termine e/o scarsa attenzione.

Le immagini hanno un ruolo fondamentale anche nella comunicazione espressiva. Anche in questo caso l'intervento va pianificato attraverso una valutazione iniziale delle abilità del ASD allo scopo di individuare in quali contesti comunica spontaneamente, il sistema di comunicazione che utilizza, sia nel caso di individui non verbali che di individui verbali ma con linguaggio ecolalico, poco organizzato e scarsamente utilizzato a scopo comunicativo. Questa funzione comunicativa è solitamente quella con cui si inizia un programma di comunicazione che prevede l'uso



delle immagini. È importante che le strategie di comunicazione che si vogliono attuare siano condivise dai diversi contesti (abilitativo, familiare, scolastico) perché solo in questo modo si favorisce la generalizzazione delle abilità e, quindi, una migliore partecipazione della persona.

Tra gli obiettivi che un progetto individualizzato deve avere è necessario che ci sia anche l'ampliamento degli scopi per cui l'individuo comunica. Oltre alle richieste si è soliti distinguere le seguenti funzioni della comunicazione: attirare l'attenzione, rifiutare/opporsi, fare dei commenti/osservazioni, dare informazioni esprimere emozioni, comportamenti sociali. La persona con autismo, specie non verbale, esprime spesso il rifiuto con modalità aspecifiche; non sempre, tuttavia, questo rifiuto è sostenuto dal "non voler fare", spesso l'individuo rifiuta perché è troppo difficile o perché non ha ben capito. I supporti visivi sono spesso utili anche per i ASD verbali che hanno difficoltà ad esprimere il rifiuto con il linguaggio ma che possono essere aiutati in ciò attraverso la predisposizione di immagini che fungano da promemoria.

Un'altra situazione in cui è di particolare importanza comprendere le informazioni provenienti dalle persone ASD è quella in cui viene mostrato un disagio che non si riesce ad esprimere se non con il comportamento; due fonti di possibile disagio sono la particolare sensibilità a certi stimoli ed il dolore fisico. In questi casi le immagini facilitano l'espressione delle diverse fonti anche se può essere necessario avviare un *training* per insegnarne l'uso.

Infine, può accadere che individui ad alto funzionamento pongano la stessa domanda in modo ripetitivo: la risposta verbale a tali domande non è, spesso, sufficiente e in questi casi può essere utile l'utilizzo del linguaggio visivo. È di fondamentale importanza, quindi, avviare strategie atte anche all'insegnamento delle abilità di fare domande in maniera adeguata. Ciò favorisce anche le ricadute positive sulle relazioni.

3. Studio di un caso: favorire l'apprendimento della matematica attraverso le immagini in studenti con Disturbo dello spettro autistico

Lo studio realizzato parte dalla consapevolezza che l'educazione matematica contribuisca alla formazione del pensiero nei suoi vari aspetti: di intuizione, di immaginazione, di progettazione, di ipotesi e deduzione, di controllo e quindi di verifica o smentita, il tutto naturalmente adattato al livello di apprendimento dei singoli studenti. L'educazione matematica tende a sviluppare, in modo specifico, atteggiamenti utili a misurare fatti e fenomeni della realtà a diversi livelli e a formare le abilità necessarie per interpretarla meglio e per intervenire gradualmente in modo più consapevole ed autonomo su di essa. Non è possibile giungere all'astrazione matematica senza percorrere un lungo itinerario che colleghi l'osservazione della realtà, l'attività di matematizzazione, la risoluzione dei problemi e la conquista dei livelli di formalizzazione; in particolar modo, per gli alunni con disabilità, è di fondamentale importanza progettare partendo dal concreto, dal proprio vissuto, dalla problematizzazione quotidiana, prima di arrivare all'astrazione.



Metodologia

L'analisi proposta si configura come uno studio di caso, riportato per l'esito positivo dell'esperienza e per dare l'opportunità di descrivere i fattori che contribuiscono a determinare tale risultato positivo (Smith & Osborn, 2003). Lo studio è realizzato attraverso:

- osservazione partecipante che, attraverso la presenza attiva all'interno del contesto, permette di descriverne le azioni e di comprenderne gli esiti anche rispetto a strategie utilizzate e percorsi di negoziazione;
- interviste semi-strutturate, registrate e trascritte con il consenso dei partecipanti che permettono di comprendere in profondità la prospettiva di tutti le persone coinvolte;
- focus group volti a condividere le opinioni dei partecipanti al progetto (docenti, tutor, studenti, ecc.) attraverso la loro interazione. I temi discussi hanno riguardato le procedure attuate, i punti di forza e le criticità del progetto ed, in generale le opinioni utili a definire l'esito dell'esperienza attraverso i diversi punti di vista.

I dati sono stati raccolti e analizzati utilizzando l'Analisi Interpretativa Fenomenologica (IPA) volta ad esaminare le opinioni dei partecipanti ed i loro vissuti rispetto all'esperienza intrapresa. I temi più significativi sono stati analizzati e selezionati in base alla rilevanza, alle similarità e alle eventuali discrepanze rilevate attraverso gli strumenti di indagine. I dati sono organizzati poi in categorie tematiche che catturano il significato dell'esperienza (Smith & Osborn, 2003).

Descrizione del progetto

Nello specifico, per mettere a punto il progetto "Matematica per immagini" sono state proposte attività partendo da tre elementi fondamentali: gli stimoli che vengono forniti agli studenti, le relative risposte e le informazioni di ritorno.

Lo stimolo rappresenta, di fatto, una componente basilare; tutta l'attività didattica dovrebbe essere centrata sull'uso di un'enorme quantità di stimoli, dalle parole dell'insegnante, ai disegni ecc. Nel caso di difficoltà di apprendimento o di disabilità, l'uso di stimoli facilitanti è sicuramente una chiave di accesso efficace e privilegiata per favorire un apprendimento significativo attraverso l'adeguamento degli stimoli alle esigenze dei singoli studenti. Stimolare il canale visivo per suscitare l'interesse rappresenta, inoltre, un punto di forza per la maggior parte delle persone con Disturbo dello spettro autistico, anche nel caso in cui sia presente il linguaggio e una buona comprensione verbale. Inoltre, dal coinvolgimento emotivo positivo degli studenti, nei confronti degli stimoli ricevuti dipende l'attenzione e la memoria percettiva, che facilitano i collegamenti con i propri prerequisiti e con le nuove conoscenze apprese, in una logica di conoscenza costruita a partire dal proprio vissuto.

Gli obiettivi generali del progetto sono stati i seguenti:

- Migliorare l'attenzione e le capacità mnestiche.
- Controllare autonomamente l'ansia da prestazione prima e durante le prove.
- Aumentare la motivazione nei confronti delle attività scolastiche, finalizzata al raggiungimento di conoscenze e competenze, non esclusivamente legata al premio giornaliero.



- Ridurre il profilo disarmonico di tipo meccanico nell'area logico-matematica, acquisendo con la guida dell'insegnante nuove strategie di risoluzione più efficaci.
- Favorire l'uso integrato di competenze diverse previo il consolidamento e l'ampliamento delle competenze acquisite.
- Migliorare con interventi di rinforzo positivo la stima di sé e il rapporto con gli altri.
- Aumentare l'autonomia di lavoro e sociale.
- Migliorare le relazioni con i docenti e incentivare situazioni sociali sia in piccolo gruppo sia nel contesto sociale.

Le metodologie didattiche utilizzate per la strutturazione del percorso e la pianificazione delle attività sono state le seguenti:

- *Mastery Learning*: articolando il percorso formativo in unità o blocchi, ciascuno caratterizzato da traguardi di apprendimento o obiettivi da raggiungere, da contenuti, mezzi e modalità di verifica in ingresso, finalizzati al controllo dei prerequisiti di apprendimento e al loro eventuale consolidamento, e da verifiche in uscita, mirate ad individuare tempestivamente eventuali difficoltà, in modo da calibrare il percorso didattico rispetto al bisogno formativo degli alunni.
- *Modeling*: l'apprendimento deriva dall'osservazione di modelli comportamentali (apprendimento imitativo).
- *Cooperative learning*: attraverso il quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi eterogenei, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso.
- *Didattica Laboratoriale*: basata sullo scambio intersoggettivo tra il docente e lo studente, dove quest'ultimo partecipa attivamente al percorso di apprendimento, valorizzando le diverse abilità e competenze sociali.
- *Token economy*: tecnica psicologica sviluppata sulla base della psicologia comportamentale, utilizzata per incentivare un determinato comportamento.

Lo studio ha avuto la durata di un intero anno scolastico. Per verificare gli esiti del progetto sono state messe a punto specifiche Griglie, basate su aree ICF, coerenti con gli obiettivi proposti e contenenti specifici indicatori di controllo i cui punteggi sono stati confrontati nella fase iniziale e finale del progetto.

Descrizione della studentessa

A. è una ragazza di 14 anni e frequenta la seconda classe del Liceo Artistico. Dalla Diagnosi Funzionale risulta che la studentessa presenta un Disturbo generalizzato dello sviluppo identificato con codice ICD-10 / F84.0, con secondarie difficoltà negli apprendimenti scolastici.

Dal Profilo Dinamico Funzionale si rilevano difficoltà sul versante cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico-comunicativo, neurologico. Per quanto riguarda l'asse cognitivo si evidenzia uno sviluppo cognitivo borderline con compromissione dell'area linguistica, un profilo disarmonico di tipo meccanico e la possibilità di acquisire nuove e più efficaci strategie con la guida dell'insegnante; nell'asse affettivo-relazionale emerge una limitata consapevolezza del sé e dei vissuti emotivi e



la possibilità di miglioramento tramite interventi di rinforzo positivo volti a ridefinire le situazioni di difficoltà, la necessità di incentivare e sollecitare situazioni sociali in piccolo gruppo al fine di assicurare la studentessa; l'asse comunicazionale evidenzia il linguaggio verbale come canale privilegiato e la possibilità di ottenere miglioramenti con interventi mirati; nell'asse dell'apprendimento si evidenziano difficoltà nel ragionamento logico-matematico.

La studentessa A. usufruisce dell'insegnante di sostegno per 18 ore settimanali e segue una programmazione semplificata.

Nel PEI sono stati individuati gli obiettivi da raggiungere rispetto alle diverse aree. Nell'Area dell'Autonomia occorre migliorare il proprio livello di autostima e la fiducia nelle proprie capacità riuscendo a controllare autonomamente l'ansia da prestazione durante e prima delle verifiche scritte e orali e aumentare la motivazione al lavoro scolastico.

Nell'Area Comportamentale e Sociale è necessario sollecitare una maggiore collaborazione attiva con i docenti e il gruppo classe, rispettando i tempi degli interventi. Per quanto riguarda l'Area Linguistico-Espressiva risulta importante aumentare il livello di attenzione durante l'ascolto, la capacità di analisi e di sintesi di un testo; saper esprimere un parere e fare delle valutazioni personali in relazione al contesto, ai tempi e ai personaggi di un testo. Nell'Area Scientifica occorre saper riconoscere la regola o formula da applicare; non operare sull'esercizio facendo calcoli senza pensare prima delle possibili modalità risolutive; saper riflettere prima di risolvere; saper utilizzare il formulario che viene fornito dal docente curricolare durante i compiti in classe.

Per quanto riguarda i contenuti essi saranno, in alcune discipline, semplificati e si individueranno gli obiettivi minimi sull'argomento previsti dalle programmazioni di classe.

Osservazioni

Una progettazione adeguata parte dalla conoscenza globale della studentessa; la conoscenza rappresenta la base, le fondamenta sulle quali costruire una vera progettazione e permette di effettuare interventi formativi concreti perché collegati alla realtà. Appare necessario, quindi, effettuare un'osservazione sistematica dei diversi aspetti della realtà scolastica: didattico-disciplinari, relazionali e organizzativi, il modo di lavorare e di relazionarsi degli alunni stessi. Pertanto, sono state condotte osservazioni libere e strutturate. Inoltre, i dati relativi al caso analizzato sono stati raccolti anche attraverso la consultazione della documentazione ufficiale; solo in seguito si è proceduto a progettare interventi mirati in funzione delle ipotesi di ricerca. La fase di osservazione è stata condotta in classe e, in particolar modo, si è fatto riferimento a diverse aree quali quella dell'autonomia, dell'apprendimento, della comunicazione, affettivo-relazionale e cognitiva e ci si è concentrati, inoltre, sulle modalità della studentessa di rapportarsi agli altri. Inoltre, sono state predisposte griglie di raccolta dati e di classificazione delle informazioni quali:

- scala di valutazione (utilizzata in riferimento agli atteggiamenti e ai comportamenti-problema di A.);
- griglia di osservazione strutturata su base *ICF-CY* utilizzata per analizzare sia l'area delle interazioni sociali, sia le potenzialità e le criticità emerse nell'ambito del progetto.



Di seguito si riportano le griglie relative agli indicatori utilizzati per verificare l'efficacia del progetto. I dati contenuti nelle griglie fanno riferimento ai punteggi rilevati nella fase iniziale del progetto. Tali griglie, realizzate su base *ICF-CY*, sono relative alle aree in cui sono state riscontrate maggiori problematicità su di una scala di valutazione (da 0 a 6) che comprende diversi livelli di difficoltà:

- Livello 0: punto di forza;
- Livello 1: nessuna difficoltà;
- Livello 2: lieve difficoltà;
- Livello 3: media difficoltà;
- Livello 4: grave difficoltà;
- Livello 5: completa difficoltà;
- Livello 6: criticità.

d7 INTERAZIONI E RELAZIONI INTERPERSONALI		Punto di forza	NESSUNA difficoltà	LIEVE difficoltà	MEDIA difficoltà	GRAVE difficoltà	COMPLETA difficoltà	Criticità
d7100	Rispetto e cordialità nelle relazioni: mostrare e rispondere a cure, simpatia, considerazione e stima.				X			
d7104	Segnali sociali nelle relazioni: dare e reagire in modo appropriato a segnali e cenni nelle interazioni sociali.					X		
d7104	Iniziare delle interazioni sociali: iniziare e rispondere in modo appropriato a scambi sociali reciproci con altri.				X			
d7104	Mantenere delle relazioni sociali: adattare il comportamento per sostenere gli scambi sociali.						X	
d7105	Contatto fisico nelle relazioni: usare e rispondere al contatto fisico con gli altri, in un modo socialmente adeguato.					X		
d7202	Regolare i comportamenti nelle interazioni: regolare le emozioni e gli impulsi, le aggressioni verbali e fisiche.					X		
d7203	Interagire secondo le regole sociali: agire in maniera indipendente nelle interazioni e aderire alle convenzioni sociali.						X	

Tabella 1. Area delle interazioni e relazioni interpersonali

FATTORI PERSONALI		Punto di forza	NESSUNA difficoltà	LIEVE difficoltà	MEDIA difficoltà	GRAVE difficoltà	COMPLETA difficoltà	Criticità
	Autostima: insieme dei giudizi valutativi su se stesso e le proprie capacità.						X	
	Stile di attribuzione esterno: la causa di un esito positivo o negativo attribuita a fattori esterni (insegnanti, fortuna, ecc).						X	
	Senso di autoefficacia: consapevolezza di saper dominare situazioni e attività.						X	
	Motivazione intrinseca: impegno al fine di ottenere gratificazione nel sentirsi più competente.					X		
	Motivazione estrinseca: impegno al fine di ricevere apprezzamento, lodi, voti alti.				X			
	Curiosità: atteggiamento mentale di rifiuto della passività e voglia di mettersi in gioco.						X	

Tabella 2. Fattori personali

Da un'analisi preliminare dei dati è possibile osservare che le maggiori criticità sono state riscontrate nelle aree relative alle Interazioni e relazioni interpersonali



(Tab.1) e ai Fattori personali (Tab.2). In particolare, per ciò che concerne la prima area è possibile rilevare una “completa difficoltà” rispetto ai seguenti punti:

- Mantenere delle relazioni sociali: adattare il comportamento per sostenere gli scambi sociali;
- Interagire secondo le regole sociali: agire in maniera indipendente nelle interazioni e aderire alle convenzioni sociali.

Per quanto riguarda l’area relativa ai Fattori personali si osservano, invece, “completa difficoltà” relativamente a:

- autostima;
- stile di attribuzione;
- senso di autoefficacia;
- curiosità.

Pianificazione delle attività

La realizzazione delle attività, volte a favorire l’apprendimento della matematica tramite le immagini, è stata articolata in quattro fasi che vengono riportate di seguito.

- Realizzazione di un formulario.

Le strategie visive rappresentano un fattore importante per catturare l’attenzione degli studenti. Al fine di predisporre uno strumento di aiuto, utile nella risoluzione dei vari problemi di matematica, si è deciso di realizzare un formulario sia cartaceo che in formato digitale, tramite l’utilizzo del software Microsoft Power Point. È stato chiesto agli alunni di disegnare dei personaggi che, inseriti in storie a fumetti, avessero il compito di ricordare i passaggi più importanti degli esercizi di matematica da eseguire. Le immagini realizzate sono state inserite, inoltre, nel formulario digitale.

La realizzazione del formulario, inoltre, ha previsto lo svolgimento di attività eseguite in piccoli gruppi eterogenei di alunni (con la presenza di compagni che presentavano difficoltà negli stessi esercizi matematici) al fine di favorire la socializzazione, l’inclusione e la stima di sé.

- Consultazione del formulario.

In questa fase gli studenti sono stati guidati all’utilizzo del formulario al fine di ricercare le regole matematiche e mettere a fuoco il procedimento giusto da applicare durante gli esercizi assegnati. Nello specifico, sono stati presi in considerazione i seguenti argomenti: divisione tra polinomi e la Regola di Ruffini.

- Verifica degli obiettivi.

Le verifiche si sono basate sull’utilizzo corretto del formulario nella risoluzione dei compiti assegnati e sulla comprensione dei singoli passaggi necessari per la risoluzione degli esercizi.

Sono state predisposte, inoltre, differenti tipologie di verifiche da attuarsi durante il progetto:

- Prove scritte: risoluzione in classe di due esercizi di divisione tra polinomi e un esercizio dove poter applicare la regola di Ruffini.



- Prove strutturate: quesiti a risposta singola e multiple choice, risoluzione di esercizi svolti in modo parziale con parti da riempire per abituare gli alunni al ragionamento.
 - Prove orali: risoluzione di esercizi alla lavagna.
 - Prove pratiche: esercitazioni di laboratorio.
- Valutazione.
- La valutazione dei singoli interventi si è basata sulle verifiche effettuate e tenendo conto degli obiettivi dei Piani Educativi Individualizzati.

4. Risultati

Per quanto concerne gli esiti dello studio descritto, la realizzazione del formulario, prima cartaceo e poi digitale, facendo leva sullo stimolo visivo, ha agevolato il raggiungimento degli obiettivi previsti. Le formule di matematica raccontate e spiegate come storie, i cui protagonisti sono stati realizzati dagli alunni e dalla stessa studentessa, hanno portato concretamente ad una viva partecipazione della stessa nei confronti delle attività scolastiche e, in particolar modo, nei confronti della matematica favorendo, inoltre, l'acquisizione di strategie più efficaci nella risoluzione dei compiti. Si riportano di seguito i risultati raggiunti in relazione ad obiettivi specifici di apprendimento, sviluppo di abilità e conoscenze (Tab.3).

Obiettivi specifici	Conoscenze	Abilità
Collabora attivamente con il docente di sostegno per la realizzazione del formulario scritto e digitale	Formulario cartaceo Formulario digitale	Disegnare immagini Costruire e mettere in relazione disegni e formule Competenze digitali
Riconosce nel formulario cartaceo e digitale le regole e le formule da applicare nell'esercizio e le utilizza correttamente	Divisione tra due polinomi Regola di Ruffini	Utilizzare correttamente il formulario Applicare correttamente la formula nell'esercizio
Opera sull'esercizio facendo procedimenti e calcoli in modo più riflessivo		Riflettere prima di applicare la formula e controllare l'ansia da prestazione
Acquisisce competenze digitali	Conoscenze digitali	Realizzare fumetti in formato digitale
Racconta al gruppo dei pari come ha realizzato il formulario di volta in volta		Rielaborare i contenuti esponendoli al gruppo dei pari

Tabella 3. Risultati relativi a obiettivi specifici, conoscenze ed abilità

Dall'analisi dei dati relativi alle interviste semi-strutturate è emerso che la studentessa A. ha lavorato con interesse e motivazione via via crescenti. Proporre le attività didattiche in modo giocoso ha catturato la sua attenzione. La realizzazione



del formulario, prima cartaceo e poi digitale, partendo dalla passione per il disegno manifestata dalla studentessa ha determinato una collaborazione attiva della stessa.

L'esposizione di A. al gruppo dei pari, il confronto sul lavoro svolto e sulle motivazioni che hanno portato ad associare un determinato personaggio ad una particolare formula, ha favorito la sua socializzazione e la stima di sé. Giocare con la matematica, proporla con attività ludico-didattiche mirate ha aiutato, inoltre, A. ad acquisire strategie più efficaci per la risoluzione dei compiti. Il saper utilizzare il formulario l'ha resa più sicura nel portare a termine il lavoro proposto; A., infatti, ha mostrato una maggiore riflessione nell'esecuzione degli esercizi, riducendo anche l'impulsività nella risposta. Quanto detto, dunque, ha portato ad un sostanziale miglioramento delle aree in cui, nella fase iniziale del progetto, erano state riscontrate le maggiori criticità, dunque, all'area relativa alle Interazioni e relazioni interpersonali (Tab.1) e ai Fattori personali (Tab.2). Nel Grafico 1 nel Grafico 2 è possibile osservare gli esiti rilevati nella fase iniziale e finale del progetto in relazione alle aree indicate.

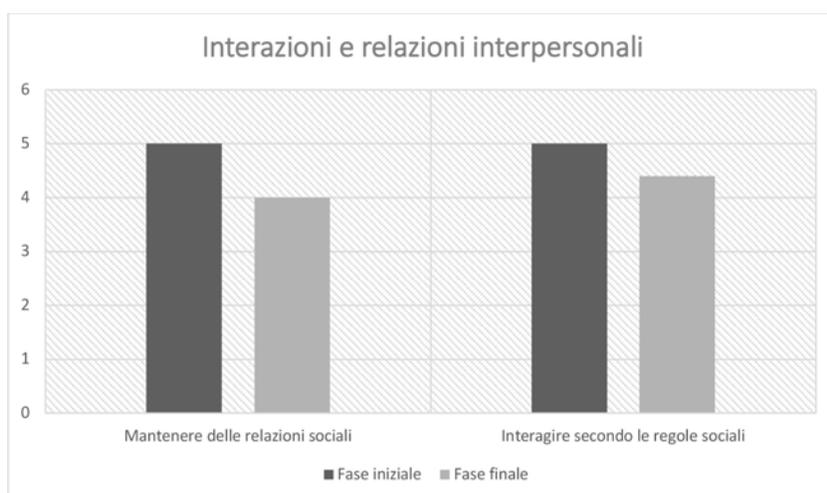


Grafico 1. Dati relativi all'area delle Interazioni e relazioni interpersonali nella fase iniziale e finale del progetto

Osservando i dati riportati nel Grafico 1 è possibile rilevare un miglioramento relativo ai punti:

- Mantenere delle relazioni sociali: adattare il comportamento per sostenere gli scambi sociali;
- Interagire secondo le regole sociali: agire in maniera indipendente nelle interazioni e aderire alle convenzioni sociali che nella fase iniziale del progetto erano contrassegnate da un Livello di "completa difficoltà" secondo la scala di valutazione utilizzata.

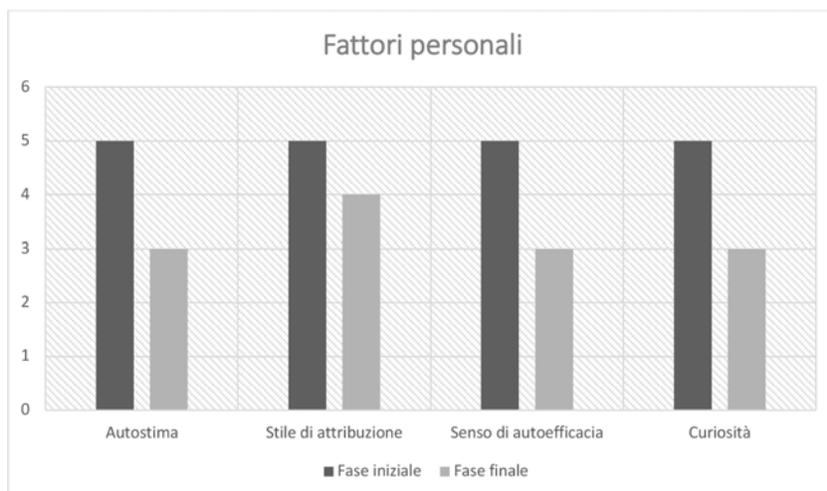


Grafico 2. Dati relativi all'area dei Fattori personali nella fase iniziale e finale del progetto

I dati riportati nel Grafico 2, che fa riferimento all'area dei Fattori personali, evidenziano nella fase finale del progetto un miglioramento inerente ai punti in cui erano state rilevate inizialmente maggiori criticità. In particolare, è possibile apprezzare un sensibile miglioramento rispetto a:

- Autostima;
- Senso di autoefficacia;
- Curiosità.

Tali punti, infatti, se nella fase iniziale del progetto erano stati contraddistinti da un Livello di “completa difficoltà”, risultano, nella fase finale dello stesso, contraddistinti da un Livello di “media difficoltà”.

5. Conclusioni

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) viene descritto dalla normativa italiana ed, in particolare, dal Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994 «il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione[...]». Il PEI, redatto da operatori sanitari e insegnanti in collaborazione con la famiglia, «tiene presenti i progetti educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche». Nel caso dei Disturbi dello spettro autistico la fase in cui, nella redazione del PEI, diventano fondamentali le conoscenze metodologiche degli insegnanti e degli operatori è la scelta delle attività, dei materiali e dei metodi di lavoro. Questa fase non può prescindere dalla conoscenza di strategie come l'educazione strutturata e l'utilizzo di supporti specificamente messi a punto per i ragazzi con ASD attraverso la validazione scientifica. Non si può neanche prescindere dalla conoscenza di quelle meto-



dologie di intervento educativo di tipo comportamentale che sono indicate, da tutte le linee guida internazionali, come le più raccomandabili nel caso dell'autismo e degli altri ASD. In sintesi, la scelta di attività, materiali e metodi di lavoro non dovrebbe mai prescindere dalla conoscenza degli approcci che sono oggi considerati i più idonei a sviluppare nell'alunno l'intersoggettività, la comunicazione, le abilità cognitive e scolastiche, le autonomie personali e sociali e a gestire i comportamenti problematici. È proprio all'interno di questi approcci che, come dimostrano gli esiti del progetto riportato, l'uso delle immagini rappresenta senza dubbio una delle strategie più appropriate e validate sia per sviluppare l'area degli apprendimenti ma, in particolare, per migliorare le relazioni sociali ed i fattori personali. Le immagini assumono, quindi, un loro specifico significato proprio all'interno di questa fase e rappresentano pertanto uno strumento importante per la realizzazione del PEI.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5*. Arlington, VA.
- Arduino, G.M. & Gonella, E. (2005). Commento all'articolo di Pat Mirenda e ulteriori sviluppi in tema di autismo e CAA. *Autismo e disturbi dello sviluppo*, vol. 3.
- Arduino, G.M. (2005). *Strategie visive e comportamento adattivo*. Brescia: Vannini.
- Bocci F., (2007). Il pedagogista «speciale» nel contesto clinico. Analisi di una esperienza sul campo. In Canevaro A. (ed.), *L'integrazione scolastica a scuola degli alunni con disabilità. Trent'anni d'inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Bocci, F., (2008). Sguardi narrativi sull'autismo. In A.M. Favorini, F. Bocci, *Autismo, Scuola e Famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali* (pp. 83-120). Milano: Franco Angeli.
- Bondy, A.S. & Frost, L.A. (1994). *PECS: The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Cherry Hill, NJ: Pyramid Educational Consultants, Inc.
- Cafiero, J.M. (2005). *Meaningful exchange for people with Autism*. Bethesda: Woodbine House.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126.
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.
- Dunn, W. (1999). *The Sensory Profile*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Glenys Clifton (2007). *Practical Sensory Programmes for Students with Autism Spectrum Disorders and Other Special Needs*. By Sue Larkey, *Pastoral Care in Education*, 25, 3, 49.
- Grandin, T. (2001). *Pensare in immagini*. Trento: Erickson.
- Gray, C. (2000). L'uso delle «storie sociali» e delle «conversazioni con fumetti» con gli allievi affetti da sindrome di Asperger o da autismo high-functioning. In E. Schopler, G.B. Mesibov e L.J. Kuncze (eds.), *Sindrome di Asperger e autismo high-functioning* (pp. 103-106). Trento: Ericksos.
- Green, L., Fein, D., Joy, S. e Waterhouse, L. (1995), *Il funzionamento cognitivo nell'autismo*. In E. Schopler e G.B. Mesibov, *Apprendimento e cognizione nell'autismo*, Milano, McGraw-Hill, 1998, pp. 13-36.
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2007). The developmental individual-difference, relationship-based (DIR/Floortime) model approach to autism spectrum disorders. In E. Hollander & E. Anagnostou (Eds.), *Clinical manual for the treatment of autism* (p. 179–209). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Hodgdon, L.A. (2004), *Strategie visive per la comunicazione*, Brescia, Vannini.
- Ianes, D., Celi, F. e Cramerotti, S., (2003). *Il piano educativo individualizzato -Progetto di vita*, Trento, Erickson.



- Scataglini, C., Cramerotti, S. & lanes D. (2008). *Fare sostegno nelle scuole superiori*. Trento: Erickson.
- Kemali, et al., (1995). *International Classification of Disease. ICD10*, Milano.
- Mayer-Johnson, R. (1981). *The picture communication symbols book*. Solana Beach, CA, Mayer-Johnson Co.
- Mirenda, P. (2001). Comunicazione aumentativa e tecnologia assistiva. Che cosa sappiamo veramente. *Autismo e Disturbi dello sviluppo*, 3, 3, 295-320.
- National Research Council (2001). Educating children with autism. In C. Lord & J.P. McGee (eds.), *Committee on educational interventions for children with Autism*. Washington DC.: National Academy Press.
- Smith, C., (2006). *Storie sociali per l'autismo*. Trento: Erickson.
- Smith, J.A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (ed.), *Qualitative Psychology*. London: Sage.
- Visconti, P., Peroni, M. & Ciceri, F. (2006). *Immagini per parlare. Percorsi di comunicazione aumentativa alternativa per persone con disturbi autistici*. Brescia: Vannini.

Narrare l'esperienza professionale di persone con la Sindrome di Down

Narrating the professional experience of people with Down Syndrome

Valentina Paola Cesarano

Università degli Studi di Napoli Federico II Dipartimento di Studi Umanistici valentinapaola.cesarano@unina.it

The work experience allows to broaden the range of tools (such as knowledge, behaviors and skills) that each individual can dispose of to increase their self-determination and calls, in everyone, the possibility of "believing" that the other has skills that they wait to emerge and to be empowered, in order to develop a multifaceted identity in their Life Project. Work inclusion must be embodied in good practices that build concrete possibilities to carry out work projects that are "real" and "realistic". Often it is the Associations that in the national context plan and implement social and work inclusion interventions. Among these, the project, promoted by the Italian Association of Down People, entitled "Who finds a job finds a treasure" and funded by the Ministry of Labor and Social Policies, is particularly interesting. The article aims to explore the narratives of the professional stories and professional projects of twenty young adults with Down syndrome in the Italian context. Specifically, it was decided to carry out an exploratory study starting from the epistemological and methodological paradigm of the Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) and to carry out the qualitative analysis of the data using NVIVO software (Richards, 1999). We also propose a reading of the data that emerged in the light of the quality of life perspective.

Key-words: Inclusion, disability, stories, self-determination, quality of life.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Il lavoro come dimensione identitaria per la promozione di sé

La diffusione di una cultura della persona disabile che lavora, attraverso esperienze aziendali positive, supportando gli inserimenti lavorativi con figure specifiche di tutor, aziendali o esterni (questi ultimi legati ai servizi) costituisce un obiettivo di inclusione sociale non ancora pienamente raggiunto.

La dimensione lavorativa si interseca con la costruzione identitaria. Il tema dell'identità delle persone in condizione di disabilità si declina nella dialettica continua tra processi individuali di separazione/individuazione e processi collettivi e relazionali di rappresentazione/rispecchiamento (Caldin, 2012). Tuttavia, i processi di rispecchiamento che caratterizzano la costruzione identitaria delle persone disabili delineano immagini di deficit, di bisogno e infantilizzazione. Ne deriva una cristallizzazione identitaria intrisa di stereotipi e pregiudizi che elude la storia personale, i vissuti, le emozioni, i ruoli che la persona disabile potrebbe *giocare*, rinchiodandola nel ruolo quella del "fragile", del "malato", del disabile. Ciò ostacola di conseguenza la possibilità di delineare un'immagine di sé laddove mancano sguardi e contesti *capabilanti* ossia dalla possibilità di riconoscere negli occhi altrui talenti e abilità altrimenti invisibili e taciti. Il valore sociale, personale e identitario del lavoro permette alla persona di accedere a numerose dimensioni di vita e, dunque, di sperimentarsi in molteplici ruoli permettendo di acquisire un maggior grado di autonomia, nonché la capacità di saper proiettarsi verso una progettualità futura, andando così a contrastare l'immagine dell'eterno bambino, senza spazio e senza tempo, della persona con disabilità (Bernarducci, Buzzelli, Leonori, 2009). La persona con disabilità ha prima di tutto bisogno di normalità, primo fra tutti il bisogno di progettare la propria vita, come qualsiasi essere umano, per affrontare le fasi di crescita e per la costruzione di una identità. Come tutti ha dei sogni, delle emozioni, ha il bisogno di avere degli amici, il desiderio di una sua vita affettiva e sessuale; ma anche il bisogno di poter dimostrare quanto vale, di essere stimata per le sue capacità e di sentirsi parte di un gruppo – quindi di dare un senso alla propria vita e di avere un ruolo sociale (Caldin, 2012). Tuttavia, è frequente riscontrare come i bisogni di normalità vengano messi in secondo piano rispetto ai bisogni speciali di assistenza o di riabilitazione, che possono innescare richieste di protezione talvolta inadeguate e controproducenti per l'autonomia e per l'assunzione di ruoli attivi e maturi. La risposta a tali pratiche emancipative è stata ricercata all'interno dei contesti lavorativi, verso cui vi è la necessità di progettare e di agire per promuovere pratiche di intervento che facilitino una reale inclusione sociale (Montobbio & Lepri, 2000). Infatti, il lavoro, come definito da Regni, rappresenta una "forma di conoscenza non teorica" (Regni, 2006) che si avvantaggia di tutti i contributi della percezione sensibile come anche della dimensione corporea; l'apprendere dai contesti e non dai testi permette un tipo di esplorazione che solo l'attività lavorativa può dare. Infatti, mette in gioco il corpo, le emozioni e i propri limiti, permette di avere maggiori spazi di autonomia e incrementa la partecipazione alla vita sociale, donando un certo grado di *visibilità* che aiuta a contrastare pregiudizi e pratiche segregazioniste, nonché di accettazione condizionata (Caldin & Scollo, 2018).

L'esperienza lavorativa permette di allargare la gamma di strumenti (come conoscenze, comportamenti e abilità) di cui ogni individuo può disporre per aumentare



la propria autodeterminazione e richiama, in tutti, la possibilità di “credere” che l’altro possieda delle capacità che aspettano di emergere e di essere potenziate, al fine di sviluppare un’identità multiforme nel proprio Progetto di Vita (Cottini, 2008). Lavorare favorisce l’empowerment, descritto, secondo le osservazioni di Dallago, come “il processo e il risultato di un movimento propositivo verso l’appropriazione di potere, inteso come potenziamento individuale e di gruppo, alla cui base vi sono le pratiche di cittadinanza attiva” (Dallago, 2012, p. 30). Ciò rispecchia le origini e lo scopo della Pedagogia Speciale che procede per rendere “possibile” ciò che a giudizio di molti può sembrare impossibile. Il lavoro, oggi, riveste un significato differente e costituisce un tema di discussione multidisciplinare che richiama i diritti, i valori e i processi identitari. Questo perché si inizia a concepire la pratica dell’inserimento lavorativo come un *percorso evolutivo* nella direzione del miglior funzionamento globale della persona, a livello soggettivo e intersoggettivo (Boffo, Falconi, & Zappaterra, 2012). In particolare, nella nostra cultura, viene considerato una componente fondamentale di quei riti di passaggio che segnano la transizione da una fase tipicamente infantile a una di maggiore autonomia, permettendo di accedere a diversi ruoli tipici dell’età adulta. Essere adulti, come afferma Demetrio, richiama un desiderio non tanto naturale quanto culturale e storicamente variabile, che implica una maturazione umana di manifestazioni identitarie personali e desideri di affermazione/autorealizzazione che lo rendono differente dagli altri individui (Demetrio, 2003).

2. L’inclusione lavorativa come dispositivo educativo

Sulla base delle considerazioni precedenti, l’inclusione lavorativa può rivelarsi una fondamentale esperienza educativa che consente di acquisire maggior potere decisionale riguardo alle proprie scelte di vita e di poter parlare delle più generica forma di inclusione sociale, grazie alle così dette *funzioni latenti* del lavoro, che coinvolgono pienamente la persona nelle sue dimensioni educative, psicologiche e sociali (Caldin, Scollo, 2018). La promozione di un intervento educativo volto all’inclusione lavorativa consente di superare una 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). Accedere ad alcuni ruoli tipici dell’età adulta, tra cui il lavoro, favorisce la concreta transizione verso il mondo degli adulti e l’acquisizione di maggiori responsabilità che richiedono un distacco emancipativo dall’immagine infantile e di protezione familiare, nonché da quella di utente da riabilitare. In particolare, per quanto concerne le ricadute in termini identitari, vi è una ridefinizione in positivo dell’immagine di sé. Per analizzare nello specifico la costruzione dei processi identitari è importante tenere in considerazione un altro fattore, quello socio-relazionale. A tal proposito, si rivelano di grande importanza gli studi di Carlo Lepri (2011), nei quali lo studioso mette in evidenza il rapporto che i gruppi sociali hanno con coloro che vengono definiti “viaggiatori inattesi”. Ognuno di noi è portatore di una propria rappresentazione della disabilità che ne influenzerà il modo di rapportarsi ad essa, condizionando i comportamenti e il modo di percepirsi della persona in difficoltà. In questo specifico caso, si va a delineare una situazione in cui la persona mette in atto dei comportamenti tesi a confermare l’immagine di “lavoratore” – piuttosto



che quella del disabile – trasformandosi in uno strumento positivo di rafforzamento della rappresentazione sociale dell'altro. Proprio in questo senso, un ambiente lavorativo inclusivo fa emergere un comportamento sempre più maturo e responsabile, proprio come risposta a una rappresentazione che i contesti esistenziali possono darsi e che, in tal senso, risulta essere “obbligatoriamente” adulta (Lepri, 2011).

Lavorare per l'inclusione lavorativa implica porre particolare attenzione a come la persona disabile viene rappresentata all'interno dei differenti gruppi che compongono un contesto sociale, poichè tali rappresentazioni influiscono sui processi di costruzione identitaria e dello sviluppo delle così dette “abilità integranti”. Con questo termine, Cottini indica una serie di competenze che consentono di acquisire una sufficiente autonomia, di possedere mezzi per usufruire dei servizi offerti dalla comunità e per costruire relazioni gratificanti. Un contesto sociale/lavorativo, che accetti la persona con le sue caratteristiche, in quanto detentrica di abilità proprie e di dimensioni esistenziali specifiche, riconoscendole i bisogni di normalità e uno *status sociale*, servirà ad eliminare le “etichette” negative che derivano da rappresentazioni sociali deviate. Pertanto, occorre non tralasciare tutte quelle esperienze che, anche a scopo formativo, mirano a rafforzare le competenze già presenti e a crearne delle nuove. A tal fine, si rivela utile distinguere tra *formazione al lavoro*, riconducibile ad un *fare* e all'apprendimento di abilità tecnico professionali e formazione a “lavorare” che, invece, vuole riferirsi al saper essere nelle relazioni con gli altri, alla capacità di osservare norme e regole, assumendo un ruolo sociale specifico, attraverso l'esercizio consapevole dei propri diritti e doveri (Caldin, Scollo, 2018).

Le esperienze di inserimento lavorativo delle persone in condizione di disabilità nel mondo risultano altamente diversificate ma, potremmo inquadrarle in tre tipologie principali (Giangreco, 2008):

- **Sheltered work:** categoria in cui rientrano i progetti occupazionali dove le persone che vi partecipano, che possono ricevere o meno un salario, vengono occupate in contesti in cui sono presenti altre persone con disabilità e sono affiancate da operatori dei servizi.
- **Training and education:** categoria che comprende tutte le tipologie di formazione, il cui obiettivo è quello di fornire le competenze necessarie al lavoro per inserirsi, successivamente in percorsi lavorativi.
- **Supported employment:** questa categoria riunisce tutte le azioni a sostegno del singolo nelle fasi di inserimento e mantenimento di un lavoro competitivo, aiutando a trovare lavori che corrispondono a retribuzioni competitive in ambienti integrati (per esempio con altri lavoratori che non presentano necessariamente disabilità (Friso, 2017).

3. Chi trova un lavoro trova un tesoro. Le buone prassi della AIPD per l'inclusione lavorativa

L'inclusione lavorativa deve essere incarnata in buone pratiche che costruiscono possibilità concrete di realizzare progetti lavorativi che siano “reali” e “realistici”. Spesso sono le Associazioni che nel contesto nazionale progettano e realizzano interventi di inclusione sociale e lavorativa. Tra queste risulta particolarmente inte-



ressante il progetto, promosso dall'Associazione Italiana Persone Down, dal titolo "Chi trova un lavoro trova un tesoro" e finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

L'iniziativa, partita nel mese di luglio 2018, si è sviluppata nei successivi 18 mesi e ha coinvolto 26 sezioni locali dell'associazione. Con l'iniziativa AIPD intende orientare/avviare al mondo del lavoro 104 persone con sindrome di Down e formare 42 operatori di 26 territori attraverso 3 differenti percorsi, strutturati in base alle diverse età ed esigenze:

- Linea 1, denominata "Verso il lavoro": rivolta a 54 giovanissimi (età 15-22 anni) che sono stati coinvolti in un percorso intensivo di educazione all'autonomia attraverso incontri locali, week end e vacanze;
- Linea 2, "Imparare a lavorare": rivolta a 32 giovani adulti (23-35 anni) che hanno avuto la possibilità di avvicinarsi al mondo del lavoro attraverso percorsi di orientamento/confronto sul tema e stage/tirocini;
- Linea 3 "Imparare un lavoro": coinvolgimento di 18 adulti (tra i 23 e i 40 anni) già protagonisti di azioni di orientamento che sono stati inseriti nel mercato del lavoro attraverso tirocini finalizzati all'assunzione.

Parallelamente si sono svolte azioni di formazione degli operatori e incontri con le famiglie.

Tale progetto si declina quale risposta concreta dinnanzi all'analisi della condizione occupazionale che mette chiaramente in evidenza il forte svantaggio della popolazione con disabilità nel mercato del lavoro: è occupato solo il 31,3% delle persone tra i 15 e i 64 anni con limitazioni gravi contro il 57,8% delle persone senza limitazioni, nella stessa fascia di età. Lo svantaggio è ancora più netto per la componente femminile – risulta occupata solo il 26,7% delle femmine con disabilità mentre per i maschi la quota sale al 36,3% - uno scarto che ripropone le storiche differenze di genere nei livelli di occupazione (ISTAT, 2019). Accanto a questi dati si osserva una certa tendenza della letteratura scientifica che pone l'attenzione sugli atteggiamenti dei datori di lavoro e dei colleghi piuttosto che sul punto di vista delle persone in condizione di disabilità, sulle narrazioni della loro esperienza lavorativa (Schur, Kruse, & Blanck, 2005; Stone, & Colella, 1996; Burke- Miller, 2006; Smith, & Twomey, 2002).

4. Lo studio esplorativo: narrare l'esperienza lavorativa

Alla luce di tale scenario si è scelto di realizzare una ricerca esplorativa, avvalendosi dello strumento dell'intervista semistrutturata (Mantovani, 1998) adottando la seguente sollecitazione "Narra la tua storia professionale e il tuo progetto professionale". L'adozione dello strumento dell'intervista semistrutturata prevede che il tema oggetto della ricerca sia fornito dall'intervistatore ma viene lasciata ampia libertà al soggetto, sia nella scelta dei contenuti sia nella sequenza; i contenuti da approfondire sono chiesti dal ricercatore ma non vengono proposti come una serie di domande. Sono piuttosto un promemoria dei temi a cui prestare maggiore attenzione, da riprendere, da approfondire o da proporre al termine dell'intervista se il soggetto non li ha affrontati spontaneamente. Il tema viene dunque enunciato, il soggetto parla liberamente, l'intervistatore utilizza le tecniche non direttive, laddove la sequenza e il taglio del tema sono scelti liberamente dal soggetto (Mantovani, 1996). Sono state realizzate 20 interviste semistrutturate con giovani con la



Sindrome di Down provenienti da diverse regioni italiane. Le interviste sono state audio-registrate con il consenso dei partecipanti e successivamente sbobinate e trascritte integralmente parola per parola. Si è scelto di effettuare un'analisi del contenuto delle interviste adottando quale substrato teorico e metodologico la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) con specifico riferimento al paradigma epistemologico costruttivista (Charmaz, 2005). L'analisi tematica è stata supportata dall'utilizzo del software Nvivo (Richards, 1999). I partecipanti, coinvolti nello studio esplorativo, mediante un campionamento a palla di neve (Corbetta, 2014), di cui 10 uomini e 10 donne, hanno un'età compresa tra i 22 e i 30 anni.

Tutti i partecipanti hanno conseguito, quale titolo di studio, il diploma di scuola secondaria di secondo grado. La maggior parte di essi sono impegnati in attività di stage o tirocinio. La domanda generativa di ricerca posta alla base dell'analisi qualitativa è stata prodotta a partire dalla formula espressa da Glaser (1998) "What's going here?", che nella fattispecie della ricerca qui presentata, è stata così articolata: Come si dispiegano la storia e il progetto professionale di giovani lavoratori con Sindrome di Down nel contesto italiano? L'analisi del corpus dei testi ha previsto una prima fase di codifica iniziale o aperta, analizzando i testi riga per riga in riferimento alla formula "all is data" alla base di una metodologia di tipo Grounded (Glaser & Strauss, 1967). Tale fase di codifica ha portato all'individuazione dei nodes, ossia quei temi, quei concetti e quegli argomenti messi in campo dal ricercatore, durante la lettura e l'esplorazione del contenuto dei materiali di ricerca. In uno step successivo, i nodes sono stati accorpati dato che alcuni di essi risultavano essere tra di loro sovrapponibili e successivamente sono state ulteriormente ridotte. Nella fase di codifica focalizzata sono state enucleate una serie di macro-categorie attraverso un processo di re-labeling delle prime etichette. Per ciascuna macro-categoria sono state individuati ed enucleati i nodes che concorrono alla loro definizione. Tale lavoro di classificazione e aggregazione dei nodes per la formulazione delle macrocategorie è stata effettuata con l'ausilio del software Nvivo attraverso la creazione di Sets, intesi come "contenitori concettuali" che consentono di raggruppare quei concetti che afferiscono alle macro-categorie enucleate. L'approfondimento di esse sarà oggetto del successivo paragrafo.

5. L'analisi dei dati

La macro-categoria *Aspetti positivi dell'attività si riferisce ai vantaggi*, percepiti dai partecipanti, connessi alle loro esperienze lavorative. Si tratta di vantaggio di tipo socio-relazionale in quanto il lavoro permette di costruire relazioni professionali e personali al di fuori del contesto familiare e dei contesti associazionistici per cui: "Sul posto di lavoro ho un buon rapporto con tutti i colleghi e si sono create anche delle amicizie. Adesso ho gli amici del lavoro e gli amici dell'associazione". L'attività lavorativa permette inoltre di sperimentare la collaborazione tra persone finalizzata ad un risultato comune e fa sentire la persona parte di un gruppo. Vi sono poi vantaggi economici relativi all'ottenimento dello stipendio che permette di avere un'indipendenza economica, sia nella gestione delle proprie spese: "Con il mio stipendio compro i vestiti, le scarpe" e ancora, «Spendo i miei soldi per andare a cena fuori e pagarmi le vacanze». Una parte dello stipendio viene conservata in quanto destinata alla realizzazione di progetti futuri: "Ogni mese metto da parte dei soldi perchè vorrei comprare casa e andare a vivere da solo". Lo stipendio diviene anche mezzo per supportare la propria famiglia: "Sono felice di poter aiutare mia madre e ristrutturare



la nostra casa con quello che sto guadagnando”. Il ruolo di lavoratore si delinea progressivamente e fa sentire utili, soprattutto quando le mansioni richieste vengono svolte in modo corretto: “Mi fa sentire bene lavorare perchè mi sento utile per qualcuno e sono ancora più felice quando porto a termine in modo corretto quello che mi viene richiesto”. L’attività lavorativa fa sentire inoltre “(...) un lavoratore vero e proprio, come tutti gli altri”. Le attività non sono più quelle proprie delle terapie occupazionali in cui prevale la dimensione del *come se* ma ci si confronta con situazioni che mettono realmente alla prova il proprio saper fare. Attraverso la dimensione lavorativa si acquisiscono anche nuove norme connesse ai differenti ruoli lavorativi: “So che ci sono delle regole da rispettare e queste regole mi aiutano a stare bene con gli altri e a rispettare meglio anche altre regole in famiglia”.

La macro-categoria *Aspetti negativi dell’attività* si riferisce alle criticità incontrate dai partecipanti nel corso della loro esperienza lavorativa. In alcune narrazioni l’ambiente di lavoro diviene spesso scena di conflitti e di aggressività in cui “(...) si grida e ci si spinge” o accade di “(...) esser preso in giro dai colleghi”. Le criticità sono inoltre connesse al peso che il giudizio altrui ha sul proprio lavoro come racconta E. “Sento che i miei colleghi mi giudicano male quando non riesco a fare bene il mio lavoro”. Nei discorsi dei partecipanti emergono inoltre situazioni in cui i colleghi non rispettano i ruoli, “Al Mc Donald l’altro manager con cui lavoravo mi trattava come uno schiavo e mi chiedeva di fare anche cose che io non dovevo fare. Io all’inizio le facevo lo stesso poi mi sono reso conto che lui mi faceva fare cose che non facevano parte del mio ruolo”. Talvolta le criticità riscontrate riguardano la tipologia di contratto che può essere a tempo determinato o sovente un contratto da stagista o tirocinante, non assicurando alcuna stabilità e continuità lavorativa nel tempo. Le maggiori criticità riguardano l’impossibilità di accedere ad un lavoro e restare imprigionati nelle terapie occupazionali senza alcuna possibilità di passare dal *come se* a contesti lavorativi in cui potersi concretamente mettere alla prova: “Non poter lavorare mi fa stare male, sono stanca delle terapie occupazionali. Vorrei lavorare veramente come i miei genitori e mio fratello, fare un lavoro utile che mi sentire viva”. Per coloro i quali lavorano, in alcuni momenti subentra la paura di non essere all’altezza delle mansioni da svolgere, in particolar modo quando si riscontrano delle difficoltà durante l’espletamento delle mansioni lavorative, come evidenziato da G.: “A volte quando non riesco a fare una cosa mi blocco e non riesco a continuare perché non mi sento capace”. Alcuni dei giovani intervistati evidenziano come spesso la dimensione del tirocinio sia l’unica opportunità per un giovane con sindrome di Down di effettuare un’esperienza professionale. I tirocini si susseguono in differenti ambiti lavorativi senza configurare reali possibilità di un inserimento professionale: “Sono anni che faccio tirocini. Ora sto facendo il tirocinio da Decathlon ma già mi hanno detto che finito il tirocinio devo andare via. Non capisco perchè dopo tutti questi tirocini e tutto l’impegno non posso lavorare come tutti gli altri e trovare un lavoro che posso fare fino alla pensione”. Emergono vissuti di discriminazione connessi anche al non poter accedere tutti i giorni al lavoro e trascorrere lunghi momenti di inattività sul posto di lavoro: “Non capisco perchè le mie colleghe iniziano il lunedì e finiscono il venerdì mentre io lavoro solo tre giorni a settimana di mattina. E poi il tempo non passa mai quando non mi danno nulla da fare. A me piace essere impegnata e lavorare”.

Relativamente alla macro-categoria *I rapporti e i comportamenti sul posto di lavoro*, i partecipanti hanno narrato quali siano quei comportamenti - considerati desiderabili nel contesto lavorativo – che influenzano positivamente la configura-



zione dei rapporti con i colleghi e con i capi. Tali comportamenti vengono enucleati anche in risposta a comportamenti “subiti nel contesto lavorativo”, considerati scorretti e talvolta discriminatori. La maggior parte dei partecipanti riporta quanto sia essenziale “Avere rispetto per gli altri” laddove in alcune situazioni lavorative non ci si è sentiti rispettati “(...) come un lavoratore uguale agli altri” Alcuni dei giovani intervistati hanno raccontato di essersi sentiti presi in giro. Di fronte a situazioni come queste bisogna “non farsi mettere in piedi in testa” esprimendo “quali comportamenti dei colleghi e dei capi creano malessere sul posto di lavoro parlando con gli altri senza litigare”. La possibilità di creare rapporti positivi dipende “da quanto si è disponibili ad ascoltare il punto di vista degli altri”, “dalla capacità di saper collaborare per fare un’attività” e in particolare saper rispettare i tempi altrui per cui “Se io ho bisogno di più tempo per fare un lavoro è meglio che gli altri non mi dicono che devono fare presto altrimenti vado in ansia e non riesco più a fare niente” I partecipanti riconoscono inoltre la centralità di imparare ad accettare e rispettare il punto di vista altrui. Nello specifico questi comportamenti vengono allenati proprio attraverso il lavoro: in “All’inizio era difficile per me non arrabbiarmi quando mi criticavano. Poi ho imparato che i consigli degli altri aiutano a lavorare meglio”. La dimensione lavorativa implica anche il riconoscimento di una gerarchia in virtù della quale i giovani intervistati hanno appreso a “Saper rispettare i ruoli e comportamenti dei colleghi e del datore di lavoro”. Laddove in alcuni casi, i rapporti di lavoro possono divenire anche relazioni amicali, i partecipanti evidenziano la necessità di “Non confondere il lavoro con la vita privata”.

La macro-categoria *I significati attribuiti alle esperienze vissute in associazione* è caratterizzata dai vissuti dei partecipanti relativamente a ciò che hanno significato e che significano per loro le esperienze promosse dalle varie sezioni dell’AIPD nelle diverse regioni. La realtà dell’associazione è un luogo che permette di sperimentare diverse attività nel tempo libero, come raccontato da alcuni dei partecipanti: “Grazie all’associazione ho imparato a ballare e ad usare il computer”; “Frequento l’associazione da tanti anni e qui ho iniziato a fare scout. Prima avevo paura di andare fuori e non dormire a casa mia, ma poi con lo scout non ho avuto più paura”; “Io faccio sport grazie all’associazione. Organizziamo anche dei tornei ed è divertente”. La realtà dell’associazione diviene una seconda famiglia in cui si costruiscono profondi legami di amicizia sia con gli educatori che con gli altri ragazzi e ragazze che frequentano l’associazione: “Gli educatori sono miei amici e quando sono giù parlo con loro perché mi sento capito”; “Prima di entrare in associazione parlavo solo con la mia famiglia e i miei cugini mentre adesso ho tanti amici in associazione e ci vediamo anche il sabato a volte, andiamo a mangiare la pizza e anche al cinema, ci sentiamo al telefono e ci diciamo i segreti e le cose che ci fanno essere tristi”. L’associazione è inoltre promotrice di percorsi di educazione all’autonomia e percorsi di inserimento lavorativo: “Con gli educatori ho imparato a saper dire i miei dati”; “Prima non sapevo leggere le indicazioni stradali ma dopo sei mesi che ho passato in associazione, ho imparato a saper leggere i cartelli stradali e a riconoscere dove posso prendere la metro e l’autobus”; “mi piacciono molto le attività che facciamo per capire come si usano i soldi anche perché è importante che quando vado in un negozio so contare quanto soldi devo dare e quanto resto devo avere”; “Prima non sapevo cosa era un curriculum e a chi dovevo inviarlo, poi i tutor dell’associazione mi hanno aiutato e abbiamo inviato insieme il curriculum a Decathlon e adesso sono uno stagista”.

La macro-categoria *Il ruolo dei tutor* esemplifica le attività di accompagnamento all’inserimento lavorativo di figure professionali formate dall’AIPD per promuovere



l'inclusione lavorativa dei giovani intervistati. Tali tutor hanno svolto il ruolo di traghettatori dalla realtà familiare e associativa alla realtà lavorativa. Gli intervistati narrano tanto delle conflittualità quanto del supporto che hanno caratterizzato il loro rapporto con queste figure professionali: "Ho avuto un tutor che all'inizio mi ha spiegato quale era il mio ruolo e cosa dovevo fare. Era molto duro con me, alzava la voce quando sbagliavo qualcosa e io ci stavo male. Lo ho detto al capo reparto e adesso ho un altro tutor con cui siamo diventati amici. Se sbaglio qualcosa si mette accanto a me e la prima volta facciamo insieme le attività e poi faccio da solo"; "S. e G. sono le mie tutor e ogni volta che sono in difficoltà con il computer ne parlo con loro. Loro sono pazienti e mi trattano come una vera collega."; "Una volta è capitato che un collega mi ha preso in giro perché non capiva quando parlavo. Io mi sono confidata con il mio tutor e lui ha fatto una riunione in cui ha fatto capire che i colleghi non si prendono in giro"; "Prima di questo tirocinio non avevo mai lavorato. Stavo a casa e andavo in associazione. Avevo paura di stare con persone che non conoscevo e di fare brutta figura ma E. la tutor ha capito le mie paure e mi ha aiutato a risolverle. Ora sono contento di andare a lavoro".

L'ultima macro-categoria individuata, *I progetti e i desideri* rappresentano l'orientamento al futuro dei partecipanti in termini di progettualità fondata sulla volontà di realizzare a breve e lungo termini i propri sogni e desideri, sia di tipo professionale sia di tipo relazionale e affettivo. I giovani intervistati desiderano "Continuare a lavorare fino alla pensione". Coloro i quali lavorano in piccole o medie aziende desiderano "lavorare in aziende più grandi" puntando ad una crescita professionale mediante la quale rivestire ruoli di maggior responsabilità e percepire uno stipendio maggiore. I progetti riguardano inoltre il desiderio di andare a vivere da soli anche se "non troppo lontano dalla famiglia". Alcuni degli intervistati sognano di andare a vivere con il proprio migliore amico o con un gruppo di amici. Alcuni dei giovani che fanno parte dell'Associazione AIPD sezione Caserta narrano di aver già fatto un'esperienza del genere grazie al progetto *Casa Lumaca* che ha reso possibile l'attivazione di percorsi di autonomia abitativa, sperimentati nel corso di alcuni week-end grazie al lavoro educativo di accompagnamento di educatori e volontari. Altri invece progettano una vita a due con il proprio partner o per avviare una convivenza o per sposarsi e costruire la propria famiglia. In linea con ciò i partecipanti narrano il loro desiderio di "guadagnare di più grazie ad un contratto a tempo indeterminato", (...) di mettere i soldi da parte per comprare casa e costruire una famiglia". "Diventare indipendenti dai propri genitori" è l'obiettivo di tutti i partecipanti sia dal punto di vista economico sia per gli spostamenti per il raggiungimento del luogo di lavoro. A seguito dell'esplorazione delle macro-categorie mediante la codifica teorica, è stato possibile identificare la Core Category, vale a dire la categoria centrale, individuata secondo un processo di natura induttiva attraverso un lavoro di natura gerarchica sulle categorie emerse dai dati. La Core-Category emersa dall'analisi dei dati è stata definita il lavoro come strumento per l'autorappresentazione e l'autodeterminazione. I giovani con Sindrome di Down che hanno partecipato allo studio esplorativo narrano la loro esperienza professionale autorappresentandosi, parlando per se stessi del significato che riveste per loro la dimensione lavorativa, quale possibilità di essere visti per ciò che si è e non identificati con la propria disabilità. Mediante le interviste realizzate è possibile cogliere la dimensione adulta con cui si autorappresentano i partecipanti, dando voce a desideri e progetti professionali e affettivi, propri di ogni giovane adulto. Il lavoro diviene mezzo per diminuire la distanza tra il sogno e la realizzabilità del sogno permettendo



di affrancarsi dalla famiglia di origine e di raggiungere un'autonomia economica tale da concretizzare i propri desideri. Lavorare consente inoltre di autodeterminare le proprie scelte affettive laddove mediante lo stipendio è possibile progettare e realizzare il desiderio di famiglia. L'Autodeterminazione risiede inoltre nella pensabilità di un progetto professionale che in ottica futura mira ad una crescita professionale, potersi immaginare in realtà lavorative più complesse in cui mettere alla prova se stessi. Dal punto di vista educativo diventa cruciale lavorare sull'autodeterminazione in quanto, come sottolinea Cottini (2016) la persona autodeterminata opera come un agente causale con l'intento di costruire il proprio futuro in base alle proprie competenze personali (come il saper operare delle scelte, pianificare degli obiettivi, dirigere e auto monitorare il proprio comportamento) sia alle opportunità che il contesto deve offrire affinché tali condotte possano essere realmente implementate. Attraverso sostegni e interventi personalizzati e, grazie all'accesso a programmi inclusivi individualizzati, la persona in condizione di disabilità può raggiungere buoni livelli di autodeterminazione, indipendentemente dal proprio funzionamento intellettuale a cui corrisponde, poi, una migliore qualità della vita (Lachapelle et al., 2005; Wehmeyer, Schwartz, 1998).

6. Conclusioni: Promuovere la Qualità della vita nell'ottica del divenire adulto

L'analisi del corpus testuale appare essere in linea con la letteratura scientifica che si è occupata e si sta occupando dei fattori che facilitano o inibiscono l'inserimento lavorativo delle persone in condizione di disabilità. Va tuttavia considerato che tali studi prendono principalmente in considerazione ed esplorano il punto di vista delle aziende e dunque dei datori di lavoro e dei colleghi. L'analisi di tale letteratura mostra che vengono individuati come driver all'inserimento lavorativo i seguenti fattori (Pavoncello, 2014):

- Competenze scolastiche (Lee et al., 2011);
- Capacità professionali (Blitz & Mechanic, 2006);
- Motivazione (Lee et al., 2011);
- Precedenti esperienze professionali (Blitz & Mechanic, 2006);
- Iniziale inserimento del disabile tramite tirocinio o stage (Luecking & Fabian, 2000);
- Percezione di autoefficacia (Blitz & Mechanic, 2006);
- Orari di lavoro inizialmente più brevi e flessibili (Pavoncello, 2017);
- Presenza di figure specialistiche (Pavoncello, 2017);
- Mansioni dapprima più semplici e ripetitive (Cecchucci, Tonucci, 2011).

In merito agli inibitori vengono individuati i seguenti fattori:

- Percezioni e atteggiamenti negativi dei datori di lavoro (Lee et al., 2011);
- Atteggiamenti negativi da parte della propria famiglia (Lee et al., 2011);
- Difficoltà nello svolgere il lavoro (Lee et al., 2011);
- Mancanza di fiducia nelle proprie capacità (Lee et al., 2011);
- Scarsa fiducia e stima di sé (Henry et al., 2004);
- Scarse possibilità di accesso ai servizi di sostegno (Henry et al., 2004);
- Problemi di comportamento e di comunicazione (Henry et al., 2004);
- Problemi di produttività/performance (Henry et al., 2004).



Le narrazioni riportate dai 20 giovani adulti con Sindrome di Down sollecitano una riflessione in merito alla possibilità di leggere le storie e i progetti professionali dei protagonisti - da cui emerge l'importanza di autodeterminarsi e auto-rappresentarsi - alla luce della prospettiva concettuale inclusiva della Qualità di Vita. Interessante è la proposta di Schalok e Verdugo Alonso (2002) che articolano la Qualità della Vita in domini di base, intesi come ambiti o dimensioni rilevanti nella vita di una persona. Per uscire da una mera definizione astratta, e quindi per operationalizzare i domini della qualità della vita, ovvero le condizioni specifiche da considerare per ogni dominio. Schalok e Verdugo Alonso (2002) presentano una rassegna sistematica dei domini e degli indicatori che emergono dall'analisi delle diverse teorie, individuando tra questi il dominio dell'autodeterminazione e i suoi indicatori in termini di opinioni e preferenze personali, decisioni e scelte, controllo personale (Schalok & Verdugo Alonso, 2002). Alla luce di ciò è possibile esplorare l'indicatore dell'autodeterminazione, quale core-category emersa mediante lo studio esplorativo, e individuarne i descrittori così come si danno nelle narrazioni dei giovani intervistati. Nell'ambito del dominio dell'autodeterminazione troviamo l'indicatore della scelta e della decisione. I partecipanti intervistati narrano di avere a disposizione una serie di alternative di scelta legate al tempo libero grazie alle iniziative portate avanti dall'associazione in termini di sport e hobbies. Le attività non sono imposte da genitori ed educatori, ma ciascuno, sulla base delle proprie preferenze, sceglie liberamente quale hobby coltivare (dal corso di cucina, al corso informatico fino alla danza etc...). I contesti dell'associazione e del lavoro promuovono inoltre la socializzazione, scegliendo con chi costruire relazioni significative. I partecipanti raccontano di aver scelto di cambiare ruolo e azienda laddove hanno avvertito malessere sul luogo di lavoro o di esprimere la loro opinione in merito a mansioni lavorative considerate poco gratificanti. Alcuni dei partecipanti raccontano di aver scelto di non svolgere più la terapia occupazionale, considerata un *come se* per ricercare reali chances lavorative. Le scelte degli intervistati non sembrano essere state influenzate dai genitori ma sicuramente supportate da questi ultimi. Le interviste realizzate sono inoltre attraversate dalle coordinate del dominio dello sviluppo personale laddove la dimensione lavorativa permette la realizzazione di sé e permette di acquisire abilità e competenze trasversali, promuovendo anche il benessere emotivo legato a vissuti di soddisfazione per il lavoro che si fa e per il contributo che si dà attraverso il proprio lavoro, sentendosi felici quando le mansioni richieste vengono svolte correttamente. Lo sviluppo personale e l'autodeterminazione possono inoltre essere connessi alla capacità di progettare, di guardare se stessi e la propria vita con la lente del futuro, attraverso una ricognizione delle proprie aspettative e dei propri desideri sia affettivi che lavorativi, come enucleato mediante la macro-categoria denominata *i progetti e i desideri*. Avere un lavoro supporta la pensabilità di progetti di lavoro, come ricercare un avanzamento di carriera e progetti di coppia riguardanti la convivenza e il matrimonio. L'indipendenza economica resa possibile dal lavoro sollecita anche progetti connessi all'acquisto di una casa e al fine di affrancarsi dalla famiglia. Le attività proposte dall'AIPD permettono, come narrato dai giovani con sindrome di Down, di accedere al dominio dei diritti, concettualizzato dalle meta-analisi di Schalok e Verdugo Alonso (2002), laddove vengono organizzati seminari sui diritti delle persone in condizione di disabilità fino ad arrivare ai diritti relativi al collocamento mirato al fine di accedere in modo consapevole al lavoro. I domini proposti mediante la rassegna proposta da Schalok e Verdugo Alonso (2002) ed esplorati sulla base delle storie e dei progetti professionali dei giovani intervistati, appaiono rimandare in



modo trasversale alla dimensione del divenire, concettualizzata nella proposta di Renwick e Brown (1996). La macro-area del divenire è esplicitata a livello pratico, ricreativo ed evolutivo. Per l'ambito pratico le attività domestiche, scolastiche e lavorative sono i principali indicatori di riferimento; per il settore ricreativo sono individuate come rilevanti le attività e le risorse dal punto di vista del tempo libero; per l'area evolutiva vengono considerati come indicatori l'apprendimento continuo e la capacità di acquisire abilità che permettono di migliorare gli aspetti relazionali della propria vita e di adattarsi ad ambienti e situazioni diverse. Anche se i domini fondamentali concettualizzati dalla prospettiva della Qualità della vita sono gli stessi per tutte le persone, il contenuto può variare individualmente in termini valoriali e di importanza (Giacconi, 2015). Il lavoro educativo, secondo quest'ottica, è un lavoro altamente flessibile, non prescrittivo, da sviluppare e personalizzarlo dai diversi professionisti dell'educazione in connessione alla specificità delle situazioni e dei contesti di riferimento. I processi di orientamento e di accompagnamento a lavoro potrebbero fondarsi proprio sulla narrazione delle abilità, delle competenze, dei desideri e delle aspettative delle persone in condizioni di disabilità a partire dall'esplorazione delle dimensioni che caratterizzano, in un'ottica multidimensionale, il paradigma della Qualità della vita al fine di attuare un'azione di traghettamento tra gli obiettivi personali e professionali delle persone in condizione di disabilità e gli interventi educativi che possono rendere concreti e realizzabili tali obiettivi.

Riferimenti bibliografici

- Bernarducci, M., Buzzelli, A., & Leonori, C. (2009). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Blitz, L. & Mechanic, D. (2006). Facilitators and barriers to employment among individuals with psychiatric disabilities: a job coach perspective. *Work*, 26(4), 407-419.
- Boffo, V., Falconi, S., & Zappaterra, T. (eds.) (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: University Press.
- Borthwick-Duffy, A. (1992). Quality of life and Quality of care in Mental Retardation. *Disorders of Human learning, Behavior and Communication*, 52-66.
- Burke-Miller, J. (2006). Demographic characteristics and employment among people with severe mental illness in a multisite study, *Community Mental Health Journal*, 33, 2-10.
- Caldin, R., Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 3, 50-59.
- Checucci, P., & Tonucci, A. (2011). Disabilità e lavoro in Italia: l'integrazione lavorativa all'indomani della ratifica della Convenzione ONU sui diritti delle persone disabili. *Osservatorio ISFOL*, 3-4, 57-66.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru, *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp.154-156). Milano: FrancoAngeli.
- Cottini, L. (ed.) (2008). *Disabilità mentale e avanzamento dell'età. Un modello di intervento multidimensionale per una vita di qualità*, Milano: FrancoAngeli.
- Corbetta, P. (2014). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*, Bologna: Il Mulino.
- Dallago, L. (2012). *Che cos'è l'empowerment*. Roma : Carocci, Roma.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Felce, D., & Perry, J. (1996). Exploring current conceptions of quality of life. In I. Renwick, I.



- Brown, M. Nagler (Eds.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues and applications* (pp. 51-62). Thousand Oaks, CA; Sage.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerrini e Associati.
- Giacconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e traiettorie inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giangreco, G. (2008). *Disabilità psichiatrica e lavoro: un binomio possibile? Politiche socio-sanitarie, governance territoriale e inclusione lavorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, CA.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory Issues and Discussions*. Sociology Press.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*, Mill Valley, CA: Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Henry, A.D., Lucca, A. M., Anna, M. (2004). Facilitators and Barriers to Employment: The Perspectives of People with Psychiatric Disabilities and Employment Service Providers. *Work*, 22 (3), 169-182.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M.L., Courbois, Y., Keith, K.D., Schalock, R., Verdugo, M. A., Walsh, P.N. (2005). The relationship between quality of life and self determination: an international study, *Journal of Intellectual Disability Research*, 10, 740-744.
- Landesman, S. (1986). Quality of life and personal life satisfaction. Definition and measurement issues, *Mental Retardation*, 24, 525-535.
- Layte, R., Sexton, G., Savva, C. (2013). Quality of life in older age: Evidence from an Irish color study. *Journal of the American Geriatrics Society*, 25, 299-305.
- Lee, M. Ng., Abdullah, Y., & See Ching, M. (2011). Employment of People with Disabilities in Malaysia: Drivers and Inhibitors. *International Journal of Special Education*, 16(1), 112-124.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori Inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (1996). *La ricerca sul campo in educazione*. Vol. 1. *I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile*. Pisa: Del Cerro.
- Pavoncello, D. (2014). Le determinanti sociali all'inserimento lavorativo delle persone con disabilità. Intervento a "Giovani, lavoro e disabilità. Percorsi di transizione scuola lavoro", Roma, Inapp, 5 aprile.
- Regni, R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita attiva oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando.
- Renwick, R., & Brown, I. (1996). Being, belonging, becoming: the Centre for Health Promotion model of quality. In R. Renwick, I. Brown, M. Nagler (eds.), *Quality of Life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual Approaches, Issues, and Applications* (pp. 75-88). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richards, L. (1999). *Using NVivo in Qualitative Research*. London: Sage.
- Schalock, R.L., & Verdugo Alonso, M. (2006). *Manuale della Qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, trad. It. Brescia: Vannini.
- Schur L., Kruse D. & Blanck P. (2005). Corporate culture and the employment of persons with disabilities. *Behavioral Sciences and the Law*, 1, 3-20.
- Stone D. L., Colella A. (1996). A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations. *Academy of Management Review*, 1, 52-401.
- Verdugo Alonso, M. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.

Inclusion: from the school to the court – different point of view

Dalla scuola al tribunale – punti di vista differenti

Michela Bettinelli

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

In the last 15 years the Administrative Court (TAR) become the most used tool to solve conflicts versus the school system. This study analyzes litigation between school and families with student with SEN, SLD and disabilities in Lombardia between 2010 and 2018.

Data were divided in two macro areas: Law 170/2010 (SEN and SLD) and Law 104/92 (disabilities) and divided according to motivation for the legal action and type of the school.

It was decided to conduct a quantitative, but also qualitative analysis to reveal the motivation which compelled families to refer to the TAR to solve their conflict against the School System.

The outcome of the research is totally different for the two laws since they differ in their content and in the population they protect. The analysis about Law 170/2010 lead to the question if the TAR is the right choice to solve the conflict since the majority of the judgmental acts did not have a positive result.

The results about Law 104/92, point out that almost all the appeals proposed are connected to an inadequate number of hours of special needs teacher. The use of the TAR seems to be a mechanism which guarantees a highly success rate, also due to its administrative and bureaucratic aspect.

What is evident is that communication between school and families should be improved on qualitative level and mediation inside the school should be taken in consideration and used before the crash of the trust in the School System. The cooperation between school and families should be corrected and ameliorated.

Key-words: Court - Special Education needs – Dyslexia – Disabilities

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Introduction

In the past ten years we experienced an exponential growth of families with children with special needs (Law 170/2010) or disabilities (Law 104/92) referred to the Court (Regional Administrative Court, It. *Tribunale Amministrativo Regionale*, TAR)¹ to try to resolve arguments with teachers and school system. Quantitative data analyzed by Bettinelli M., Cardarello R. (2019) showed that, although a higher number of families with children with disabilities and special needs was expected, families with children without any kind of pathological problems or special educational needs were unexpectedly the majority to refer to the court.

Also Mueller, T. G., & Carranza, F. (2011) in their study focusing on special education and litigations in court found no association between the disability of the student and the litigation. The study also underlined that the most represented disabilities in the processes were specific learning disabilities.

In this study we focused specifically on the cases of families with children in needs and only those were examined. As in the previous study (Bettinelli & Cardarello, 2019) data from the period between 2010 and 2018 were selected. It was decided to conduct a quantitative, but also qualitative analysis to reveal the motivation which compelled families to refer to the TAR to solve their conflict against the School System.

A broad description of cases of conflict between families of students with disabilities and schools can be found in the literature (Fish, M. C. (1990); Feinberg, E., Beyer, J., & Moses, P. (2002); Cope-Kasten, C. (2013); Reiman, J et al. (2007); Hazelkorn, M., Packard, A. L., & Douvanis, G. (2008); Caretti, A. M. (2005)). American literature is more developed in comparison with the European one. American literature is mainly focused on methods of conflict resolution and the majority of the conflicts are solved inside school, without the need for lawyers and interference of legal representatives and court. Dussault (1996) argues that the costs of the resolution of the conflict outside the school system are very high, additionally to the emotional cost for the family and the unpleasant situations experienced by the student.

Mueller, T. G., & Carranza, F. (2011) emphasize the costs of the process hearings which often create a major strain on the parent–district relationship. In their article they cite a report written by the U.S. Department of Education (2002) which described this problem further: “The threat of litigation alone has costs for teachers, students and taxpayers: the cost of attorneys in actual hearings and court actions; the cost of attorneys and staff time in preparation for cases that do not reach the dispute resolution system; and the cost of paperwork driven by districts believing that extensive records help prevent lawsuits. These costs and the dissatisfaction with the system merit serious reform” (pp.132).

1 In Italy there are 21 regional administrative tribunals (*Tribunale Amministrativo Regionale*, i.e.TAR), one for each region. In the biggest regions a separated section can be found, as in Lombardia where there are two courts: Milano and Brescia. As reported by the Association of Councils of State and Supreme Administrative Jurisdictions of the European Union the administrative courts have jurisdiction over the protection of legitimate interests against the public administration, including the protection of subjective rights concerning administrative decisions, acts, agreements or behaviors adopted by public administrations. Report for Italy can be found at http://www.aca-europe.eu/en/eurtour/i/countries/italy/italy_en.pdf.



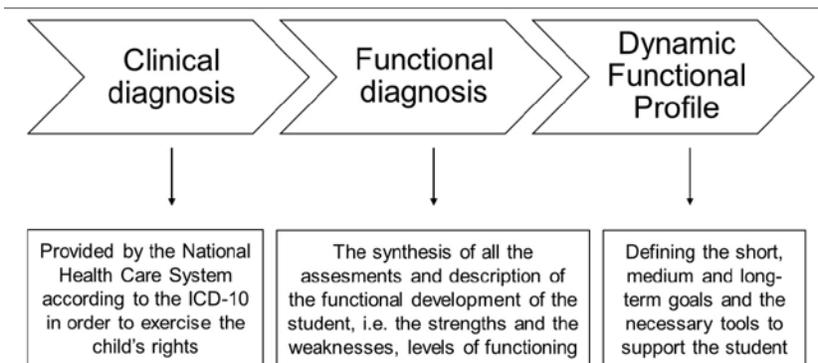
Resources used to resolve the legal conflict outside the school could be invested in the improvement of pedagogical activities. Thus, the need is emphasized to design strategies and solutions to prevent conflict and to resolve it at the school level when it becomes inevitable.

Globally, but also at the European level, it is evident that each school system supervises the access and inclusion of disabled students in different ways that leaves space for specific problems strictly related to the context.

In this exploratory research data connected to the Law 104/92 and data connected to the Law 170/2010 were analyzed separately. Since these two laws differ in their content and in the population they protect, it was reasonable to expect that also motivation of the conflict would be different.

LAW 104/92

An explanation of differences between the two laws is needed to understand the analysis of the data. The biggest difference between Law 104/92 and Law 170/2010 lies in the idea that Law for Handicap (104/92) covers all the aspects of the life of a child. This law tackles disability issues and ensures social, economic and legal protection. More specifically, the law ensures specific individual rights, provides assistance and ensures full integration. This law covers educational interventions for pupils with physical, mental and sensory impairment.



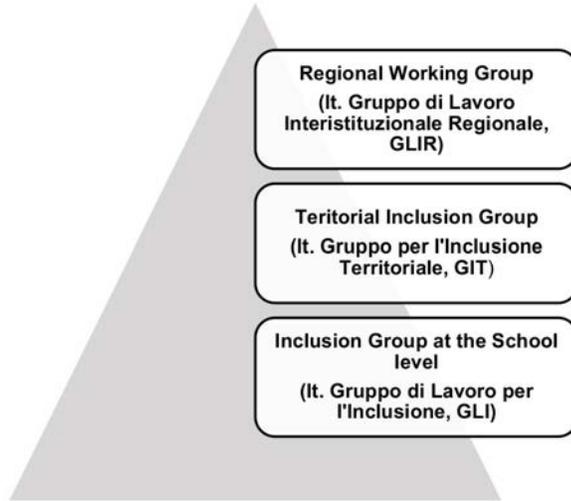
Scheme 1: From clinical diagnosis to Dynamic Functional Profile

Scheme 1 illustrates the process of getting the Clinical and Functional diagnosis ending with the Dynamic Functional Profile which defines goals and tools, not only in the educational system, but across all the life areas and activities (e.g. school system, sports, but also work settings later in life). From 1st September 2019 Functional Profile is introduced which replaces and covers both, Functional Diagnosis and Dynamic Functional Profile². For school children, after this clinical procedure is completed, the focus is changing from a clinical to educational and pedagogical. As

2 Decree n. 92/2019, integration of decree n. 66/2017, for the law 107/2015, entered into force in September 12, 2019.



pointed out in lanes (2008), further steps are based on a pedagogical and psychological perspective, and not a medical and prognostic one. The school system forms specialized working groups who are supporting the inclusion process, from the regional to the level of the school that the child attends (Scheme 2).



Scheme 2 School system: specialized working groups

For each disabled student a specific working group is the formed – Integration Working Group which includes the director of the school, a special-needs teacher, class teacher and all other experts who are supporting the student (e.g. psychologist, pedagogist, etc.). This team is not restricted only to the experts working at the child's school. This group delivers Dynamic Functional Profile (It. Profilo Dinamico Functionale, PDF) and Individualized Educational Plan (It. Piano Educativo Individualizzato, PEI). Its purpose is to fulfill the right of the child to be educated according to the skills, and regardless of the disability. Depending on the severity of disability, it is decided about the number of hours of Special Needs Teacher the child will be provided. After this decision is made, the director of the school sends official request to the Regional School Office with the number of Special Needs Teachers needed.

The IEP integrates school and extra-school activities, starting from didactic and educational projects. The IEP focuses on the class activities. The aspects that have to be defined in the IEP are didactic goals; working paths and timing; methods, tests and assessment; family involvement; support tools. One of the most important aspects of the IEP is the plan of hours of Special Needs Teacher and Educational Support – the total number of hours and detailed weakly plan of those hours.

Law 170/2010

Law 170/2010 recognizes dyslexia, dysgraphia, dysorthographia and dyscalculia as specific learning disorders (SLD). This Law, contrary to Law 104/92 concerns only about learning inside school system and/or some other specific institution (e.g. exams in courses of foreign languages, driving license test). The National school



system is supposed to find the right methodology and didactics in order for the students with SLD to achieve their full educational potentials. Subsequent guidelines published in July 2011³ specify educational and didactic measures to support the teaching and learning processes for pupils affected with dyslexia, dysgraphia, dysorthography and dyscalculia at various degrees of development. Besides providing the pedagogic and didactic measures necessary to guarantee their educational goals, schools are also responsible for the early detection.

The Ministerial Directive of 27 December 2012, on 'Active measures for pupils with Special Educational Needs (SEN) and community organizations for inclusion', cites all the initiatives taken for different types of students with special needs: students with assessed disabilities, with specific developmental disorders or with socio-economic, linguistic and cultural disadvantages. This directive tends to cover different types of disadvantages in students with special needs, lifelong or temporary, as part of a developmental disorder or as part of acute health issues (e.g. abrupt emotional difficulties connected to momentarily family problems). This directive covers socio-economic, cultural and linguistic disadvantages. The directive specifically accounts for developmental language disorder and for intellectual functioning. As lanes and Cramerotti (2013) underline, with this document the Italian school system is finally strongly stimulated to increase the inclusion for students without medical issues proved by diagnosis, moving from the pathological/medical models towards the right to individualized and personalized education, taking into consideration the issues that lanes raised already in 2008: "an ordinary individualized teaching offered when needed..." (lanes, 2009, p. 29, also in lanes & Canevaro, 2008, p. 20).

To support the law 170/2010 MIUR also published:

- Ministerial Circular n. 8, March 6, 2013.
- MIUR Note June 27, 2013 "Annual plan about inclusion. Ministerial Directive of December 27, 2012 and Ministerial circular n.8 /2013.
- Ministerial note n.22 November 2013, "Tools and skills for students with special education needs, school year 2013-2014". Explanation.

SEN can be identified in two different ways:

- family brings to school documentation about the child difficulties and the school team decides if it is necessary to include the child in the SEN system;

or:

- the school system can identify a child with SEN also without any certification or documentation, and on pedagogical basis after a period of observation, decides to include the child in special educational needs. The school team will share the decision with the family.

Families with children with SLD must bring to the school all the documentation in order to get the rights explained in the law 170/2010 and start the process of getting SEN. For other disadvantages, the school has autonomy in deciding would the child be included in SEN or not, thus this decision needs to be verbalized in an

3 Minist. Decree no. 5669, enforcing Law no. 170/2010



official document. This process is in detail explained in Bettinelli and Cardarello (2019).

SEN are introduced exclusively at the school level. Therefore, while the acronym DSA (it. *disturbo specifico di apprendimento* – specific learning disabilities) is used by clinicians only, when there is a certain diagnosis of SLD with code F81.0 (dyslexia), F81.1 (dysortografia), F81.2 (dyscalculia) F81.8 (dysgraphia), F81.3 belonging to the ICD-10 (as explained above), the acronym SEN (or it. *bisogni educative speciali*, BES) is used exclusively in the school system and it does not indicate a diagnosis. Regardless, SLD are included in SEN law.

When a child is included in the system of special educational needs a Personalized Educational Plan (PDP, it. *Piano Didattico Personalizzato*) should be done. PDP is the programming document used by the school to define the intervention regarding the student with SEN. This document is obligatory, and the school must articulate a personalized plan for all the students with specific learning disabilities. Content and timing to prepare the document are explained and indicated in the Guideline of 2011⁴. PDP must be done before the first 3 months of school year⁵.

The relevance of the PDP is underlined in the Guidelines published by the MIUR (<http://www.istruzione.it/urp/dsa.shtml>) where the minister defined the document as *“the programming document through which the school defines all the interventions towards students with SEN and specific learning disabilities. The document is obligatory for students with SLD (...) the timing of the projecting must not be longer than the first 3 months of school.”*

PDP has to be developed with the participation of the family and the student and it is an official agreement between the family and the school. In the document compensative tools, strategies, evaluation methods and test methods must be clarified. The aim of this document is enabling the student to achieve adequate school results comparable to his peers and to ensure his/her inclusion within the educational environment. The law underlines the importance of holistic approach to the student learning development, what implies participation of all teachers who are responsible for the individual student, careful planning and focusing to ideas of individualization and personalization of learning.

In this study we examined the cases of families referring to the TAR, thus it is important to introduce the role of this court in the process, its specificities and terminology.

The nature of the administrative documents of the judgments made by the School towards the students implies that in order to contest their legitimacy, the interested party (the student if he/she is 18 years old, the parents in the exercise of the parental faculties) may request their removal or modification in administrative terms from those who made them (class team – director of the school) or from authorities of the superior level (peripheral offices and MIUR central offices) with an appeal in self-defense. The other possibility is to appeal to the court for annulment or to the TAR competent by territory and, if needed, to appeal to the Council of State.

When referred to TAR, the judicial action is proposed with an appeal against the Institute that adopted the administrative act (i.e. the School) which is assumed to

4 Guideline linked to DM 5669/2011 (pp. 6-7)

5 (<https://www.miur.gov.it/dsa>)



be illegitimate. The action has to be notified within sixty days from the official notification of the act, and it has to be filed through the telematic platform (PAT) with the patronage of a lawyer. After the appeal is proposed, if detailed studies have not been prepared, a discussion hearing is fixed within one month and followed by the decision of a panel of three judges. The issued sentence is revocable, modifiable and can be appealed against at the Council of State (It. *Consiglio di Stato*).

However, it is important to note that the waiting time between the hearing and the decision depends on the workload of the TAR (also up to five years). The appellant who is afraid of suffering serious and irreparable damage during the time necessary to reach the decision on the appeal, may request the TAR to adopt the precautionary measures which appear, according to the circumstances, more suitable to ensure the effects of the future decision.

In the event of the extreme seriousness and urgency that does not allow to wait until the pre-trial hearing (e.g. the date of the final exams), the applicant can ask the President of the TAR to adopt provisional precautionary measures valid until the date of the collegiate pre-trial hearing. The President provides with a revocable or modifiable but non-contestable decree (artt. 56 and 61 CPA).

The precautionary measures are legitimate until the decision on the merits of the appeal, which may also have the opposite outcome. In fact, the precautionary judgment mainly assesses the existence of the reasons for the urgency and the seriousness of the damage that the applicant would receive from a decision that comes a long time later. In this case, only a very brief assessment of the basis of the applicant's reasons is made. The non-lasting effects of the precautionary measures can be best explained in an example: admission to the next class arranged as a precautionary measure will be effective until the decision on the merits, years later. If the non-admission to the next contested class will be later confirmed by the sentence of the TAR, the entire intermediate school path based on precautionary admission would fall and the student will need to resume the course of study from the year of non-admission.

2. Method

2.1 Procedures

As for the data analyzed in Bettinelli M., Cardarello R. (2019), it was decided to focus to the period between 2010 and 2018 in Lombardia, taking into consideration the two headquarters of TAR: Milano (covering the cities of Como, Lecco, Lodi, Milano, Monza e Brianza, Pavia, Sondrio, Varese) and Brescia (Cremona, Brescia, Bergamo, Mantova), which are sufficiently extended territories to give a fairly precise overview of litigations between school and family.

To collect data internal search in the web site of Administrative justice (<https://www.giustizia-amministrativa.it>) was used. The keywords were: MIUR, Law 104/92, Law 170/2010, SLD (DSA), SEN (BES), PDP, PEI.

All the administrative acts found in the internal search were analyzed together to have a complete view of the issues which led to the conflict. Sentences were analyzed separately since only few of them can be referred to the year when the litigation started and most of them referred to the previous period, before 2010 (what means that the period taken into consideration is much longer than the one



analyzed in this paper). For the Law 170/2010 an increased number of cases moving forward from the year 2010, when the law was made, is expected. First cases referring to the SLD can be found starting from the third year of schooling (8-year-old child) when it is possible to establish the first diagnosis. For the Law 104/92 data from kindergarten period to secondary superior school were considered.

The author of the paper used the Excel program to analyze the collected data and extracted the information by detailed reading of all the documents found by the internal search inside the Administrative Justice website.

As reported above, this study is an exploratory preliminary research which intends to investigate the quantity of cases of litigation between the families with students with disabilities or SLD and school and categorize the cases according to the motivation for the legal action, the type of school and according to the specific law they belong to.

We assume that most cases will be connected to children with SLD and accordingly to the Law 104/92. Further we assume that cases will be focused on the lack of special needs teacher hours; we assume that more cases should be found in the secondary schools (*scuola media*; *scuola superiore*) than in primary schools, and that there will be more cases in technical and professional schools than in lyceums.

In the text we are referring to primary school (*scuola primaria*) for students from 6 years old till 10 years old⁶, to secondary school of first level (*scuola secondaria di primo grado*) for students from 11 years old till 13 years old⁷, to secondary school of second level (*scuola secondaria di secondo grado*) for students from 14 years old till 18 years old⁸.

It is important to underline and specify that the language used in this paper is strictly connected to the language found in the data which were analyzed, thus to the legal discourse used to communicate the decisions of the court. We cautiously emphasize that technicians, teachers and pedagogists may find it sometimes inappropriate, and most of the time not “inclusive”. However, it needs to be understood that in this context, court is interested in inclusion only from the legal point of view, which means that the language used is inseparably linked to the student’s diagnosis, or the “label” given to the student according to his diagnosis⁹. We need to acknowledge that this goes against the efforts and notion of inclusion itself but reflects the current state of art of the administrative and judicial system.

It is a different way to look at the subject but nevertheless for all experts included in the life of the child with SLD (and their parents) it is very important to understand and to be familiar with this different perspective used by lawyers and judges.

6 <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-primaria>.

7 <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-primo-grado>.

8 <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-secondo-grado>.

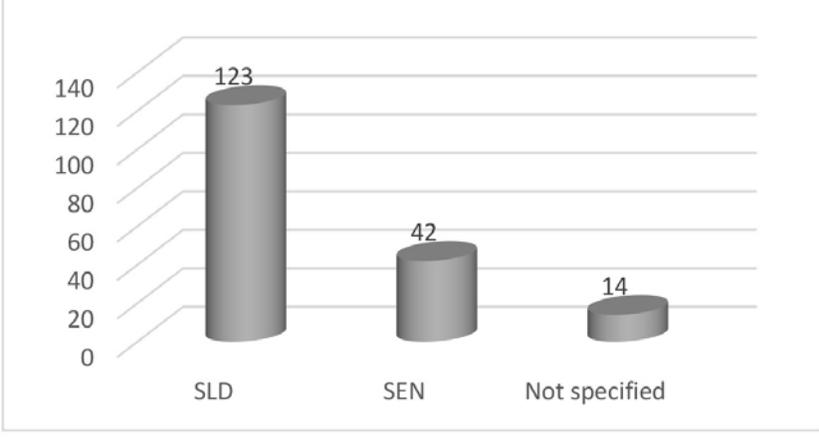
9 Inside the documents analyzed can be found “*affetto da dislessia*” – “affected by dyslexia”, “*malato di dislessia*” – “sick...”, “*soggetto affetto da un ritardo connesso a un disturbo specifico di apprendimento*” - “person affected by intellectual disability connected to a specific learning disability”, “*Affetto da BES/con diagnosi di BES*” - “Affected by BES/ with BES diagnosis”.



3. Analysis and interpretation of results

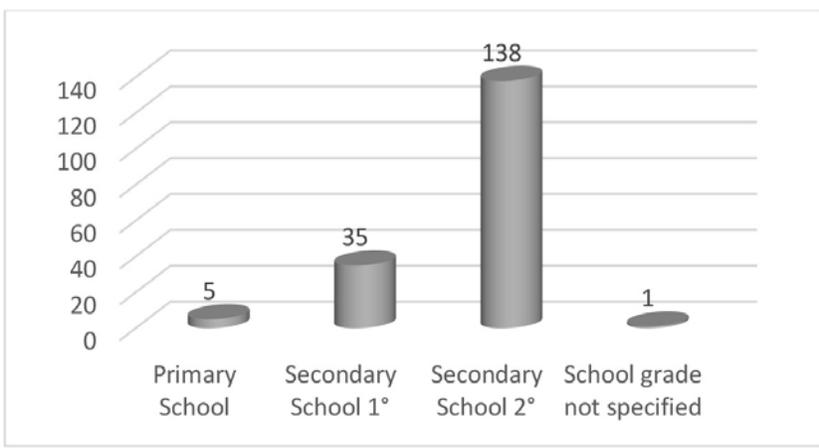
In the period between 2010 and 2018, 176 court orders were collected for Brescia and 681 for Milano. The total of data analyzed is 857.

Law 170/2010 Data analysis



Graf. 1 Law 170/2010 SLD – SEN 170/2010

Between 2010 and 2018, 179 judicial orders were made in the TAR of Lombardia. Analysis showed that out of 179 cases arrived at the TAR, 123 referred to the specific learning disabilities, while 42 referred to the special educational needs. In 14 acts the specification of the disorder was missing, thus it was only possible to link them to the Law 170/2010, but not specifically to SLD or SEN [Graf. 1].

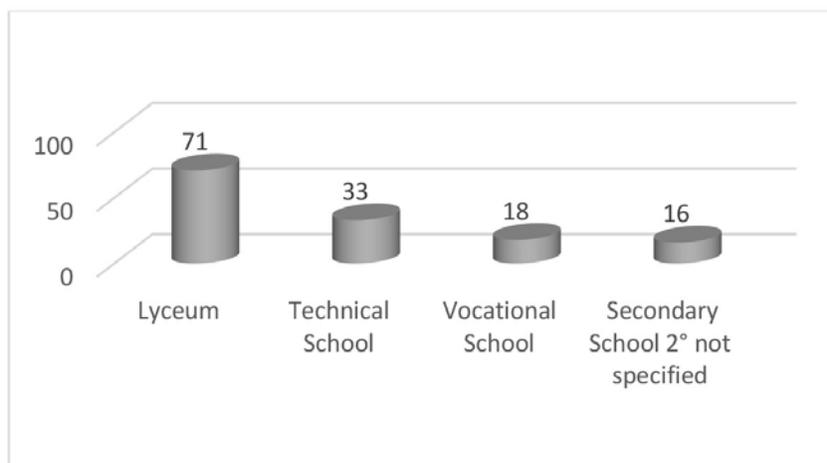


Graf. 2 - Distribution of litigation connected to school grade between 2010 – 2018 Law 170/2010

Graf. 2 shows the distribution of the litigations between school and family by the school level. Primary school is the least represented in the sample. This can be explained by the fact that the first diagnosis of SLD cannot be given before the



beginning of the third year of school¹⁰. However, this explanation does not account for SEN where the law number of cases should be explained in different fashion (communication between family and school, establishing of parent-school relationship). It is quite clear that the highest number (138 on 179) of litigations between school and family is at the secondary level of school where there are at least 100 more cases than at any other school level.



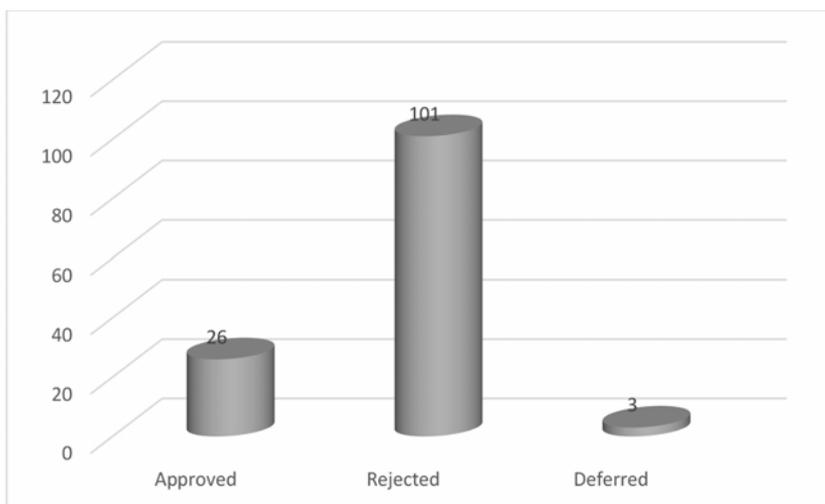
Graf. 3 Type of secondary school of second grade – Law 170/2010

Lyceum is the most represented type of school of secondary level while vocational schools are the least represented in the sample (Graf. 3). Technical schools are moderately (33 on 138) represented. For 16 cases only the information about the school level was provided (secondary school of second grade), but the type of the school was missing. As pointed out in Bettinelli & Cardarelo (2019) the possible explanation of the higher number of litigations in Lyceums can be found in higher social position, family's stronger motivation and expectations in school result than in other types of secondary schools. Supposing that students in other types of school more often come from lower socio-economic or disadvantage backgrounds, this conclusion might be supported by Dusi (2012, pp. 18): *"If middle-class parents are able to make use of a common culture, networks of friends and the type of knowledge that allows them to understand the school system and its language, migrant families and those of a lower socio-economic status have very little information at their disposal regarding the organization of the school, disciplinary practices and so on. Teachers and school personnel tend to take this information for granted, which only aids in strengthening inequalities of already existing knowledge..."*.

10 Consensus Conference (2007). Disturbi Evolutivi Specifici Di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica. Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006, p.6.; Consensus Conference, (2011). Disturbi Specifici Di Apprendimento, p. 8.; PARCC (2011). DSA. Documento d'intesa, Quesito A5, p. 11; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Raccomandazioni+cliniche+sui+DSA.pdf/9e6cb7ee-8046-4aa7-be3c-ef252a87bccd?version=1.0&t=1495444427432>



It should be underlined also that students, before coming to secondary school, should already have a diagnosis, so the problem might also be in poor counseling when the student is choosing the school at the end of the secondary school of the first level. Like reported in Barbiero (Barbiero et al. 2019) there is also a small group of students who get their first diagnosis in second level of secondary school when educational demands are increasing so difficulties linked to the SLD are becoming more evident and action is needed (even though for most students it is too late).



Graf. 4 Outcome of the first phase of process proposed to the TAR between 2010 and 2018. Law 170/2010

What emerges is that families who appeal to the TAR based on the Law 170/2010 are unlikely to obtain a favorable result (Graf. 4). Only 26 applications were accepted and 101 were rejected in the first evaluation phase.

The outcome of the judgments reflects the legal process: in the matter of Law 170/2010 when introducing the precautionary measures, it is difficult to demonstrate that the applicant receives a “serious and irreparable damage” (art.55 CPA) from the failure to accept the application and the family request is rejected. This outcome is due to the abstention of the judges from replacing the teachers in the technical evaluations. If a student lost a year, even if the school has not done well in providing the student with SLD or SEN the appropriate tools for his/her learning, it is not possible to admit to the next grade or higher level of education a student who has not reached the expected level of competences for that grade or has not reached school maturity.

Inside the decree n. 00513/2017 - 00958/2017 we can find a good example of one of the issues described above. Inside the act is it possible to read: “*considered the opposite interests (school and family) also in order to do not to create further and new critical factors for the psychological balance of the student, which the precautionary request be admitted in the next level of school, although under condition, cannot be accepted...*”.

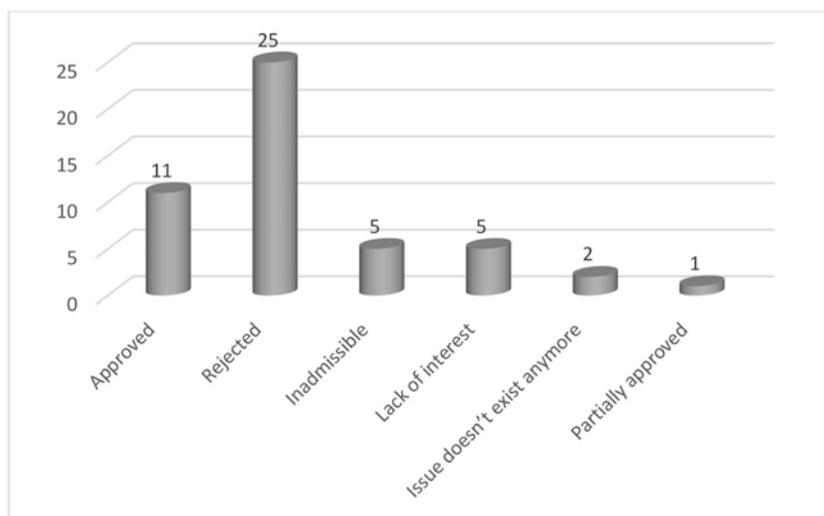
The decisions of the TAR can then accept the appeal in whole or in part, both in the precautionary phase and in the verdict; declare the appeal inadmissible (inam-



missibile – inadmissibility – There is some mistake in the request) or inadmissible (irricevibile – the lawyer should not have done the request in the way he/she did) when the TAR ascertain the lack of the conditions for the legal action; declare the appeal inadmissible (improcedibile - inadmissibility) when in the course of the proceedings the interest of the parties in the decision ceases (art.35 CPA) and declare the matter of the dispute resolved if the claim of the appellant is fully satisfied (art.34 ult.comma CPA), for example when the school in advance, before the decision of the TAR, cancels the contested provision (e.g. school failure).

In the last two situations (It. *inammissibile e improcedibile*), the proceed ends without a ruling (holding) by the Judge. The difference between the “lack of interest” in going on with the procedure – the issue which caused the problem is solved without the judge and *cessata materia del contendere* (the issue doesn’t exist anymore) is made by the presupposition of a definitive cancellation of the damage act by the School, before the court hearing – often after the acceptance of a precautionary act that could make the appeal merit founded.

For the verdicts (Graf. 5), the results confirm those presented at the Graf. 4.

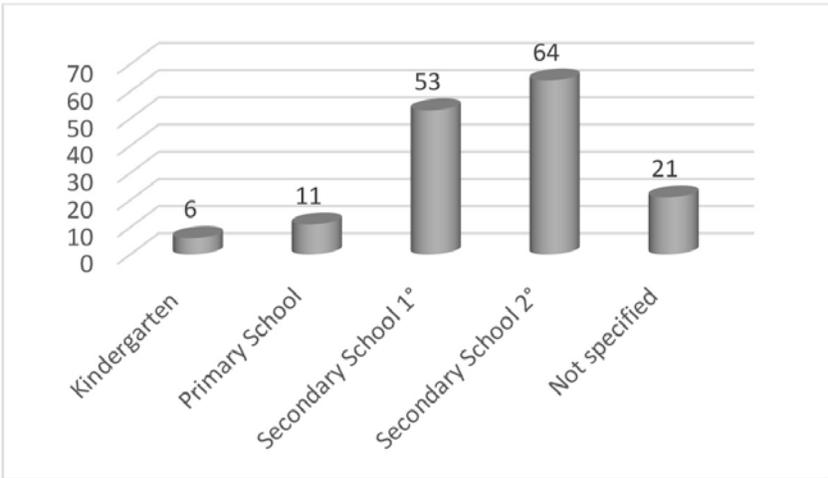


Graf. 5 Outcome of the verdicts TAR Lombardia between 2010 - 2018. Law 170/2010

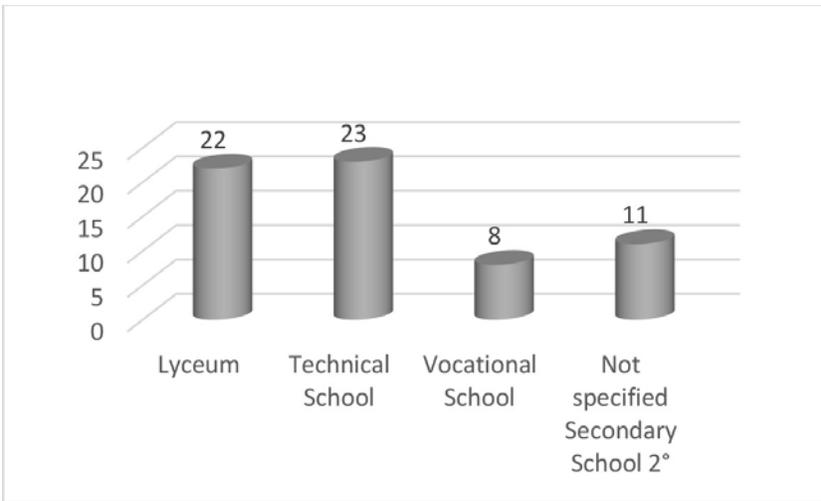
Law 104/1992

In the period between 2010 and 2018 in TAR of Lombardia (Brescia and Milano) there were 155 judicial orders linked to the Law 104/1992.

As it can be seen in the Graf. 6, the lowest number (6 on 155) of cases is present in Kindergarten and Primary School, while there is an increasing number (117 on 155) at the secondary school level. In 21 analyzed judicial orders the level of school was not indicated.

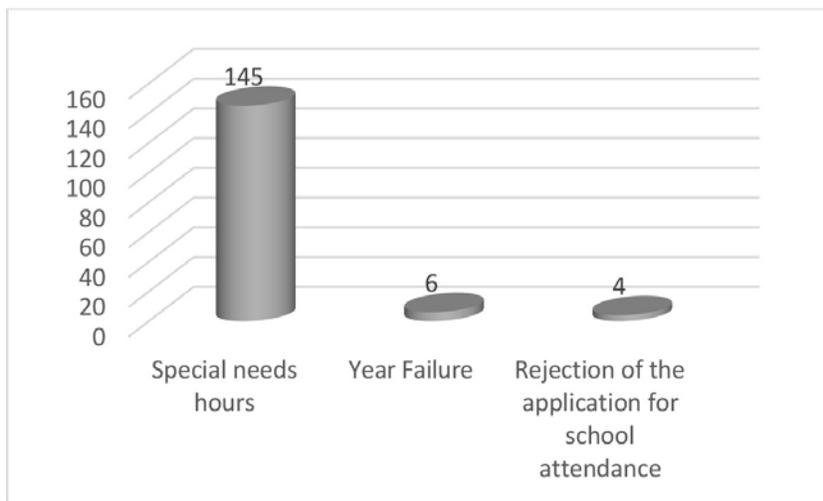


Graf. 6 Distribution of litigation connected to school grade between 2010 – 2018- Law 104/92



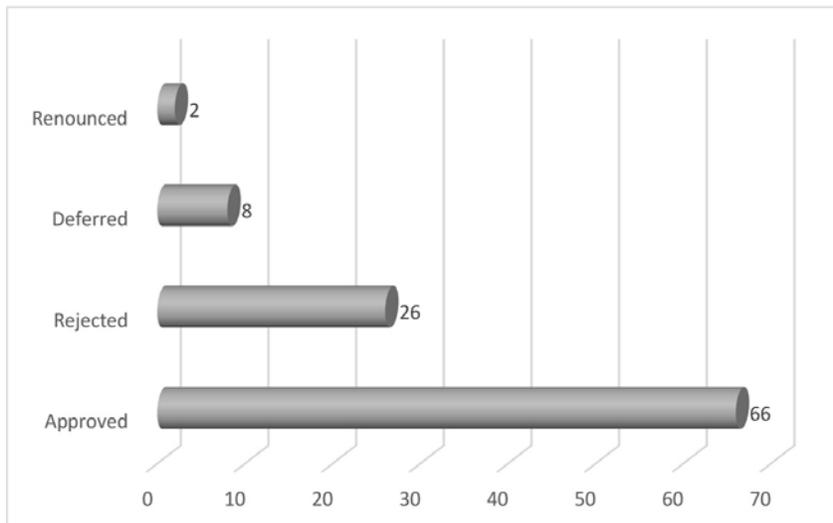
Graf. 7 Type of secondary school of second grade – Law 104/92

When observing the type of the secondary school of second grade, there is a bigger number of litigations in Lyceum (22 on 64) and Technical Schools (23 on 64) than in Vocational Schools. In 11 judicial orders the type of school was not specified.



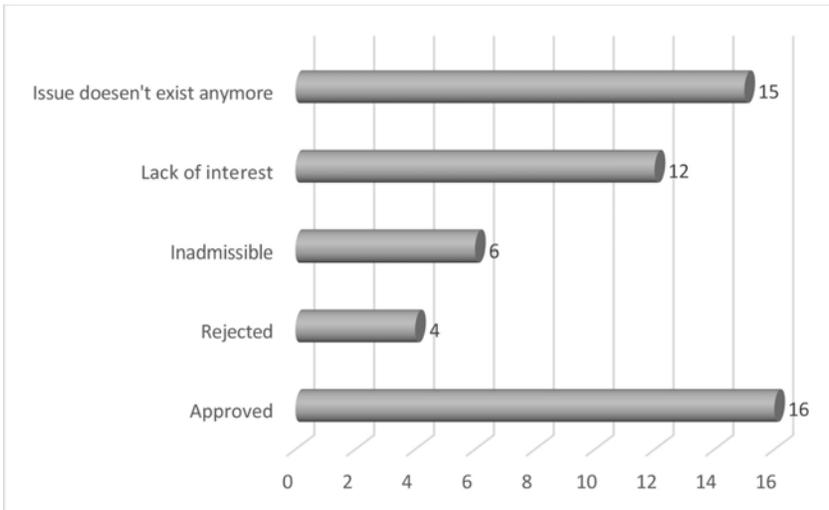
Graf. 8 Motivations of litigation TAR - Law 104/92

Three motivations of litigation could be found in the data: hours of special needs teacher, school failure and rejection of the application for school attendance. As it is shown in the Graf. 8 the vast majority of the litigations (145 of 155) are connected to the hours of special needs teacher.



Graf. 9 Outcome first phase TAR process - Law 104/92

In the first phase of the process for the Law 104/92, 66 cases were accepted and 26 rejected.



Graf. 10 Verdicts Tar Lombardia between 2010 and 2018 - Law 104/92

49 verdicts were analysed. 16 verdicts were accepted, meaning that family's request was proved to be correct, while only 4 were rejected. The two other outcomes were proceed without a ruling of the judge, all together 27 cases. The lack of interest in the continuation of the judgment for the appellant is often a result of non-acceptance of a precautionary request or the family choses other solution (e.g. changing the type of school).

4. Discussion

The outcomes of the analysis of the data suggest to divide the topic in two macro-areas according to the Law that was in the focus, since the critical issues for the two laws were different, as well as the motivations for the litigations in the analyzed cases.

For the Law 170/2010, several areas can be underlined:

- Malfunction of both system, school and family, was present in the data.
- The majority of the judgmental acts did not have a positive result.
- Families mostly complained about the lack of the personalized educational plan, difficulties in demonstrating the correct application of PDP and evaluation of a student with SLD and SEN.

To thoroughly understand these issues, it is of great importance to consider the timing before the judgment and the conditional admission to the superior grade of school, the conditions that are leading to this decision and the consequences for the student and the family that this decision can have. The analysis also emphasized the importance of the educational consultancy in choosing the secondary school, in general, but even more importantly for the students with SLD. Newcomer and Zirkel (1999) conducted a study that analyzed 200 due process hearings held between 1975 and 1995. They found, not only that students with learning disabili-



ties represented the highest disability category in due process hearings, but also that placement was the primary issue of dispute.

As we pointed out, the majority of the procedures at TAR have a negative ending for the family. Different kind of reasons can be identified. The most evident reason is the extreme difficulty in proving that if the PDP is not respected and the compensatory tools are not granted to the student with SLD or SEN, the damage in student's learning is most of the time irreparable, and the student will most of the time fail in examination. The following example shows a rare positive result regarding this specific dispute.

In the act n. 00268/2011 - 01981/2008 the family did not contest the student's school failure, but the lack of preparation that was created since the school did not observe and respect the PDP and the student was not allowed to use the compensatory tools during the tests in a correct way. TAR Lombardia, with a verdict n. 2356, 15 September 2014 revoked the judgment of non-admission of a student to the next class because "the School has failed in creating the PDP, in any case, during the school year not enough compensative tools were adopted, (...) to put the student, with specific learning disabilities, in a position to succeed in the school year with success...".

Going deeper in the problematic of compensatory tools, the verdict number 01064/2011 - 02022/2011 states: "because of the damage made by the school when declining the student to use compensative tools to mitigate the disturb ...". The same position, although not in Lombardia, has a verdict made by TAR in Piemonte, n. 1270, July 11, 2014.

To try to overcome this difficulty, the appeal should always be supported by the expert analysis provided by pedagogist who verifies the diagnosis of the student, gives analysis of PDP and examination of written tests and controls if the plan developed by the school was applied. (Note that the mark is never considered in the analysis because of the autonomy of teachers in evaluating students.)

Not all families have a technician who can help them to verify the PDP provided by the school and some families lack the skills to provide important information about their child's learning and respectively to help the school to create the individualized plan. Unfortunately, even in the case where the appeal came with a pedagogist's report, the judge will hardly enter into the technical merit of the discussion and will simply verify if both administrative and bureaucratic aspects have been respected. This can be due to the fact that dyslexia, as other language disorders, is "invisible" while other disabilities being more obvious and noticeable might be easier for the judge to perceive (Mautner, 1984; Feeg, 2003; Oslund, 2013).

Sometimes the inadequacy of the tests made for the student is realized, as in the decree n. 1255 of 2015 where the judge made a decision in interest of the family in the first phase of the procedure. The same outcome can be found also in Decree n. (00869/2018 - 01970/201).

A certain negligence in the school system regarding the importance of the PDP can be illustrated by the following examples: in a decree (n. 00561/2016 - 02929/2015) the school was forced to make a PDP for a student with SLD. However, the school was resistant to the decision of TAR and PDP was actually created only after three subsequent decrees. In the decree n. 1100/2012 (TAR Lombardia) the family contested that the PDP was made only in the last three months of the school, instead at the beginning of the school year.

The problem of evaluation of students with SLD and SEN, is recurring numerous



times in the appeals to the TAR, as already mentioned in the articles 3, 4 and 5 of the Ministerial Decree n. 5669/2011, educational institutions are required to develop and create personalized training courses, which take into account the needs and potential of each student. A lot of verdicts can be found regarding this issue in regional level: e.g. TAR Lombardia, verdict n. 2251 del 30 June 2008; TAR Lombardia verdict n. 1087 del 12 April 2012; TAR Lombardia, Brescia, short verdict n. 47 del 17 January 2013; but also, in the national level¹¹. The decree number 371, 12 March 2014 made by TAR Lombardia revoked unsatisfactory marks of a student with SLD, because the school did not approve the PDP. For this reason, “considering that at the moment the negative evaluation of the first part of the school year is not affecting too much the next months since the student can recover the accumulated gaps on condition that the school approves the PDP and also implement the document for the past period” TAR ordered to the school to approve the Personalized Didactic Plan within 15 days of receiving the order and to implement its provisions also retroactively.

This decision is particularly significant because for the first time a school was sentenced, during the course of the school year, to nullify all the tests with a negative result of a student with SLD, as they were carried out without respecting the law 170/2010.

We found a similar situation in the decree of TAR Lombardia, n. 07063/2010 - 02027/2010 where the school claimed not to be aware that the student has a specific learning disability, but in the report prepared by the class team, the diagnosis of the student was declared.

The family, in accordance with the ministerial guidelines, must formalize the educational plan with the school and the educational plan should be approved by all the teachers of the class. This agreement is really important in the occasion when the family brings to school the diagnosis of the student very late during the school year. Regarding this case different position in the TAR Lombardia can be found e.g. TAR admits conditionally the student to the final test although the family brought the diagnosis very late (00768/2017 - 01337/2017). In the decree n. (00876/2017 - 01309/2017) the school rejected the diagnosis because it is too late in the school year, but TAR conditionally admits the student to the next year. Further on, diagnosis presented to the school at the end of school year TAR rejected (01437/2011 - 02454/2011).

The family who proposes an appeal against the school must evaluate, as a realistic prospect, even if their appeal would have a positive outcome, if there are other school institutions ready to welcome the student. This leads to further problems and questions which families should be helped to consider:

11 Examples of the verdicts in the national level: Verdict TAR del Lazio n. 31203/2010; TAR Lazio, section III bis, decree n. 3616 del 4 august 2010; TAR Friuli Venezia Giulia, short verdict n. 420 del 12 October 2011; Tar Campania, verdict n. 2404, 30 April 2014; verdict TAR Lazio n. 10817, 28 October 2014; Consiglio di Stato (State Council), verdict n. 3593, 14 August 2012; TAR Lazio n. 8752 del 24 October 2012; short verdict n. 9, 12 January 2012, TAR Friuli-Venezia Giulia; Tar Puglia, Lecce, short verdict n. 2027, 22 November 2011, TAR Lazio, verdict n. 3465, 28 March 2014, Tar Toscana, Firenze, verdict n. 6223 16 November 2005; Tar Trentino Alto Adige, Trento, short verdict n. 190, 5 October 2010; Tar Puglia, Bari, verdict n. 376, 3 March 2011; Tar Puglia, Lecce, verdict n. 566, 12 March 2013; TAR Puglia, Lecce, Verdict n. 2045, 27 September 2013; Tar Liguria, verdict n. 1181 del 24 July 2014.



Does the student want to change school, change learning context and school friends? Does the student want to travel to another city to follow the same type of secondary school because maybe in his living place there are no other solutions?

Does the new school chosen by the family and by the student have places available?

In case of the secondary school of second grade, is there a school that can be attended by the student without supplementary exams?

For those families who would like to change the school but the student has to attend the September supplementary exams to go further in the next class (it. *Giudizio sospeso*), more difficulties should be underlined:

The student will have to take exams in the old school before he/she could attend the new school selected by the family. If the student will not be successful in the exams, he/she will lose the year. So, it is important to verify if in the new school there is a place available in both scenarios: in the lower class if the student will fail the exam, and in the further class if the student will pass the exam.

In the case of supplementary exams, to fulfill the gap with the new type of school, the student will have to have a positive result in texts to pass through the school year in the old school, and just after that positive evaluation, take exams in the new school (for the subjects that were not represented in the old school).

A lot of families are not aware of this bureaucratic problem, and even less aware about the possible psychological problem:

How will the student deal with the school year knowing that he/she is waiting a court decision?

How will the student deal with schoolmates when they will know he was going through the school year thanks to a legal process?

All these aspects cannot be underestimated when choosing to take an appeal to the TAR.

As regards the Law 104/92, data is showing an alarming situation: almost all the appeals proposed are connected to an inadequate number of hours of special needs teacher for the students with disabilities. Only a small percentage of the appeals to the TAR is to contest the year failure.

The use of the TAR to obtain an adequate number of hours of special needs teacher seems to be a tool which guarantees a highly success rate, also due to its administrative and bureaucratic aspect. This data is posing a very important question: why there is a need for the family to seek help at the court to get the support guaranteed by the law. Families are experiencing frustration because the rights of their children are not respected and when institutions are not providing the help they need to solve the problem. Consequently, families see in the Court the only way to be listened by the school system.

It would be necessary to find a model which secures that the family obtains their right without emotional, economical and time costs connected to the process at TAR. It should be kept in mind that, considering the costs of the procedures, the need to refer to the court amplifies the social differences. In 2019 a verdict of the TAR Campania (verdict n. 5668 2 December 2019) retraced the rights of a student



with disabilities step by step, analyzing in detail the request procedures. The verdict also revoked the decision made by MIUR where the number of special needs teachers for the school year 2018/2019 in the institution was determined, decision which assigned to the school attended by the student less special needs teachers than those necessary in relation to the number of students with serious disabilities present in the school. MIUR was also sentenced to refund the family because of the damage the student experienced in the school.

Data is showing that this type of situation is unfortunately frequent in national school system, and these situations are creating a wider damage than the economic one: from a didactic and pedagogical point of view, a lower number of hours of special needs teacher negatively affects the inclusion of the student in the school environment, as the skills and the development of abilities to actively attend the program are restricted to minimal terms.

From an economic point of view, recurring to the court is a damage for the family, for the school and for the MIUR which has to compensate the damage created. It can be hypothesized that costs would be lower if the school is immediately provided with the number of special needs teachers needed to cover the hours for students with disability. Economical disadvantages of the families of children with disabilities should not be underestimated since children often need different treatments, therapies, medications and support. Thus, it is important to stress the decision of the Court of Roma (decree n. 21122, 14 November 2013) where it is stated that also in private schools the cost of the hours of special needs teachers must not be charged to the family but covered by the system.

In 2010 the Constitutional Court (verdict n. 80 del 2010-37) proclaimed unconstitutional the rule, established by the financial law in 2008, where because of the control of public spending, a specific number of hours of special needs teacher was established, forbidding the recruitment of additional teachers regardless of the number of children with disabilities present in a certain school¹².

Regarding the same issue the Court of Trieste (it. Corte d'appello) with the verdict n. 645, 31 July 2013, verified "the discriminatory nature of the school administration's decision not to grant special needs teachers for 25 hours per week (previously only 6 and then 12 were assigned), to a student with severe disability." These examples are showing the national character of the issue; although in this study we examined only the state in Lombardia, the problem is recognized by the courts in the entire country and it has to be taken in serious consideration by the MIUR.

Basilica and Fiandaca (2013) reflected on this problem from the legal point of view.

Conclusion

In conclusion, is TAR a good mechanism to apply to the Law 170/2010? Families are using the court as tool to solve their issues with the School system: they tend to improve a bad situation inside the school, change the school system or improve it.

12 Were declared unconstitutional art. 2 comma 413 law n. 244/2007 and art. 2 comma 414 law n. 244/2007.



Sometimes they just want “justice” because they experienced frustration and a feeling of resignation and rejection.

What is evident is a lack of communication between the family and the school and the absence of the superior level in the school system (regional school office), due to unfamiliarity and inexperience of the family with this type of bureaucracy.

So, what is actually missing, and it is essential for a good cooperation between family and school, are the steps between the conflict in school and litigation at the Court. There is no mediation or mediation is not efficient enough to sort out the issue. The conflict must be solved inside the school system. The possibilities to solve the conflict inside the school system will be explored deeply after the following part of this research which sees involved teachers (data from teachers are already collected and they are being analyzed), families and students.

Magni (2015) points out the same question at the end of his article, wondering if the aim of the law is to protect the rights of the weakest students (in this specific case students with different kind of disabilities or specific learning disabilities), to pursue the right to have a complete inclusion, schooling and education and are we sure that a system like the one used by the law and by the TAR is the good one to reach the final goal? What surprised Magni is the higher number of decrees and notes from the MIUR which created in few years a “bureaucratic labyrinth of rules”¹³.

It is necessary to intervene to prevent the conflict, before the conflict leads to break of trust between school and family. The conflict must be solved before it damages and affects the learning and outcomes of the student who is between the conflicted parties. It is necessary to intervene before conflict creates situations where inclusion is missing.

Mueller, T. G. & Carranza, F. (2011) suggest two roads to solve the conflict before ending at the Court: mediation and resolution meeting. Mediation should be voluntary for both parties and, although it is an attempt to solve the conflict without the Court, it should not in any way delay or deny a parent’s right to a legal process. Mediation is confidential and if an agreement is reached, it is documented in writing. On the other side, a resolution meeting is not voluntary, but required (note that the authors are referring to the American system) and must be held within 15 days of receiving notice of a parent’s due process complaint. This meeting includes parents, a Local Education Agency (LEA) representative, and relevant IEP team members. This meeting gives the opportunity to resolve the dispute before referring to the court. Authors emphasize that mediation and resolution meeting options continue to be much more cost effective than due process. Bar-Lev, Neustadt, S., & Peter, M. (2002) also focused their research on using mediation in school to prevent the conflict and the abuse of court resolution.

In Italian context, it is interesting to report a study made by Sarzi Sartori (2009) focusing to the relationship between the family and the school and attempts to turn the conflict into collaboration.

13 It. *“il quadro che emerge da questa rapida rassegna è quello di un ambito estremamente delicato, in rapida ed esponenziale espansione. innanzitutto, sorprende il numero delle sentenze uscite dalle aule dei tribunali amministrativi italiani negli ultimi anni, così come il continuo rincorrersi di decreti, note e circolari ministeriali che, nel giro di un paio d’anni, sono andati a costruire un vero e proprio labirinto normativo”.*



In January 2006, the autonomous province of Trento activated a free phone number to offer effective answers to parent's requests and to monitor the family-school relationship. Different school levels were represented, from kindergarten to secondary school of second grade. In their study 168 cases were analyzed. The areas where most important conflicts were found were conflicts between the family and a teacher, conflicts between the families of one class and the conflict between the family and the school. An increasing need of "social mediation" emerged from the study: the conflict arises from the complexity of communication, difficulties in listening and taking responsibility for the child's education. Mediation proposed by the service had to take into account all these variables.

In some situations, the simple empathic listening allowed an already resolute relief or favored the resolute approach with parents involved in conflicts or in uncomfortable situations.

In more complex cases, a different approach in mediation was chosen involving the director of the school, teachers and parents, and when it was possible also the student.

What is important to underline is that in this project, in the cases of conflict faced between family and school, the issues have rarely had a clear and univocal interpretation.

Conflict most of the time rises because of lack of respect of the role of people around the student: teacher is a teacher and should be a teacher, parents are parents whatever is their job, technician can help with learning strategies and specific tools, clinician must explain the diagnosis in a comprehensive way to the family and to the student because it's the first step in understanding the needs, and again, clinician if called from school, has to explain to teachers the medical part connected to learning process. Magni (2015) argues that it is necessary to reaffirm the idea of education, and consequently all the tools linked to it, including legal ones. It is needed to put on focus the human in his/her uniqueness and unrepeatability. Parents should not change into lawyers, teachers must not be paralyzed by the huge amount of bureaucratic work, and courts must not take the place of the student's class teachers.

TABLES INDEX

Graf. 1	Law 170/2010 SLD – SEN 170/2010
Graf. 2	Distribution of litigation connected to school grade between 2010 – 2018 Law 170/2010
Graf. 3	Type of secondary school of second grade – Law 170/2010
Graf. 4	Outcome of the first phase of process proposed to the TAR between 2010 and 2018. Law 170/2010
Graf. 5	Outcome of the verdicts TAR Lombardia between 2010 - 2018. Law 170/2010
Graf. 6	Distribution of litigation connected to school grade between 2010 – 2018- Law 104/92
Graf. 7	Type of secondary school of second grade – Law 104/92
Graf. 8	Motivations of litigations TAR - Law 104/92
Graf. 9	Outcome first phase TAR process - Law 104/92
Graf. 10	Verdicts Tar Lombardia between 2010 and 2018 - Law 104/92



References

- Bar-Lev, N. B., Neustadt, S., & Peter, M. (2002). Considering Mediation for Special Education Disputes: A School Administrator's Perspective.
- Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monasta, L., & Penge, R., et al. (2019) The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PLoS One* 14(1): e0210448.
- Basilica, F. & Fiandaca, L. (2013). *Il diritto scolastico. Casi e questioni, editoriale Scientifica, L'assistenza di sostegno ai diversamente abili affetti da patologie gravi* (pp. 471-483).
- Berninger, V. W. (2000). Dyslexia the invisible, treatable disorder: The story of Einstein's ninja turtles. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 175-19.
- Bettinelli, M., & Cardarello, R. (2019). Family vs School: Where the Conflict Ends. A Study of Families on the Court against School in Lombardia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (20), 139-156.
- Caretti, A. M. (2005). *Special education administrators' perceptions of dispute resolution* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Consensus Conference (2007). *Disturbi Evolutivi Specifici Di Apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica. Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006*, p. 6.
- Consensus Conference (2011). *Disturbi Specifici Di Apprendimento*, p. 8.
- Cope-Kasten, C. (2013). Bidding (fair) well to due process: The need for a fairer final stage in special education dispute resolution. *JL & Educ.*, 42, 501.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13-33.
- Dussault, M., & Barnett, B. G. (1996). Peer-assisted leadership: reducing educational managers' professional isolation. *Journal of Educational Administration*.
- Feeg, V. D. (2003). A public policy change needed for an invisible problem: Dyslexia. *Pediatric nursing*, 29(4), 260-262.
- Feinberg, E., Beyer, J. & Moses, P. (2002). Beyond mediation: Strategies for appropriate early dispute resolution in special education. *Unpublished manuscript. National Center on Alternative Dispute Resolution (CADRE): Eugene, OR*
- Fish, M. C. (1990). Family-school conflict: implications for the family. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(1), 71-79.
- Hazelkorn, M., Packard, A. L., & Douvanis, G. (2008). Alternative Dispute Resolution in Special Education: A View From the Field. *Journal of Special Education Leadership*, 21(1).
- lanes, D., & Canevaro, A. (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali: Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12. 2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013*. Trento: Erickson.
- Magni, F. (2015). L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES). *Nuova Secondaria*, 32(9), 22-42.
- Mautner, T. S. (1984). Dyslexia-My "Invisible Handicap". *Annals of dyslexia*, 299-311.
- Mueller, T. G. (2009). Alternative dispute resolution: A new agenda for special education policy. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(1), 4-13.
- Mueller, T. G., & Carranza, F. (2011). An examination of special education due process hearings. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(3), 131-139.
- Newcomer, J. R., & Zirkel, P. A. (1999). An analysis of judicial outcomes of special education cases. *Exceptional Children*, 65, 469-480.
- Oslund, C. (2013). *Supporting college and university students with invisible disabilities: A guide for faculty and staff working with students with autism, AD/HD, language processing disorders, anxiety, and mental illness*. Jessica Kingsley Publishers p.20.
- Reiman, J., Beck, L., Peter, M., Zeller, D., Moses, P., & Engiles, A. (2007). Initial Review of Research Literature on Appropriate Dispute Resolution (ADR) in Special Education. *Consortium for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (CADRE)*.
- Sarzi Sartori, S. (2009). Il rapporto scuola famiglia: dal conflitto alla cooperazione. *Animazione Sociale*, 2, 86-91.

Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale

Training inclusive teachers: internship as a context for professional growth

Antonio Gariboldi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, antonio.gariboldi@unimore.it

Antonella Pugnaghi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, antonella.pugnaghi@unimore.it

Reflexivity as an intentional and systematic action constitutes a pivotal dimension in all educational professions, in particular for specialized support teachers, called to work together with a plurality of subjects in multiple fields.

Therefore, supporting the reflective processes in the initial training courses aimed at future specialized teachers becomes essential to overcome any form of technicality and to favor, multiply and amplify the opportunities for active participation by all students in the various educational proposals and the wider society. In this sense, learning to decentralize the look, re-reading the practices and pedagogical choices made daily, questioning the convictions and beliefs that guide them, to explore new opportunities for change, can be fostered and supported by the adoption of self-reflection tools capable of directing the teachers' attention to the multiple components that constitute quality inclusive educational contexts.

In this perspective, we intend to examine a training proposal addressed to future teachers of preschools specialized, carried out within the indirect internship meetings of the specialization course (a.y. 2018/2019), in which a self-reflection tool was adopted, recently developed within a broader European research project (European Agency, 2017).

Key-words: specialized teacher, reflectivity, internship, self-reflection tool, preschool

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 di un lavoro condiviso. In particolare, Antonio Gariboldi ha scritto il paragrafo 2; Antonella Pugnaghi i paragrafi 3 e 4. L'introduzione e le conclusioni sono l'esito della collaborazione tra i due autori.



1. Introduzione

La formazione iniziale degli insegnanti, in particolare dei docenti specializzati per le attività di sostegno didattico, costituisce un tema rilevante nel dibattito internazionale e nazionale, in quanto si è consapevoli che la qualità dei percorsi formativi influenza in maniera rilevante la qualità dei processi inclusivi realizzati nei contesti scolastici (Canevaro, 2004; Pavone, 2004; d'Alessio, 2005; Albanese, 2006; Ianes, 2004, 2006; SIPED, 2005; Medeghini, 2006; d'Alonzo, 2009; Associazione Trelle, 2011; Canevaro et al., 2011; de Anna, Gaspari, Mura, 2015; Mura, Zurru, 2016; UNESCO, 1994, 2005; European agency, 2011, 2012; OECD, 2005, 2012; Cottini; 2018). In particolare, nel rintracciare le aree di competenza che contraddistinguono tali professionalità educative, a cui si fa riferimento per la progettazione e implementazione dei percorsi formativi iniziali, nei diversi documenti europei e nella normativa nazionale (Pavone, 2010; Decreto Ministeriale n.249/2010; European Agency, 2012; Commissione Europea, 2014; Canevaro, 2013; Chiappetta Cajola & Cirani, 2012; Ianes, 2014; Calvani et al., 2017; Ciraci, Isidori, 2017; Decreto legislativo n.66/2017; Decreto legislativo n.96/2019) si sottolinea la centralità della riflessività intesa come *habitus* professionale permanente (Crotti, 2017), ossia dell'importanza per ciascun insegnante di problematizzare i propri riferimenti teorici e analizzare criticamente le prassi messe in atto, consapevole che occorre "accettare la precarietà del sapere e insieme ad essa un'etica della fragilità, che consiste nell'imparare a rendere porosa ogni nostra convinzione, pronta a frantumarsi sotto l'urto di uno sguardo costitutivamente critico [...]" (Mortari, 2013, p. 90).

In quest'ottica, il tirocinio si viene a configurare come presidio di uno spazio di riflessione sulla professionalità in evoluzione, in quanto per ogni futuro insegnante diviene possibile non solo sperimentarsi in esperienze concrete, ma anche sospendere l'azione e analizzare le processualità dei contesti professionali, permettendo di compiere una valutazione in itinere del percorso intrapreso, quest'ultima basata sull'analisi delle scelte operative effettuate per giungere alla discussione delle ragioni che le sostengono (Oggoni, 2019).

Per amplificare il potenziale formativo dell'esperienza di tirocinio diviene quindi necessario che esso non si riduca in un puro empirismo in situazione, ma che costituisca, attraverso una pluralità di momenti interni ed esterni alle realtà scolastiche coinvolte, un'occasione per rileggere e ripensare le pratiche educative, condividendo i significati ad esse sottesi. Questi momenti di confronto e discussione possono essere sostenuti ed alimentati grazie all'introduzione di dispositivi metodologici più o meno strutturati, mediante i quali diviene possibile focalizzare l'attenzione sui diversi aspetti che costituiscono la complessità delle situazioni educative, introducendo nuove chiavi di lettura e ancorando le diverse interpretazioni a descrizioni e documentazioni condivisibili.

All'interno di questa prospettiva si intende quindi prendere in esame e approfondire tali costrutti ponendoli in relazione a un percorso di ricerca-formazione realizzato con i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia specializzati e il tutor universitario di riferimento, all'interno degli incontri di tirocinio indiretto nell'ambito del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità realizzato nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università di Modena e Reggio Emilia.



2. Professionalità e riflessività

La valorizzazione di pratiche riflessive nei contesti scolastici mette in rilievo come la problematizzazione della quotidianità, soprattutto se generata tramite indagini e strumenti che promuovono il dialogo e il confronto tra insegnanti, possa qualificarsi come dispositivo formativo, come strategia di produzione di una conoscenza situata e contestualmente significativa, e quindi come processo di teorizzazione collaborativa funzionale alla crescita professionale del singolo e dell'organizzazione (Lave & Wenger, 2006; Maselli & Zanelli, 2013). L'apprendimento sviluppato attraverso la riflessione individuale e collettiva sulla propria esperienza scolastica fa emergere le latenze educative incorporate in ogni relazione e processo d'insegnamento-apprendimento, consentendo di accrescere le consapevolezze pedagogico-didattiche nel gruppo di insegnanti. In questo senso la riflessività rappresenta un dispositivo che permette al gruppo di liberare ed emancipare la propria azione da ogni automatismo irriflesso, definendo uno spazio comune di pensiero pedagogico che genera e tiene vivo un processo costante di significazione o risignificazione dell'agire individuale e collettivo.

In una prospettiva euristico-riflessiva, non è tanto la conoscenza formale e proposizionale prodotta all'esterno dei contesti lavorativi, cioè nei luoghi socialmente deputati alla ricerca e costruzione del sapere, ad avere una ricaduta in chiave di cambiamento e miglioramento delle pratiche professionali, quanto la conoscenza che viene sviluppata interrogando e indagando sistematicamente la propria esperienza, facendola oggetto di riflessione collettiva e quindi rendendo esplicito e condiviso il sapere tacito prodotto nell'ambito del processo di pensiero generato nel corso dell'azione (Zambelli, 2006).

Emerge, quindi, nel contesto di un modello di sviluppo del sapere su base empirica e relazionale, il nesso profondo esistente tra lavoro e conoscenza, ma anche, allo stesso tempo, il carattere produttivo del lavoro mentale. La dialettica tra teoria e prassi si sviluppa nell'ambito dell'attività produttiva concreta che si definisce in un determinato contesto storico-sociale e nelle specifiche circostanze materiali e dei rapporti di lavoro (Paterlini, 2019). Così lo sviluppo di processi riflessivi nei contesti scolastici deve essere promosso ponendo in primo piano sia il legame intrinseco e dialettico tra lavoro e conoscenza, sia le condizioni materiali in cui si svolge e si determina l'attività professionale nei luoghi di lavoro (Massa, 1997).

D'altra parte, come si accennava precedentemente, è importante mettere in risalto il carattere produttivo del lavoro mentale. La conoscenza non è riflesso o rispecchiamento di ciò che si presenta al soggetto, ma produzione, cioè costruzione di un oggetto. La produzione conoscitiva 'ritaglia' la struttura del visibile. Lo stesso Marx

afferma che il concreto è prodotto di un'attività di astrazione. Cioè afferma che quello che noi consideriamo concreto, il mondo nella sua concretezza pensata, è il prodotto dell'attività del pensare il concreto, cioè dell'attività della mente. [...] La priorità ontologica della materia non è certo messa qui in discussione da Marx: egli vuol dire invece che la materia produce nel suo divenire (biologico, storico, relazionale) un'attività proiettiva, un'attività di pensiero, che secerne quella che possiamo definire una totalità concreta, cioè una forma del mondo che non preesiste all'attività del pensiero, che non preesiste alla sua produttività (Berardi, 2016, pp. 50-51).



Anche l'attività mentale, nella sua determinatezza sociale e materiale, può quindi essere intesa come un'attività proiettiva e produttiva specifica. In questo senso la realtà educativa e scolastica in cui si agisce e che si fa oggetto di riflessione è ugualmente una realtà prodotta sia dal lavoro e dall'attività concreta passata e presente degli insegnanti che operano o hanno operato nel contesto, sia "dall'attività mentale passata e presente" (*ibidem*), vale a dire dalla stratificazione di vissuti, pensieri e interpretazioni che hanno determinato e determinano gli elementi che la compongono. La riflessività del gruppo di lavoro si configura allora come una strategia di formazione situata che può consentire di costruire e ricostruire il contesto educativo, ragionando sulla dimensione emozionale, ideologica e linguistica che condiziona e definisce di continuo l'operatività degli insegnanti.

3. La riflessività nella formazione iniziale dell'insegnante specializzato: il tirocinio

Il tema della formazione docente è in cima all'agenda politica europea e mondiale ed è unanimemente riconosciuta l'importanza nevralgica che esso assume per la realizzazione di un sistema educativo più inclusivo (Commissione Europea, 2014).

Infatti, tutti concordano nel considerare i percorsi formativi, iniziali e in servizio, degli insegnanti dei fattori chiave per l'implementazione di processi inclusivi di qualità.

A tal proposito, nel rapporto dell'Agenzia europea, *Principi guida per la qualità dell'istruzione nelle classi comuni: Raccomandazioni didattiche*, si afferma che:

i docenti devono possedere le competenze utili ad accogliere le diversità degli alunni. Nel periodo della formazione iniziale e durante l'aggiornamento in servizio, i docenti vanno incoraggiati ad acquisire le competenze, le conoscenze e le capacità che gli daranno la fiducia necessaria ad affrontare le diverse esigenze dei discenti (Agenzia europea, 2011, p. 15).

Per individuare quali sono le competenze essenziali, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti e i valori necessari a tutti coloro che intraprendono la professione docente, a livello europeo si è delineato il Profilo dei docenti inclusivi (Agenzia europea, 2012) inteso come guida per la progettazione e l'attuazione dei programmi formativi per tutti gli insegnanti.

Nello specifico, esso configura un quadro di valori e settori di competenza fondamentali che sono applicabili a un qualsiasi percorso formativo iniziale, al fine di preparare tutti gli insegnanti a lavorare nell'educazione inclusiva, tenendo conto di tutte le forme di diversità. Esso comprende:

- valorizzare la diversità dell'alunno. La differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a: opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo classe.
- Sostenere gli alunni. Coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a: promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee.
- Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essen-



ziali a tutti i docenti. Le aree di competenza riportano a: saper lavorare con i genitori e le famiglie; saper lavorare con più professionisti dell'educazione.

- Sviluppo e aggiornamento professionale. Insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita. Le aree di competenza riportano a: il docente come professionista capace di riflettere sul proprio ruolo ed il proprio operato; il percorso formativo iniziale è la base dello sviluppo professionale continuo (*ivi*, p.8).

L'idea di professionalità educativa, e quindi anche di formazione, che emerge da un tale quadro di valori e competenze supera ogni forma di tecnicismo e iperspecializzazione, riconoscendo nella ricerca e nella riflessività le dimensioni essenziali del bagaglio formativo e culturale di tutti gli insegnanti, questi ultimi considerati come ricercatori stimolati a riflettere, analizzare e ri-progettare la didattica come processo in continua elaborazione e realizzazione (Canevaro, & Malaguti, 2014; Pinelli, 2015; Cammedda, & Santi, 2016; Dainese, 2016). Quindi se si riconoscono negli insegnanti dei reali agenti di cambiamento nella scuola e non dei meri esecutori di pratiche consolidate, occorre progettare e realizzare dei percorsi formativi che, oltre al sapere e al saper fare, considerino il saper essere e il saper sentire (Gaspari, 2015), affermando il carattere situato ed evolutivo della professionalità docente. Pertanto, in tale prospettiva, la costruzione di un adeguato bagaglio di competenze per tutti i docenti e, in particolare, per quelli specializzati per le attività di sostegno didattico, non si esaurirà nell'acquisizione di un insieme predefinito di conoscenze, tecniche e strategie, ma richiederà soprattutto una costante opera di riflessione critica sul personale agire professionale, ossia la "[...] capacità di riellaborare un sapere pratico che si incrementa nell'incontro con il sapere teorico, e viceversa, in un circuito virtuoso tra teoria e prassi, tra luoghi dell'elaborazione teorica e luoghi dell'elaborazione pratica" (Moliterni, 2015, p. 104).

La riflessività viene dunque a configurarsi quale *habitus* caratterizzante una concezione della professionalità docente autonoma ed emancipata, in grado di mettere in discussione le pratiche educative consolidate e irriflesse e di indagare criticamente le teorie implicite che orientano le scelte educative quotidiane. In tal senso, molti autori hanno focalizzato l'attenzione sulla necessità nella formazione iniziale degli insegnanti, in particolare di quelli specializzati per le attività di sostegno didattico, di sfidare le attitudini, le credenze e i valori dei futuri docenti, in quanto, come evidenziano Atkinson (2013) e Forlin et al. (2009), se le attitudini negative degli studenti-insegnanti non vengono affrontate durante la formazione esse possono continuare a ostacolare il progresso degli sforzi nel realizzare un'educazione inclusiva nelle scuole.

Diviene, dunque, essenziale pensare ad occasioni di riflessività che consentono di portare a consapevolezza e rendere trasparenti i dispositivi ermeneutici che guidano e orientano le scelte educative e didattiche (Mortari, 2003), elaborando un sapere pedagogico frutto di continua ricorsività pratica-teoria-pratica.

In tale direzione, all'interno dei percorsi universitari dedicati ai futuri docenti specializzati, il tirocinio (diretto e indiretto) rappresenta una feconda esperienza formativa, in quanto, se ben progettato, esso consente di fare esperienza diretta della complessità, delle disfunzionalità, delle urgenze e delle risorse che abitano il sistema-scuola, riconoscendo che le pratiche educative sono il risultato di scelte e decisioni operative scaturite da ipotesi riconducibili a diversi approcci pedagogici



(Montanari, 2015). Tuttavia, affinché il tirocinio costituisca un efficace contesto e strumento formativo, diviene essenziale che i futuri insegnanti non solo prendano parte attivamente alle pratiche di insegnamento-apprendimento nelle diverse realtà scolastiche ma che in esso si avviino dei momenti di riflessione individuale, collettiva e di confronto per imparare ad apprendere in maniera intelligente e critica dalla propria esperienza. Il potenziale formativo delle esperienze individuali, integrandosi con un percorso di rielaborazione in un contesto di gruppo, ne risulta amplificato, infatti, la condivisione di informazioni e vissuti, l'analisi condivisa di casi, la formulazione di ipotesi progettuali favoriscono la co-costruzione di un sapere percepito come significativo (Oggioni, 2019). Per sostenere e alimentare i vari momenti di rielaborazione e confronto dell'esperienza di tirocinio divengono essenziali le figure dei tutor scolastici e universitari che, in qualità di testimoni privilegiati, "sollecitano i tirocinanti ad individuare le problematiche esistenti, gli elementi facilitanti, i punti di forza e di debolezza caratterizzanti l'interpretazione della realtà scolastica, soprattutto, per migliorare la qualità della progettazione e l'efficacia della valutazione degli itinerari educativo-formativi in ottica inclusiva" (Montanari, 2015, p. 178).

Nei percorsi formativi iniziali il tirocinio diventa dunque un'occasione privilegiata "per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera in cui viene svolta e le modalità di apprendimento delle competenze diretta a raggiungere dimensioni profonde della cultura professionale (strutture, valori, pensieri, credenze)" (Nuzzaci, 2011, pp. 10-1).

4. Rileggere l'esperienza di tirocinio nella scuola dell'infanzia: una proposta formativa

Apprendere a decentrare lo sguardo per riconoscere la complessità del contingente ed equipaggiarsi per il non ancora noto (Zorzi, Camedda, & Santi, 2019) costituisce dunque una componente essenziale della professionalità dell'insegnante specializzato chiamato a comprendere sia la sua esperienza lavorativa, collocandola nel contesto sociale in cui avviene, sia ad usare la conoscenza acquisita per progettare la pratica successiva, al fine di garantire a tutti pari opportunità di partecipazione attiva nei contesti educativi, a partire dalla prima infanzia.

L'importanza di prestare attenzione alla qualità dei processi inclusivi, a partire dai servizi educativi per l'infanzia, viene sottolineata nei diversi documenti elaborati dall'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2012, 2014, 2017), nei quali si afferma che "l'educazione iniziale di alta qualità inclusiva è considerata un'opportunità per i bambini con disabilità, con disturbi dell'apprendimento e con svantaggio socio-culturale" (Rosati, 2018, p. 85).

A tal proposito, adottando una prospettiva eco-sistemica allo sviluppo infantile (Brofenbrenner & Morris, 2006; Pianta et al., 2009; European Commission, 2014; Murray, 2015), dal 2015 al 2017 è stato condotto un progetto di ricerca, intitolato Inclusive Early Childhood Education finalizzato a identificare, analizzare e promuovere le principali caratteristiche di un'educazione inclusiva di qualità nei servizi educativi prescolari, coinvolgendo 64 esperti del settore afferenti ai diversi Paesi europei (Rosati, 2019). Oltre a delineare una serie di raccomandazioni rivolte ai decisori politici e agli operatori per collaborare allo scopo di assicurare dei servizi di qualità di cui possono beneficiare tutti i bambini, il gruppo di ricerca ha fornito



un ulteriore contributo per migliorare la qualità dell'educazione prescolare inclusiva elaborando uno strumento di autoriflessione, denominato Self-Reflection Tool (Agenzia Europea, 2017). Nello specifico, questo dispositivo consente di analizzare e monitorare il livello di inclusività dei contesti educativi prescolari, focalizzando l'attenzione sulle dimensioni fisiche, sociali e relazionali che li contraddistinguono. Per questo motivo si è deciso di proporlo, con alcune modifiche rispetto alla versione originale¹, quale strumento di riflessione e analisi dell'esperienza di tirocinio diretto, ai futuri insegnanti di scuola dell'infanzia specializzati per il sostegno, frequentanti il corso di specializzazione realizzato nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, riprogettando gli incontri di tirocinio indiretto insieme al tutor universitario.

4.1 Il percorso formativo “sostenere la riflessività”

Nell'ambito della quarta edizione del corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, presso l'Università di Modena e Reggio Emilia (anno accademico 2018/2019) si è deciso, insieme al tutor universitario di riferimento, di riprogettare gli incontri di tirocinio indiretto (10 incontri da 5 ore ciascuno) rivolti ai futuri docenti di scuola dell'infanzia.

Il gruppo era composto da 23 studenti, i quali hanno dichiarato come titolo di studio per il 65% (ossia 15 partecipanti) il Diploma magistrale, mentre il restante 35% (ossia 8 partecipanti) la Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria. Inoltre, il 57% (ossia 13) dei partecipanti al momento dell'iscrizione ha dichiarato di aver già svolto delle esperienze lavorative nella scuola dell'infanzia come insegnante di sostegno ad alunni con disabilità. Ha partecipato poi attivamente all'intero percorso, anche in fase di progettazione, il tutor universitario di riferimento per l'ordine scolastico specifico, ossia una docente specializzata per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità che da oltre 15 anni opera nelle realtà scolastiche collocate nel Comune di Reggio Emilia, la quale ha svolto tale ruolo anche nelle edizioni precedenti del corso.

In base alle criticità emerse nelle edizioni precedenti, prima dell'avvio del quarto ciclo del corso di specializzazione per il sostegno si è ravvisata la necessità di ripensare e riprogettare l'articolazione degli incontri di tirocinio indiretto, individuando nel dispositivo di autoriflessione (Self-Reflection Tool, Agenzia Europea, 2017) un analizzatore privilegiato per cogliere la complessità dei fattori che contraddistinguono l'esperienza educativa e influenzano la qualità dei processi inclusivi nella scuola dell'infanzia. L'intento principale di una tale riorganizzazione mirava a supportare la rielaborazione dell'esperienza di tirocinio da parte dei corsisti, favorendo delle continue connessioni con i contenuti e le metodologie apprese nei vari moduli formativi (insegnamenti e laboratori) e ad alimentare i processi di conoscenza circa le realtà educative presenti nel territorio.

Nello specifico, il percorso formativo ipotizzato intendeva:

1 Per motivi di spazio non si riporta il testo originale dello strumento di autoriflessione per la scuola dell'infanzia, ma questo può essere consultato al seguente indirizzo web: <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool>



- sostenere la riflessività negli insegnanti in formazione, riconoscendo nello strumento un dispositivo utile per fare sintesi e analizzare i materiali osservativi e documentativi raccolti durante l’esperienza di tirocinio diretto a scuola;
- fornire uno strumento per aiutare i docenti in formazione a darsi tempo, a sostare nell’esperienza prima di racchiuderla in precoci interpretazioni;
- rintracciare nel territorio degli esempi di buone prassi inclusive e, in un secondo momento, segnalare anche le principali criticità.

Prima di procedere nell’illustrare l’articolazione complessiva del percorso formativo, il quale si è configurato come una prima indagine esplorativa, di cui si auspica una riproposizione più estesa e articolata in futuro, occorre focalizzare l’attenzione sullo strumento di autoriflessione proposto agli studenti e condiviso con il tutor universitario. Esso si compone di otto sezioni che prendono in esame i vari aspetti che contraddistinguono la fisionomia educativa della scuola dell’infanzia in relazione ai processi inclusivi in essa attivati. Nello specifico, le otto sezioni – ciascuna di esse è composta da un insieme di domande aperte – riguardano: “Atmosfera complessivamente accogliente”, “Contesto sociale inclusivo”, “Approccio centrato sul bambino”, “Ambiente fisico a misura di bambino”, “Materiali per tutti i bambini”, “Opportunità di comunicazione per tutti”, “Insegnamento e ambiente di apprendimento inclusivi” e “Ambiente a misura di famiglia”. In particolare, per quanto concerne la proposta formativa qui descritta, dopo aver condiviso con il tutor universitario la struttura complessiva dello strumento, illustrando anche gli scopi e i contenuti del progetto di ricerca da cui ha tratto origine, si è condiviso, a fronte della scarsa familiarità da parte del gruppo dei partecipanti nei confronti degli strumenti osservativi e documentativi, di focalizzare l’attenzione esclusivamente su una dimensione (Contesto sociale inclusivo) e di supportare la riflessione, articolando delle domande più specifiche per i diversi aspetti presi in considerazione. In particolare, per la formulazione di tali interrogativi si è fatto riferimento ai descrittori di scale di valutazione e sistemi di osservazione già esistenti in letteratura (Bondioli, Ferrari, 2008; Bondioli & Nigito, 2008; Pianta et al., 2009; Soukakou, 2012). Inoltre, nel formulare tali domande integrative, si è cercato di potenziare ulteriormente la funzione formativa e generativa di questo strumento, in quanto oltre a consentire ai corsisti di raccogliere delle informazioni utili a riflettere sulla loro esperienza di tirocinio, esso li ha stimolati a porsi ulteriori domande circa le ragioni sottese alle varie scelte educative rilevate (Marcuccio & Zanelli, 2013).

A titolo esemplificativo, di seguito si riporta una sezione dell’area selezionata “Contesto sociale inclusivo” così come è stata modificata dall’introduzione di domande specifiche, denominate “indizi” (Marcuccio & Zanelli, 2013).



Domande	Indizi	Esempi dalla tua esperienza
In che modo l'interazione e il gioco fra pari vengono facilitati per tutti i bambini?	<ul style="list-style-type: none">- Gli spazi sono organizzati in modo da sostenere il gioco fra pari e l'interazione tra i bambini?- Le figure educative si fanno mediatori dei rapporti tra bambini, proponendosi come "buoni modelli" per stimolarne le competenze sociali?- Ai bambini viene data ampia libertà di scelta rispetto ai contenuti, ai tempi e alle modalità di svolgimento dei vari momenti ludici?	

Tab.1: Una sezione adattata della dimensione "Contesto sociale inclusivo" del self-reflection tool

In generale, lo strumento di autoriflessione è stato presentato e condiviso con tutti i partecipanti al percorso formativo, quale lente di osservazione attraverso cui riconoscere le peculiarità delle diverse realtà scolastiche, introducendo dunque nuove chiavi di lettura per prendere in esame gli aspetti processuali e strutturali che determinano la qualità dei contesti educativi prescolari inclusivi. Inoltre nella parte terminale del dispositivo di autoriflessione è stato richiesto a ciascun partecipante di individuare i punti di forza e le aree di criticità riscontrate nelle situazioni prese in esame e di formulare delle possibili ipotesi di miglioramento, prestando attenzione a non elaborare delle proposte utopistiche e a valorizzare le risorse e le potenzialità delle realtà incontrate.

Durante gli incontri iniziali con il tutor universitario, tenutisi nei mesi di ottobre e novembre 2019, oltre a condividere gli obiettivi generali della proposta formativa, si è deciso di focalizzare l'attenzione esclusivamente su un'unica dimensione dello strumento individuato, ossia quella relativa al "Contesto sociale inclusivo". Nello specifico, l'attenzione è ricaduta su questa sezione poiché dall'analisi di alcuni questionari somministrati dal tutor universitario durante i primi incontri del tirocinio indiretto, è emerso un livello di consapevolezza più elevato circa la rilevanza delle dimensioni relazionali e affettive sia per quanto concerne il profilo professionale dell'insegnante specializzato sia per la realizzazione di contesti educativi inclusivi di qualità. Al fine di individuare e cogliere i reali bisogni formativi del gruppo dei partecipanti, infatti, il tutor ha deciso di sottoporre loro un questionario volto a rilevare le percezioni di autoefficacia nei confronti delle diverse aree di competenza e conoscenza riconducibili all'insegnante specializzato per le attività di sostegno didattico, identificate dall'analisi della letteratura internazionale e nazionale (Calvani et al., 2017).

Una volta ultimata l'integrazione e la revisione della dimensione individuata, si è presentato lo strumento di autoriflessione e il più ampio percorso formativo ai futuri insegnanti specializzati di scuola dell'infanzia, durante un incontro tenutosi ad inizio dicembre 2019, i quali hanno manifestato interesse per questo dispositivo, cogliendone sin da subito le potenzialità formative. Dopo aver fornito tutte le informazioni utili per compilare lo strumento di autoriflessione, al fine di evitare risposte superficiali, si è condiviso di fissare la consegna dei questionari compilati individualmente entro la metà del mese di gennaio 2020, in modo tale da poter analizzare i



dati raccolti e fornire a tutto il gruppo dei partecipanti una prima restituzione entro la conclusione del corso di specializzazione (prevista per la metà del mese di febbraio 2020).

La possibilità di analizzare e rielaborare l'esperienza di tirocinio, filtrata dalle chiavi di lettura proposte dallo strumento, ha quindi consentito ai partecipanti di scandagliare la realtà educativa in cui erano immersi e di rileggere gli impliciti culturali che strutturavano e concorrevano a modellare le pratiche educative quotidiane.

4.2 Esiti

Sostenere e alimentare i processi riflessivi dei futuri insegnanti specializzati, ripensando l'articolazione dei percorsi di tirocinio (diretto e indiretto) e introducendo nuovi strumenti di autoriflessione e osservazione (Agenzia Europea, 2017), significa da un lato progettare delle occasioni per riconoscere e prendere in esame gli aspetti processuali e strutturali che determinano la qualità dei contesti educativi inclusivi e, dall'altro, sospendere l'azione e concedersi del tempo per rileggere criticamente l'esperienza condotta all'interno delle diverse scuole, al fine di agevolare la progettazione del sé professionale e per attivare situazioni di ricerca collaborativa tra pari, esperti e docenti, con il fine di raggiungere nuove conoscenze condivise (Crotti, 2017).

In particolare, per quanto concerne il percorso formativo qui delineato, una prima analisi delle principali tematiche emerse dai dati raccolti tramite i questionari compilati individualmente dagli studenti è stata dapprima condivisa con il tutor universitario e successivamente con l'intero gruppo dei partecipanti, durante l'ultimo incontro di restituzione.

In generale, al di là degli specifici contenuti riportati nelle varie risposte alle domande poste dallo strumento, emerge una forte eterogeneità tra le realtà educative esperite dai corsisti, per cui molti hanno riportato degli esempi di buone prassi mentre altri si sono soffermati sulle criticità, alcune delle quali sono state discusse anche a grande gruppo, avviando alcune simulazioni per approfondire i diversi possibili punti di vista in gioco nelle situazioni problematiche riportate (ad esempio, la scelta effettuata da un'equipe scolastica di escludere i bambini con disabilità dal partecipare alla visita a un teatro). Tale eterogeneità pone dunque in evidenza la necessità di instaurare e consolidare degli scambi sistematici e proficui tra le scuole che accolgono gli studenti e l'Università, al fine di garantire a tutti i futuri insegnanti la possibilità di sperimentare realtà educative di qualità, superando in tal modo una conoscenza superficiale basata esclusivamente sulle procedure burocratiche dell'accreditamento regionale e sulla stipula di convenzioni tra gli enti coinvolti.

Nello specifico, tra gli interrogativi che più hanno animato il confronto collegiale in sede di restituzione rientrano quelli volti a sondare il livello di partecipazione attiva garantita a tutti i bambini nei diversi momenti della giornata scolastica. A tal proposito, nel rispondere alla domanda "in che modo l'interazione e il gioco fra pari vengono facilitati per tutti i bambini?" e le relative domande più mirate, gli studenti hanno posto in evidenza quanto alcune soluzioni organizzative relative alla predisposizione del contesto educativo, in particolare la suddivisione funzionale e percettiva in zone definite degli spazi, siano in grado di sostenere il gioco e l'interazione tra i bambini, incentivandone indirettamente le autonomie personali e sociali. Inoltre, in alcuni casi, rileggendo tali scelte educative, i corsisti sono stati in grado



di ricondurle ad alcuni riferimenti teorici, questi ultimi incontrati nelle diverse attività formative del corso di specializzazione, innestando così una proficua ricorsività tra l'analisi delle pratiche quotidiane e i costrutti teorici sottostanti: "gli spazi sono ben organizzati: le insegnanti hanno individuato anche una zona "la tana dei bisticci" (Novara, 2013), come luogo di risoluzione di contese e conflitti" (corsista 1, infanzia). Tuttavia, nel prendere in esame le strette interconnessioni che caratterizzano i diversi fattori contestuali in grado di influenzare la qualità dell'esperienza scolastica di tutti i bambini, alcuni studenti hanno sottolineato le possibili criticità che si possono generare nel momento in cui viene a mancare la piena condivisione e collaborazione tra gli adulti di riferimento. In particolare, una corsista ha rilevato la distanza che a volte si genera tra quanto appreso durante i vari corsi di formazione (iniziale e in servizio) e quanto realizzato nella pratica quotidiana se non si presta attenzione a favorire una piena comprensione da parte di tutti gli attori coinvolti dei valori e dei significati educativi sottesi a tali scelte, correndo quindi il rischio di generare delle dinamiche relazionali avverse che arrivano ad ostacolare la piena partecipazione dei bambini e a influire negativamente sulla qualità complessiva delle esperienze educative: "all'inizio dell'anno le maestre hanno concordato insieme l'organizzazione degli spazi (sulla base dei consigli avuti durante i corsi di aggiornamento e formazione) per poi modificarla senza un reciproco confronto, in assenza della maestra che difendeva l'idea della suddivisione in zone (e discutendo animatamente davanti ai bambini)" (corsista 2, infanzia).

Le interconnessioni tra le dimensioni relazionali e le soluzioni organizzative e metodologiche che contraddistinguono la fisionomia educativa della scuola dell'infanzia sono divenute oggetto di approfondimento in tutti i progetti di miglioramento elaborati dagli studenti a fronte delle aree di criticità rilevate nei vari contesti educativi presi in esame. In particolare, da una prima analisi delle ipotesi delineate emerge un elevato livello di consapevolezza circa l'importanza del prendere in esame una molteplicità di fattori interconnessi, in quanto per realizzare dei processi inclusivi di qualità si deve necessariamente ripensare e far evolvere il contesto generale per essere così in grado di soddisfare i bisogni di appartenenza, di partecipazione e di apprendimento di tutti i bambini. Oltre a dichiarare l'intento di realizzare dei contesti educativi contrassegnati da una pluralità di proposte formative volte a intercettare e a valorizzare le potenzialità e le risorse di tutti gli attori coinvolti nei processi di ricerca e apprendimento, nelle ipotesi di miglioramento elaborate emerge anche la consapevolezza che l'azione educativa di tutta l'equipe scolastica non si esaurisce nelle relazioni con i bambini e gli altri professionisti che abitano le scuole dell'infanzia (educatori, collaboratori, cuochi), ma coinvolge anche altre figure significative, quali le famiglie. Infatti, in molti dei progetti elaborati si è delineata un'idea di scuola inclusiva alla quale partecipano attivamente tutti gli attori coinvolti nei processi educativi e dove si presta un'attenzione particolare a coinvolgere le famiglie, non solo in alcuni momenti specifici dell'anno scolastico (colloqui iniziali, riunioni, feste), ma anche nella progettazione e nella realizzazione delle esperienze quotidiane, valorizzando le diverse competenze e risorse in un'ottica di arricchimento reciproco.

Infine, nella maggior parte dei progetti di miglioramento elaborati dagli studenti si sottolinea l'importanza di garantire delle occasioni formative sistematiche all'intera équipe educativa, riconoscendo in esse delle opportunità sia per approfondire le conoscenze in merito a determinate tematiche ritenute particolarmente significative per rispondere alle esigenze specifiche di alcuni bambini in particolare, sia



per condividere con tutti i professionisti coinvolti i significati sottesi a determinate scelte educative, partecipando attivamente a dei momenti di confronto e di discussione.

Da una prima analisi delle ipotesi di miglioramento e dalle riflessioni critiche fornite in risposta alle domande poste dallo strumento sembra emergere un'idea di insegnante specializzato caratterizzato da un'identità professionale poliedrica, in quanto chiamato a svolgere compiti complessi, in molti casi non adeguatamente riconosciuti e valorizzati, divenendo mediatore attivo in grado di raccordare sinergicamente diverse professionalità e offrendosi come garante della qualità della vita di tutti gli alunni (Gaspari, 2015).

Inoltre, in sede di restituzione, oltre a discutere delle riflessioni riportate dagli studenti, ci si è soffermati sugli elementi positivi e sulle criticità emerse nell'utilizzo dello strumento di autoriflessione proposto. Nello specifico, molti hanno sottolineato la scarsa familiarità con dispositivi di tale tipologia e dunque a volte la difficoltà di rispondere alle varie domande rimanendo aderenti alle esperienze analizzate, senza divergere in interpretazioni fuorvianti, ma allo stesso tempo restituendo la complessità dei vissuti sperimentati in tali occasioni. Inoltre, hanno rilevato come criticità principale l'impossibilità di realizzare concretamente gli interventi di miglioramento ipotizzati, correndo il rischio di rimanere su un piano utopistico distante dalla realtà. Tuttavia, tutti i partecipanti hanno concordato nel ritenere lo strumento di autoriflessione adottato una griglia utile per fare sintesi dei materiali osservativi e documentativi raccolti durante l'esperienza di tirocinio e, considerando i processi inclusivi quali analizzatori privilegiati, hanno riconosciuto che esso consente di adottare una prospettiva globale ed ampia sul contesto educativo preso in esame, permettendo di cogliere le interconnessioni tra i diversi fattori in gioco.

Infine, occorre sottolineare che in tutto il percorso formativo intrapreso un ruolo chiave è stato svolto dal tutor universitario, il quale si è posto come facilitatore per aiutare i soggetti in formazione a riconoscere le loro potenzialità, la loro intrinseca capacità di apprendere, per sostenerli e dare un senso alla loro esperienza formativa e nel raggiungimento dello scopo che si sono prefissati (Nigris, 2004).

5. Conclusioni

Per garantire a tutti i bambini pari opportunità di partecipare attivamente alla vita scolastica e alla più ampia società civile occorre dunque

investire in una formazione epistemologicamente fondata e pedagogicamente robusta, quanto diffusa nell'intero corpo docente, che miri alla maturazione di *formae mentis* capaci di guardare alla realtà come ad un ambiente in perenne rinnovamento, non restringibile in categorie assolute, e dunque di professionisti capaci di comprendere le specificità degli alunni e dei contesti al fine di promuoverne il cambiamento evolutivo, [...]. Ancora, è necessaria una formazione orientata a sviluppare *habitus* professionali che, nell'interazione dialogica con alunni, colleghi, famiglie e altri attori del territorio, concorrono a declinare le conoscenze acquisite e le competenze maturate secondo un costante riferimento a principi e valori pedagogico-didattici ed etico-deontologici (de Anna, Gaspari, & Mura, 2015, p. 10).



In quest'ottica, a partire da quanto emerso dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti nel rileggere criticamente le loro esperienze di tirocinio diretto e dal confronto collegiale realizzato insieme al tutor universitario, tale proposta formativa potrebbe ulteriormente evolvere ripensando l'articolazione complessiva del tirocinio (diretto e indiretto) del corso di specializzazione, coinvolgendo maggiormente le èquipe educative coinvolte, a partire dal tutor scolastico, e prevedendo la possibilità di elaborare delle ipotesi progettuali da realizzare, a partire dagli interventi di miglioramento ipotizzati dagli studenti dopo un periodo di osservazione, documentazione e riflessione condivisa.

Inoltre, potrebbe essere interessante avviare dei percorsi di ricerca-formazione comuni tra le diverse professionalità coinvolte (insegnanti ed educatori) nel garantire la qualità dei processi educativi nei servizi prescolari 0/6, al fine di promuovere l'assunzione di responsabilità condivise a livello scolastico e comunitario. Tali iniziative potrebbero alimentare e sostenere dei processi osmotici e sinergici tra le istituzioni coinvolte nei percorsi di formazione iniziale dei futuri insegnanti specializzati per il sostegno didattico (Università e scuole accoglienti), valorizzando e condividendo esempi di buone prassi e rilevando i principali bisogni formativi al fine di realizzare delle proposte formative situate e significative.

Infine, consapevoli che per promuovere un'educazione inclusiva, intesa come processo di evoluzione creativa (Santi, 2015), in quanto alimentata dalla ricerca infaticabile a ristabilire il miglior equilibrio possibile tra senso della realtà e senso della possibilità (Pavone, 2010), occorre sostenere e alimentare la capacità di progettazione consapevole e di riflessione critica all'interno delle istituzioni educative, anche proponendo alle èquipe scolastiche l'utilizzo sistematico di strumenti di autoriflessione, come quello qui proposto, si possono ipotizzare delle possibili integrazioni con i dispositivi di autovalutazione già presenti, come ad esempio il RAV.

Infatti, "la scuola ha bisogno di insegnanti competenti, ma al tempo stesso consapevoli che la competenza non è un dato acquisito una volta per tutte, ma che si costruisce e si accumula a poco a poco, sollecitata e sostenuta dalla curiosità, dalla capacità di ascolto, di riflessione e di confronto critico" (Rubizzi, 1995, p.18).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa - Sfide ed Opportunità*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Odense, DK: European Agency for Development in Special Needs Education Publishing.
- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2014). (V. Donnelly, M. Kyriazopoulou, eds). *Organization of provision to support inclusive education - Summary Report*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing.
- Agenzia Europea per i bisogni educativi speciali e l'istruzione inclusiva (2017). (E. Björck-Akesson et alii eds.), *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-ReflectionTool*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing.
- Albanese, O. (ed.)(2006). *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.



- Atkinson, D. (2013). Theorising how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30, 3, 379-394.
- Berardi, F. (2016). *L'anima al lavoro. Alienazione, estraneità, autonomia*. Roma: DeriveApprodi.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (eds.) (2008). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bondioli, A., & Nigito, G. (ed.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un Dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*, Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Brofenbrenner U., & Morris P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.). *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, 1. New York: Wiley.
- Calvani A. et alii (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 1, 17, 18-48.
- Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 2, 141- 149.
- Canevaro, A. (2004). La formazione degli insegnanti per l'inclusione (monografia). *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 2, 104-159.
- Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II, 2, 97-108.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16, 207-234.
- Commissione Europea (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report on the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. In https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (ultima consultazione: 13.09.2020).
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.
- Crotti, M. (2017). Anche gli insegnanti imparano dalle differenze. *Rivista Formazione, lavoro, Persona*, 7, 20, 120-130.
- D'Alessio, S. (2005). *La proposta inclusiva in Italia: un'esperienza atipica o un modello riproducibile? Primi esiti di una ricerca sull'integrazione scolastica in Italia e più in particolare nell'area riminese*. Atti del seminario internazionale "L'educazione inclusiva nel Regno Unito: politiche, prassi e contraddizioni", Rimini, 8 giugno 2005.
- d'Alonzo, L. (2009). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Dainese, R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (eds.) (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- Forlin et alii (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 2, 195-209.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, 589-598.



- lanes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- lanes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2, 35-53.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 1991).
- Marcuccio, M., & Zanelli, P. (eds.) (2013). *Sguardi sul nido... Strumento per lo Sviluppo di Processi Riflessivi e Indagini valutative nei Nidi da parte dei Gruppi di lavoro educativi (SPRING)*. Parma: Junior – Spaggiari.
- Maselli, M., & Zanelli, P. (2013). *Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Massa, R. (ed.) (1997). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco-Angeli.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Bagnolo Mella: Vannini.
- Moliterni, P. (2015). Progettazione e valutazione: riflessioni e proposte. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 104-123). Milano: Franco Angeli.
- Montanari, M. (2015). Il tirocinio come esperienza inclusiva. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 174-186). Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2013) (ed.). *Azioni efficaci per casi difficili*. Milano: Mondadori.
- Mura A., & Zurru A.L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 2, 150-160.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E. (ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Novara, D. (2013). *Litigare fa bene. Insegnare ai propri figli a gestire i conflitti per crescerli più sicuri e felici*. Milano: RCS libri.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività, insegnamento. *Stidum Educationis*, 3, 9-28.
- OECD (2005). *Students with disabilities, difficulties and disadvantages: policies, statistics and indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.
- Pavone, M. (2004). L'insegnante di sostegno in prospettiva europea (monografia). *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 3, 200-273.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Paterlini, M. (2019). *La riflessività in una prospettiva materialista*. Bergamo: Zeroseiup.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Bridget, K.H. (2009). *Classroom Assessment Scoring System. CLASS – pre-k*. Baltimore, Maryland: Brookes publishing.
- Pinelli, S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14, 2, 183-194.
- Oggoni, F. (2019). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci Faber.
- Rosati, N. (2018). Pedagogia inclusiva della prima infanzia: il contributo di uno studio europeo. *Pedagogia Oggi*, XVI, 2, 85-102.
- Rosati, N. (2019). Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII, 2, 400-415.



- Santi, M. (2015). "Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico". *Studium Educationis*, 2, pp. 103-113.
- SIPEd (2005), "Punti essenziali per la formazione dell'insegnante di sostegno", *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, 2, pp. 181-186.
- Soukakov, E.P. (2012). *Inclusive Classroom Profile. ICP*. Baltimone, Maryland: Brookes publishing.
- Unesco (1994). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. *The Unesco Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.
- Unesco (2005). Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura, *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.
- Zambelli, F. (2006). *Ricerca-azione in ambito educativo: tra proposizioni, narrazioni, analogie e ossimori. Spunti di riflessione da voci di dizionari, enciclopedie, banche dati*. Milano: FrancoAngeli.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII, 1, 91-100.

Normativa nazionale di riferimento

- Legge 4 agosto 1977, n. 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012.
- 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.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- 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 della legge 13 luglio 2015, n.107, GU n.112 del 16-5-2017, Suppl. Ordinario n.23.
- 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 della legge 13 luglio 2015, n.107, GU n.112 del 16-5-2017".

La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva

Teacher training and strategies to promote inclusive school

Gabriella Ferrara

Università degli Studi di Palermo
gabriella.ferrara@unipa.it

Inclusive education to become a tangible reality in the educational process of today's school requires concrete action and constant monitoring. Measuring inclusive quality is one of the key factors in its development, but surely the key element is the teachers' class, the main and primary proponents of inclusive education.

Teachers can achieve inclusive education if properly trained and if they are offered valid measurement tools. Training teachers to promote inclusion directly in the contexts in which they operate and in relation to their students, means ensuring each person's educational success and professionally growing the teacher; instead, operating through valid measurement and monitoring tools allows a constant evaluation and the possibility of context analysis and self-analysis of educational actions.

The study aims to illustrate the results of a research and training process, implemented in some schools in Palermo and the province in the 2018-2019 school year. Through the research process, the aim was to enhance the educational action of teachers as a tool to promote the school's inclusion as a community.

The article presents the results of the experimentation aimed at drafting and implementing inclusive teaching practices.

This contribution proposes an original inclusive path of the school system, the characteristics and results obtained in the context of research planning and teaching design are presented.

Key-words: inclusive education, primary school, teachers, didactic practices, quality.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Introduzione

Alla scuola si richiede sempre più la capacità di promuovere un'inclusione di qualità e ciò richiede processi di monitoraggio e di analisi dell'intero sistema scolastico. È necessario, in altri termini, che la scuola conosca se stessa.

La responsabilità di attivare azioni didattiche che permettano l'inclusione scolastica di tutti gli studenti nei diversi sistemi scolastici nazionali è generalmente condivisa da più attori su diversi livelli, ma pone i docenti sicuramente in prima linea.

Ad essi, in particolare, è attribuita una responsabilità pressoché esclusiva, nello svolgimento di pratiche didattiche che permettano di realizzare uno dei processi pedagogicamente più importanti e socialmente essenziale.

Numerosi studi e ricerche (Bocci, 2018; Booth, Nes, & Strømstad, 2003; D'Alessio, Medeghini, Vadalà, & Bocci 2015; Dovigo & Pedone, 2019) rilevano che la qualità del processo di insegnamento/apprendimento siano influenzati dalla qualità inclusiva dei docenti e del contesto, nonché dalla percezione che i discenti hanno della stessa; tanto da riconoscere che, qualora si intendano migliorare i processi educativi a scuola, un elemento-chiave per il suo sviluppo dipenderebbe dall'acquisizione o dal potenziamento della capacità inclusiva dei docenti.

Includere a scuola vuol dire permettere che ogni studente cresca in accordo con ciò che egli è, ovvero che si realizzi come persona, sentendosi accolto come essere unico. Ciò comporta indubbiamente il rispetto della dignità di ogni persona umana, considerata come un dono e quindi da difendere e conservare.

L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo.

Le agenzie educative come la scuola hanno la responsabilità di attuare una rotta di paradigma verso la piena inclusione di tutti gli studenti per orientare la crescita di questi affinché ciascuno possa raggiungere il proprio massimo potenziale. Ogni singolo studente deve sentirsi al centro di una storia educativa che gli permetta di crescere come individuo ma anche di sviluppare relazioni autentiche che gli permettano di sentirsi parte di una comunità. Infatti come evidenzia Pedone (2019, p. 39): «il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità, con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, e sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione, a partire dalla disabilità e dai bisogni educativi speciali, va oltre e abbraccia le situazioni di isolamento o esclusione derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socioeconomico, dall'etnia, dal genere e da altri fattori. La logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una "nuova cultura", aperta, accogliente e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere».

Parlare di inclusione vuol dire riflettere sui meccanismi con cui la comunità scolastica regola i processi di educazione e di accoglienza della persona, che dovrebbero basarsi come sottolineano Booth e Ainscow (2014) sui valori quali: la garanzia di un supporto nei confronti di tutti per generare un senso di appartenenza; la riduzione dell'esclusione, della discriminazione e degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione; il risalto dello sviluppo delle comunità scolastiche e dei valori, nonché



dei risultati; il rinnovamento di culture, politiche e pratiche per rispondere alla diversità secondo modalità che considerino tutti allo stesso modo.

Nel lavoro qui delineato si riportano gli esiti di una ricerca condotta, nell'anno scolastico 2018/2019, con 257 alunni e 24 docenti di tre scuole del palermitano. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare nei docenti l'agire educativo espletato nello svolgimento delle loro pratiche didattiche, quale strumento per promuovere l'inclusione scuola.

2. Il quadro teorico di riferimento

Obiettivo dell'inclusione è la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche, al fine di soddisfare le diverse esigenze educative degli studenti, in modo da garantire l'apprendimento e la piena partecipazione di ogni discente. Compito della scuola è orientare in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità nonché del proprio progetto di vita: questo processo costituisce la dimensione etica dell'inclusione. La sua realizzazione richiede però un cambio di prospettiva più profondo che non può fermarsi alla diffusione di politiche e pratiche, ma che sviluppi concretamente un nuovo paradigma culturale e sociale, che prende il nome di *inclusive education*. L'*inclusive education* è definita da Booth (2000) come quel processo utile ad aumentare la partecipazione degli studenti alla comunità scolastica tradizionale e al curriculum di studi, diminuendone l'esclusione, anche sul piano pratico e politico. Nell'ambito della Conferenza internazionale sull'educazione dell'Unesco (2008) dal titolo *Inclusive education: the way of the future* è stata rimarcata la dimensione concettuale dell'educazione inclusiva in relazione al costruito teorico dei Bisogni Educativi Speciali. In essa a più voci è stato messo in luce come la piena realizzazione del sistema dell'*Inclusive education*, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in un'organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti Bisogni Educativi Speciali che tutti gli alunni possono incontrare.

Tale prospettiva ha condotto a ritenere che: «l'integrazione/inclusione delle persone con "bisogni educativi speciali" nella scuola e nella società costituisce la punta più avanzata di un processo culturale susseguito alla maturazione dell'immaginario sulla disabilità e culminato nella presa d'atto della dignità umana e dei diritti dei disabili ad avere pari opportunità» (Zappaterra, 2010). Ciò che si auspica nella prospettiva dell'*inclusive education* contemporanea è un ampliamento della prospettiva, consentito dalla ricollocazione dei bisogni del singolo nel quadro più ampio della pluralità delle differenze nel contesto scolastico, e di uscire da qualunque forma di categorizzazione, che potrebbe implicare la negazione del riconoscimento dell'individuo come tale e la sua identificazione in modo stereotipato con l'etichetta a lui attribuita.

L'avviamento di tale prospettiva, modifica l'equazione inclusiva che non è rivolta soltanto agli studenti con bisogni educativi speciali ma a tutti gli studenti, poiché tutti sono possessori di bisogni educativi, riconosciuti come opportunità educative.

L'inclusione descrive il processo attraverso il quale una scuola tenta di rispondere a tutti gli alunni, come singoli, riconsiderando la sua organizzazione curricolare



e l'erogazione dei servizi (Sebba, 1996), affinché ogni alunno sia considerato un membro a pieno titolo di una classe e possa frequentare le stesse lezioni come gli altri allievi (Hall, 1996). Le scuole vengono sollecitate a divenire "problem-solving organization" la cui missione comune è di promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti (Rouse & Florian, 1996).

La scuola inclusiva è un diritto di tutti e la partecipazione ad essa è espressione della dignità, dell'autonomia individuale e della libertà. La prospettiva di una piena inclusione si fonda su aspetti indispensabili quali le procedure organizzative e il loro funzionamento, le azioni di coordinamento e collaborazione, le azioni metodologico-didattiche (Cottini et al., 2016), ciò richiede una partecipazione e una riflessione costante.

Poiché «l'inclusione non è una meta facilmente raggiungibile ma un processo lento e graduale cui tendere che si conquista nel tempo e che comporta cambiamenti e modifiche nei contesti, negli approcci e nelle strategie didattiche, cercando di dare risposte alla diversità, alle differenze ai bisogni di tutti gli studenti attraverso una maggiore partecipazione alla comunità e l'eliminazione ogni forma di esclusione» (Cottini & Morganti, 2015, p. 233) siamo convinti che la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implichi un'attenzione specifica alle esigenze degli alunni e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli studenti. Se come *learning organization* la scuola sviluppa la capacità di riflettere su se stessa e di ottimizzare le sue prestazioni le sarà possibile, allora, migliorare la partecipazione sociale e le opportunità educative per tutti, raggiungendo così la finalità dell'inclusive education delineata in precedenza. La learning organization rappresenta, per la scuola, un modello cui ispirarsi per migliorare le proprie pratiche, ed uno schema operativo (Alessandrini, 2000) da adottare per promuovere processi di apprendimento continuo.

3. Il progetto di ricerca

Sulla base dei presupposti teorici, si è proceduto alla progettazione e alla stesura del piano operativo della ricerca. Si è deciso di iniziare con la presentazione del progetto, durante il collegio dei docenti, alle tre istituzioni scolastiche, scelte per le caratteristiche specifiche del contesto in cui operano. Si è poi proseguito con la formazione degli insegnanti che hanno mostrato la loro disponibilità a partecipare all'intervento formativo.

L'orientamento della ricerca è quello proprio dell'Evidence Based Education, un orientamento di ricerca basato sull'interrogativo "Cosa funziona in educazione?", fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare come visibile, condivisibile e comparabile. L'analisi delle evidenze è una questione molto discussa in ambito educativo, per fare ciò si è avviata una ricerca di tipo esplorativo con un approccio fenomenologico basato sull'evidenza; per l'analisi delle scuole in esame ci si è avvalsi inoltre di un case study.

Il progetto ha previsto tre momenti di raccolta dei dati, attraverso i quali verificare la situazione iniziale e gli eventuali cambiamenti nelle classi e nelle scuole selezionate, a seguito della realizzazione degli interventi formativi.

I tre momenti si sono susseguiti nel modo seguente:



- *baseline*, svolta all’inizio dell’anno scolastico e prima dell’avvio del periodo di formazione degli insegnanti sui temi dell’inclusione e sullo sviluppo di pratiche inclusive. Tale fase si è realizzata sia attraverso la somministrazione dei questionari di valutazione della qualità inclusiva per docenti e alunni; sia attraverso l’osservazione effettuata attraverso apposite check-list;
- *training*, all’inizio dell’anno scolastico 2018-2019 si è offerto (entro il primo bimestre), a seguito di un’attenta analisi delle necessità evidenziate durante la fase osservativa un corso di formazione ai docenti che, su base volontaria, hanno voluto approfondire il tema dell’inclusione e dello sviluppo di una didattica inclusiva per affrontare l’eterogeneità dei nuovi contesti scolastici alla luce delle vigenti normative. La formazione degli insegnanti si è articolata in due fasi. Nella fase iniziale ci si è proposti di promuovere una riflessione efficace sul problema, al fine di soffermarsi sulla sua rilevanza, così da individuare le linee organizzative dell’azione educativa. Nella seconda fase, contestualmente all’intervento si è proceduto con l’analisi delle pratiche didattiche, al fine di regolare e controllare il percorso.
- *data collection*, al termine dell’implementazione dei programmi educativi si è avviato, durante il secondo semestre, la fase di osservazione delle pratiche inclusive, di autovalutazione e di soddisfazione da parte dei docenti e degli allievi, attraverso appositi strumenti.

3.1 La sensibilizzazione dei docenti all’intervento

La prima azione dell’intervento è stata rivolta alla sensibilizzazione dei docenti che ha preso avvio all’inizio del mese di settembre 2018. Durante un incontro preliminare della durata di due ore con i docenti degli istituti coinvolti, è stato presentato il progetto; sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative sugli alunni. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza del concetto di inclusione in relazione alle nuove sfide educative che si pongono alla scuola di oggi.

Condividere e stabilire in accordo con gli insegnanti le strategie, gli obiettivi e le finalità più adeguate da utilizzare durante gli interventi formativi, ha permesso di creare un rapporto di collaborazione finalizzato a dare all’intervento non solo sostanzialità, ma soprattutto efficacia. Inoltre, la conoscenza che gli insegnanti hanno dei loro allievi è presupposto fondamentale per la progettazione di pratiche didattiche inclusive che siano centrate sugli stessi e, dunque, adeguate alle competenze possedute e orientate allo scopo del progetto stesso. La sensibilizzazione dei docenti all’iniziativa è stata necessaria per individuare il gruppo di docenti che avrebbe partecipato alla formazione successiva. Al termine dell’incontro di presentazione del progetto, gli insegnanti hanno dato liberamente la loro disponibilità a partecipare all’intervento formativo e a tutte le azioni successive ad esso.

3.2 Il percorso formativo

La formazione dei 24 insegnanti che hanno scelto di partecipare alla ricerca si è svolta da ottobre a dicembre 2018. Questa fase ha visto coinvolti i docenti, distinti per istituto comprensivo, in un incontro settimanale della durata di tre ore svolto in orario pomeridiano, per un totale di 10 incontri.



Gli interventi pianificati e realizzati per la formazione degli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca hanno riguardato le seguenti tematiche: *la pedagogia speciale: lo stato dell'arte e le prospettive future; il quadro pedagogico e normativo; il concetto di inclusione e le caratteristiche degli ambienti scolastici inclusivi; chi sono gli alunni con BES?; strumenti e strategie per l'operalizzazione dell'intervento: rilevazione e valorizzazione; la personalizzazione; l'inclusività; il Profilo del docente inclusivo: corresponsabilizzazione curricolari versus delega al sostegno.*

L'esperienza di formazione si è articolata in due momenti: un primo momento, che ha permesso agli insegnanti di operare riflessioni e trarre suggerimenti utili a chiarire i contenuti e le metodologie da utilizzare; ed un secondo momento, organizzato in forma laboratoriale, in cui sono state progettate le pratiche didattiche inclusive da svolgere in classe.

Gli incontri hanno consentito la creazione di una base di lavoro comune con i docenti e lo sviluppo di una riflessione critica sulle strategie e sui materiali didattici da utilizzare. In questo modo si è realizzata non solo una condivisione di esperienze e di idee, ma anche una collaborazione, che è divenuta costante, con gli insegnanti nelle diverse situazioni di classe e che ha consentito a ciascun docente di essere, al tempo stesso, attore e ricercatore.

Gli interventi pianificati e realizzati per la formazione degli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca sono riportati nel quadro successivo (Tabella 1).

INCONTRI	CONTENUTI	OBIETTIVI
Primo incontro (3 ore)	- Quadro introduttivo - La pedagogia speciale: lo stato dell'arte e le prospettive future - Quadro pedagogico - Quadro normativo	Conoscenza e comprensione delle principali funzioni della pedagogia speciale, il framework teorico e il quadro normativo nazionale ed internazionale
Secondo incontro (3 ore)	- Il concetto di inclusione; - Le caratteristiche degli ambienti scolastici inclusivi; - Gli strumenti e le risorse	Conoscenza e comprensione del concetto, delle teorie, degli strumenti e delle risorse per l'inclusione; Saper valutare le relazioni esistenti tra l'inclusione e gli ambienti educativi
Terzo incontro (3 ore)	- Chi sono gli alunni con BES? - Gli alunni con certificazione di disabilità; - Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e disturbi evolutivi specifici; - Gli alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale;	Essere in grado di riconoscere i bisogni educativi speciali per favorirne l'inclusione
Quarto incontro (3 ore)	- Strumenti per l'operalizzazione dell'intervento: - Diagnosi Funzionale; - Profilo Dinamico Funzionale; - Piano Educativo Individualizzato; - Piano Didattico Personalizzato;	Saper utilizzare ed applicare le conoscenze acquisite gli strumenti per l'intervento formativo inclusivo creando sinergie e collegamenti tra scuole, enti e istituzioni
Quinto incontro (3 ore)	- La gestione dei BES; - Rilevazione e valorizzazione delle risorse e delle opportunità, sia della scuola che dell'alunno con BES;	Essere capace di gestire i bisogni educativi speciali, riconoscendo e valorizzando le risorse degli alunni e della comunità scolastica
Sesto incontro (3 ore)	- Il concetto di personalizzazione; - Approccio integrato: "misure abilitative-compensativo-dispensative" e "facilitazione";	Conoscenza e comprensione del costruito di personalizzazione; Saper utilizzare gli strumenti per la personalizzazione didattica
Settimo incontro (3 ore)	- Misure, strategie e strumenti per l'inclusione; - Tecnologie come risorsa inclusiva;	Essere in grado di attuare strategie e utilizzare strumenti per l'inclusione utilizzando le tecnologie per la didattica inclusiva
Ottavo incontro (3 ore)	Approcci metodologici: facilitazioni disciplinari, adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici, approccio metacognitivo;	Saper progettare e adeguare azioni e risorse



INCONTRI	CONTENUTI	OBIETTIVI
Nono incontro (3 ore)	- Profilo del docente inclusivo; - Corresponsabilizzazione curricolari vs delega al sostegno;	Essere in grado di sviluppare nuove competenze e aggiornare quelle possedute per la promozione dell'inclusione
Decimo incontro (3 ore)	- Inclusività; - La diversità degli alunni come risorsa; - L' apprendimento nei gruppi cooperativi e la didattica laboratoriale.	Expertise nella promozione di una cultura della valutazione che sia rispondente alla persona nel rispetto della normativa vigente.

Tabella 1: Sintesi pianificazione per contenuti e obiettivi degli incontri della formazione dei docenti

Il metodo più efficace per aggiornare gli insegnanti consiste nel lavorare insieme a loro, in modo continuo, per far sperimentare loro che i risultati della ricerca possono offrire risposte concrete a reali bisogni professionali (Belvis, Pineda, Armengol & Moreno, 2013; Pedone, 2016). Seguendo questa convinzione abbiamo deciso di svolgere l'attività di formazione offrendo ai docenti occasioni-stimolo che potessero aiutarli a riflettere sui problemi educativi e scolastici, utilizzando una strategia di autoformazione; non si è inteso fornire ricette uniche e valide per tutti, né offrire risposte e soluzioni immediate; l'ottica della riflessione e della consapevolezza nelle azioni di ricerca ha pervaso tutto l'intervento.

Questo perché le azioni che gli insegnanti realizzano si basano su una logica di flessibilità e di adattamento, di riaggiustamento continuo che sfruttano la riflessività nell'azione. Lo stesso Schön (2006) distingue due tipi di azione riflessiva: riflessione in azione (*reflection in action*), che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità; la riflessione sull'azione (*reflection on action*) che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre.

4. Destinatari

La ricerca si è svolta nella provincia di Palermo, capoluogo e primo territorio della regione Sicilia per dimensione numerica e diffusione delle istituzioni scolastiche¹.

È noto che nella ricerca e nella pratica educativa sia necessario fondare gli interventi su una conoscenza valida e attendibile dei docenti, degli allievi e dei contesti in cui si opera. Pertanto nella fase preliminare, propedeutica all'azione sperimentale vera e propria, è stata effettuata una attenta ricognizione di informazioni sull'ambiente scolastico in cui ci si accingeva ad operare, con particolare riferimento alle caratteristiche dei contesti, sia delle scuole (pocanzi presentate) sia degli attori in esse agenti: docenti ed alunni.

Si è deciso di circoscrivere il campo dell'indagine alla scuola primaria di tre istituti comprensivi: due di Palermo e una della provincia. Questa scelta è stata fatta dato che, il tema d'indagine complesso, richiedeva un piano di ricerca e formazione elaborato e di collaborazione continuativa tra il gruppo di ricerca e i docenti, nonché l'utilizzo di molteplici strumenti, pertanto la costruzione del campione è avvenuta in modo non probabilistico e i dati emersi non hanno pretesa di generalizzazione.

1 Secondo i dati dell'Ufficio Scolastico Regionale Sicilia (MIUR - Ufficio Scolastico per la Sicilia, 2016).



È rilevante osservare che le scuole protagoniste della ricerca presentano una grande varietà di bisogni educativi speciali e sono collocate in contesti difficili, causati da diversità culturali, differenze linguistiche ed economiche, che espongono gli alunni a rischio di isolamento sociale, discriminazione, povertà e conseguente basso livello di scolarizzazione. Si è scelto di lavorare con queste realtà proprio per favorire e promuovere l'inclusione attraverso l'intervento messo in atto.

Nella ricerca sono state coinvolte 14 classi (5 prime, 2 seconde, 2 terze, 3 quarte, 2 quinte), per un totale di 257 alunni e 24 docenti. La distribuzione della popolazione coinvolta nella ricerca è riassunta nella tabella 2.

Scuole coinvolte	Popolazione docente			Popolazione alunni				
	Totale	F	M	Prime	Seconde	Terza	Quarta	Quinta
Palermo 1	7	7	0	42		19		
Palermo 2	8	7	1		33		38	21
Provincia	9	9	0	44		23	21	16
Totale	24	23	1	86	33	52	59	37

Tabella 2: Popolazione coinvolta nell'indagine per ciascun istituto

L'analisi delle caratteristiche demografiche della popolazione docente di riferimento mostra una forte convergenza con i dati delle rilevazioni internazionali e nazionali, sia per quanto riguarda i tassi di femminilizzazione, alti nelle scuole del primo ciclo come avviene anche nei Paesi OCSE, sia per quanto riguarda la distribuzione della popolazione tra le fasce di età, che vede concentrarsi nelle classi di età 45-55 anni percentuali di docenti che variano tra il 70 e l'80%.

La popolazione studentesca coinvolta nella ricerca è di 257 alunni della scuola primaria, di cui 86 frequentanti la prima classe, 33 la seconda classe, 42 la terza classe, 59 la quarta classe e 37 la classe quinta (Tabella 2).

Gli alunni con bisogni educativi speciali² rappresentano quasi il 16% della popolazione scolastica totale (257 studenti), come evidenziato nella Tabella 3.

Istituti scolastici coinvolti	Prime		Seconde		Terza		Quarta		Quinta		% alunni con BES
	Tot.	BES	Tot.	BES	Tot.	BES	Tot.	BES	Tot.	BES	
Palermo 1	42	6			19	4					16,39
Palermo 2			33	9			38	3	21	7	20,65
Provincia	44	6			23	1	21	1	16	4	11,54
Totale	86	12	33	9	42	5	59	4	37	11	15,95

Tabella 3: Distribuzione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali per il totale e in ciascuna scuola

2 Con bisogni educativi speciali si intende la macrocategoria, in relazione alle categorie proposte dall'OCSE (2000-2007), riconosciuta dalle recenti normative italiane, che include tutti gli alunni con disabilità (L.104/92 e successive modifiche), disturbi specifici dell'apprendimento (L.170/2010 e successive) e svantaggio socio-culturale (D.M. 27/12/2012 e successivi).



5. Strumenti

Per monitorare il percorso sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione (sintetizzati in Tabella 4):

- Il Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola (Ferrara, 2016), utilizzato sia come pre che post test per i docenti;
- Il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive (Ferrara & Pedone, 2018);
- due Check-list di osservazione, una rivolta al docente l'altra agli alunni;
- due schede, la prima per la raccolta delle pratiche didattiche inclusive, la seconda per l'analisi delle stesse pratiche didattiche inclusive.

Strumento	Quando	Obiettivi
Questionario (Ferrara, 2016)	Prima dell'intervento formativo Al termine dell'intervento formativo	Monitoraggio della qualità inclusiva attraverso l'autovalutazione da parte del docente.
Questionario (Ferrara & Pedone, 2018)	Prima dell'intervento formativo Al termine dell'intervento formativo	Monitoraggio della qualità inclusiva percepita dagli alunni al termine della pratica didattica.
Check-list	Durante l'intervento formativo	Osservazione delle azioni messe in atto nel processo di insegnamento-apprendimento da entrambe gli attori coinvolti.
Scheda raccolta delle pratiche didattiche inclusive	Prima dell'intervento formativo	Descrivere le pratiche didattiche promuovendo azioni di riflessività.
Scheda di analisi pratiche didattiche inclusive	Al termine dell'intervento formativo	Analizzare le pratiche didattiche promuovendo azioni di valutazione e riflessività.

Tabella 4: Strumenti, tempi e obiettivo di valutazione

Nella progettazione dell'osservazione, per non perdersi nella vastità dei possibili aspetti di interesse, si è ritenuto di selezionare gli elementi verso i quali l'osservatore avrebbe dovuto focalizzare l'attenzione attraverso la redazione di apposite check-list (Marshall, & Rossman, 2014; Berg, 2007). L'osservazione è stata di tipo non partecipante e in coppia; i due osservatori hanno assistito contemporaneamente alle lezioni e registrato in modo indipendente le informazioni: il primo si è dedicato all'osservazione dei comportamenti dell'insegnanti, il secondo ai comportamenti degli alunni utilizzando i descrittori desunti dagli strumenti (le check-list) volti alla rilevazione della qualità inclusiva. L'osservazione delle pratiche didattiche in aula è stata presentata come un'utile tecnica di raccolta dati per la ricerca, non giudicante, basata sull'uso di griglie di osservazione di taglio qualitativo e fondata sull'approccio dell'analisi di pratiche (Laneve, 2005; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Tacconi, 2011). Lo scopo è quello di rilevare il reale, cioè quello che gli insegnanti sviluppano nella loro quotidiana esperienza e il senso che essi stessi danno a tale pratica senza l'attribuzione di un giudizio esterno ma come frutto di una riflessione condivisa.

La scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive è articolata in cinque sezioni: informativa, cornice progettuale, realizzazione della pratica, valutazione dei



risultati e narrazione della pratica didattica. Ogni sezione è stata corredata di domande guida e spiegazioni per la compilazione del campo.

La scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive si propone come uno strumento di approfondimento volto alla valutazione attenta e accurata delle pratiche didattiche rilevate. Il fine della scheda di analisi è quello di porre in evidenza attraverso l'esame e il vaglio degli elementi caratterizzanti, un'analisi didattica realmente inclusiva. Sono state individuate tre dimensioni, suddivise in criteri ripartiti attraverso l'utilizzo di indicatori come utili elementi di osservabilità. La prima dimensione individuata è relativa alla progettazione delle pratiche didattiche, la seconda dimensione è relativa al coordinamento dell'apprendimento, infine la terza relativa alla valorizzazione e alla realizzazione dell'inclusione. Per ciascuno degli indicatori si è richiesto a tre valutatori esperti esterni, che ricevevano le schede di raccolta delle pratiche separatamente e in forma anonima, di avviare un'analisi attribuendo un punteggio da 0 ad 1 in relazione all'assenza, alla presenza o alla parziale presenza di una adeguata esposizione dello stesso. I punteggi raccolti per ciascuna dimensione sono stati sommati al fine di individuare l'effettiva bontà della pratica didattica. Per l'analisi delle pratiche raccolte è stata scelta la metodologia proposta da Miles e Huberman (1994). Sono stati realizzati i seguenti passaggi da parte del ricercatore: lettura generale delle pratiche didattiche inclusive prodotte dagli insegnanti, per individuare i temi ricorrenti o trasversali; selezione delle unità di analisi e compressione dei dati in categorie secondo i criteri di esaustività, mutua esclusività e pertinenza; confronto tra le letture autonome di più valutatori per verificare la coerenza tra le varie attribuzioni; conteggio delle frequenze per scoprire la rilevanza delle ricorrenze.

6. La scelta del piano sperimentale

L'intervento sperimentale è stato realizzato secondo un disegno con un piano quasi sperimentale a gruppo unico.

Il piano sperimentale utilizzato è stato definito "quasi sperimentale" poiché il campione non è rappresentativo della popolazione di riferimento e non possiamo sapere fino a che punto i cambiamenti rilevati nella variabile dipendente siano stati effetto della variabile indipendente o siano stati provocati da variabili parassite (maturazione dei soggetti, storia, somministrazione delle prove). Si è fatto ricorso al disegno sperimentale con un solo gruppo per ovviare alle difficoltà che si incontrano in una situazione educativa strutturata, quando si vuole costruire un gruppo di controllo equivalente a quello sperimentale.

L'utilizzo del piano quasi sperimentale³ con gruppo unico prevede una rilevazione iniziale e una finale: effettuando la prima misurazione della variabile dipendente nel periodo che precede l'attività formativa (per evidenziare la tendenza di base del gruppo), misurazioni successive vengono ripetute durante lo svolgimento dell'azione formativa (per conoscere la stabilità degli effetti della formazione).

Dal confronto tra queste si ottiene la rilevazione dei miglioramenti rispetto al

3 Lo schema del disegno utilizzato si può scrivere in questo modo, tenendo presente che la situazione finale di una fase coincide con quella iniziale della successiva: fase1: Si1—Fo—Sf1—C1; fase2: Si2—Fe—Sf2—C2; fase3: Si3—Fo—Sf3—C3.



punto di partenza, si ha un'idea dell'avvenuto cambiamento cogliendo la significatività statistica del fenomeno osservato (Zanniello, 2003; Benvenuto, 2015).

La prima rilevazione si è compiuta a settembre 2018, mediante i questionari sulla qualità inclusiva della scuola, in questa fase dopo aver effettuato la valutazione della situazione iniziale mediante gli strumenti di valutazione si è lasciato agire fino a fine ottobre 2018 il fattore ordinario. Contemporaneamente è stato avviato il percorso formativo con i docenti, al termine del quale si è introdotto il fattore sperimentale, ovvero le attività per la promozione dell'inclusione, che sono state provate col medesimo gruppo, divenuto adesso gruppo sperimentale.

Da novembre 2018 a maggio 2019, i docenti confrontandosi con il ricercatore hanno costruito pratiche didattiche in un'ottica inclusiva, si è fatto così agire il fattore sperimentale, al termine del quale sono state nuovamente proposte al gruppo i questionari, utilizzati adesso come post-test, con i quali si è rilevata la qualità inclusiva dei prodotti realizzati.

Il disegno con gruppo unico ha consentito di raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi attivati e sugli attori, di seguire e definire in modo più analitico il percorso, le pratiche didattiche, in termini di attività e le azioni effettivamente progettate e realizzate. L'attenzione e le rivelazioni effettuate si sono concentrate in modo considerevole sulla fase d'azione del fattore sperimentale. A conclusione di ogni singola pratica didattica, infatti, si è proceduto con la rilevazione (attraverso la seconda parte del questionario per gli alunni) della percezione degli alunni sulla qualità inclusiva delle pratiche didattiche a loro proposte dai docenti; i risultati effettivamente conseguiti nelle varie tappe progressive sono stati momento di riflessione per il docente in merito al proprio agire e per il ricercatore per valutare l'azione inclusiva.

È essenziale cogliere con esattezza questi risultati sia per verificare obiettivamente ciò che hanno prodotto determinati interventi, ma anche in vista di una rimodulazione della pratica didattica.

Per mettere in relazione quanto dichiarato al momento della progettazione con l'azione effettiva compiuta dai docenti durante la realizzazione degli interventi, sono stati descritti e annotati sinteticamente i comportamenti agiti dall'insegnante e i comportamenti degli alunni attraverso l'osservazione tramite check-list. Senza dubbio, tali annotazioni propongono in tutta la loro concretezza le attività e i comportamenti agiti nel processo di insegnamento/apprendimento.

7. L'analisi dei risultati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di descrivere le caratteristiche delle istituzioni scolastiche e di stabilire interessanti relazioni, nella fase successiva della ricerca, con i risultati ottenuti da docenti e alunni. Nello specifico, in una prima fase dell'analisi dei dati, sono stati analizzati i punteggi dei questionari di valutazione della qualità inclusiva prima del percorso formativo, somministrati a docenti e alunni nel settembre 2018, in un secondo momento sono state individuate le corrispondenze sugli stessi fattori a distanza di mesi, dopo il percorso formativo e la realizzazione delle pratiche attraverso gli stessi strumenti e sullo stesso campione.



7.1 Docenti

Lo scoring dei risultati ha consentito di ottenere in ciascuna batteria del questionario e per ciascun docente, un valore riconducibile, attraverso la conversione effettuata.

Attraverso la comparazione tra le due somministrazioni dello strumento (Figura 1) è possibile determinarne i cambiamenti intercorsi.

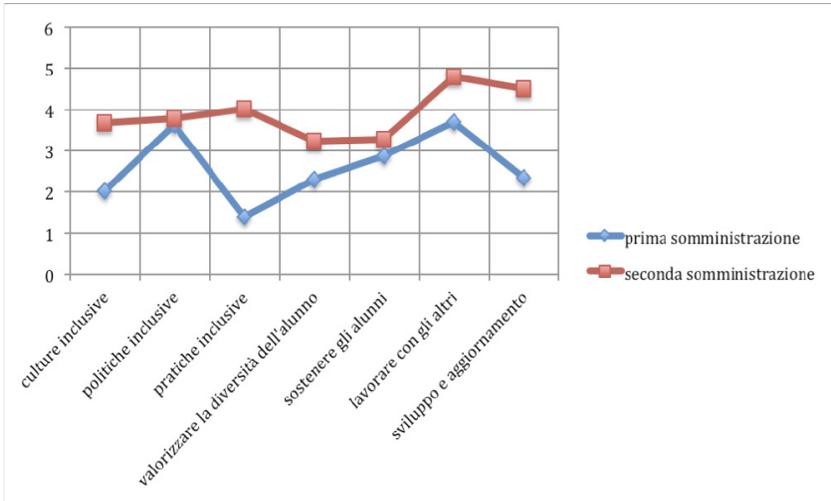


Figura 1: Confronto risultati prima e seconda somministrazione

In particolare si è evidenziato un accrescimento delle competenze soprattutto nello sviluppo di culture inclusive e nella creazione di pratiche didattiche inclusive, con un aumento rispettivo del 49,5% e del 78,6% dichiarato. L'unica area che ha riscontrato un aumento statisticamente poco rilevante è quella della produzione di politiche inclusive (4,5%), che richiederebbe, per essere rilevato con maggiore precisione un ampliamento dei tempi della sperimentazione e il coinvolgimento della totalità dei docenti dell'istituzione scolastica. L'analisi volta alla rilevazione delle aree valorizzare la diversità dell'alunno (28,2%), sostenere gli alunni (12%), lavorare con gli altri (33%), sviluppo e aggiornamento professionale (64,8%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la media di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione), analizzati con il software statistico SPSS.

Il riscontro dell'aumento delle competenze è stato inoltre sottolineato dai dati raccolti attraverso il "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive", somministrato agli alunni dei docenti coinvolti. Anche attraverso questo strumento i dati, elaborati statisticamente attraverso un confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo della qualità inclusiva delle pratiche dei docenti.



7.1.1 Domande aperte

Per capire la forza delle opinioni espresse nelle risposte aperte del “Questionario per l’autovalutazione dell’insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola”, sono stati analizzati i cluster dei concetti utilizzati con maggior frequenza dai docenti e si è proceduto ad un’ulteriore analisi di tipo qualitativo, delle 5 risposte aperte presenti nel questionario, condotta attraverso il software Atlas.ti.

I docenti hanno espresso un’immagine riflessa del concetto di inclusione e molto realistica, essi attribuiscono al termine tale accezione: «rispettare le necessità e le esigenze di tutti, progettando adeguati ambienti di apprendimento e attività in modo da rendere attiva la partecipazione alla vita di classe da parte di ciascun allievo» e «la capacità di creare un ambiente favorevole in grado di rimuovere gli ostacoli che impediscono una piena partecipazione alla vita sociale».

Allo stesso modo ritengono che «la didattica inclusiva ha diversi punti di forza: innanzitutto favorisce un apprendimento ottimale per ogni singolo alunno e dà ampio spazio allo sviluppo di altre abilità come il rispetto dell’altro, la propensione al lavoro di squadra, sviluppo dell’autostima e capacità di problem solving», inoltre asseriscono che «con la didattica inclusiva si riesce a promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, si incoraggia l’apprendimento collaborativo, si valorizzano le esperienze e le conoscenze degli alunni, si favorisce l’esplorazione e la scoperta, si attuano interventi adeguati nei riguardi delle diversità», nonché «la capacità di aumentare il benessere e i livelli di apprendimento dell’intera classe favorendo la personalizzazione dell’apprendimento e la valorizzazione della persona».

I docenti hanno dimostrato anche un gran pragmatismo nel rilevare che la didattica inclusiva non ha di per sé dei punti di debolezza, ma che problematiche possono insorgere nella sua realizzazione ove non adeguatamente supportata e fortemente voluta; infatti dichiarano che «la didattica inclusiva non ha punti di debolezza ma richiede un’attenta preparazione e un notevole impegno da parte dei docenti che intendono metterla in atto quotidianamente» e, inoltre, che «la mancanza di strutture idonee, la numerosità delle classi e la mancanza di professionalità di alcuni docenti curricolari» spesso possono essere la reale causa della mancata realizzazione di una didattica pienamente inclusiva.

Interessanti sono inoltre le risposte prodotte invece sul proprio contesto attraverso gli item “Le tre cose che mi piacciono di più della mia scuola” e “Le tre cose che vorrei cambiare della mia scuola”. L’analisi delle risposte al primo item, ha restituito, in gran parte, la percezione di un ambiente scolastico stimolante e sereno. I concetti cui i docenti fanno maggiormente ricorso sono indicati preminentemente dai termini: «*collaborazione/condivisione/partecipazione* (tra colleghi, con il dirigente scolastico e con le famiglie); *relazioni/rispetto*; *ascolto/accoglienza*; *attenzione ai bisogni educativi speciali*; *formazione continua/professionale*».

Quasi tutti i docenti hanno descritto un quadro di buone relazioni con i colleghi in relazione all’organizzazione e alla progettazione delle azioni didattiche. Non è un caso che i termini *collaborazione*, *condivisione* e *partecipazione* spesso usati come sinonimi sono stati inseriti in quasi in tutte le risposte pervenute, spesso affiancate ai termini colleghi, dirigente scolastico e famiglie.

Tra i concetti positivi ricorrenti, con riferimento agli studenti, si riscontra una quasi totalità delle risposte utilizzanti i termini *ascolto* e *accoglienza*, ma anche *relazione* e *rispetto* dimostrando l’attenzione che la scuola riserva agli alunni, mettendo



spesso in risalto l'attenzione che essa offre ai bisogni educativi speciali e l'apprezzamento per i tentativi di inclusione che si propone di attuare.

Non meno rilevanti sono stati i riferimenti anche alle possibilità che la scuola offre in termini di formazione professionale, destinando attenzione e risorse alle attività di formazione permanente e continua in relazione alle esigenze del contesto reale. Tuttavia, le realtà scolastiche non sono prive di problemi, in particolare, con riferimento alla personalizzazione dei percorsi e, in generale, alla coerenza progettuale.

Dal versante delle opinioni critiche, "Le tre cose che vorrei cambiare della mia scuola" sono due le variabili principali emerse, la prima in riferimento alla struttura organizzativa, logistica e delle infrastrutture, ricorrenti sono i termini *orario, arredi, struttura, spazi, strumenti, risorse*; più rilevante sembrano invece le rilevazioni critiche sull'aspetto gestionale della classe: in tale senso sono spesso adoperati i termini *la composizione delle classi, la numerosità della classe, la formazione di classi più omogenee*. I docenti percepiscono dunque che sul versante della dotazione strutturale e infrastrutturale le scuole sono spesso carenti negli spazi e nelle risorse materiali messe a loro disposizione, ma ancora più marcata è la ridondanza circa l'eccessivo numero di alunni che richiede loro di attivare un numero maggiore di relazioni e personalizzazioni; per favorire il processo di insegnamento/apprendimento riterrebbero idoneo limitare in termini numerici gli alunni piuttosto che non riuscire a rispondere a tutte le loro esigenze.

7.2 Alunni

L'analisi dei dati del questionario rivolto agli alunni, consente di determinare i risultati raggiunti. Lo scoring dei risultati, mostra la distribuzione dei valori delle sei dimensioni (Figura 2) attraverso il confronto delle differenze al termine delle attività di ricerca.

In particolare si è evidenziato un accrescimento riconosciuto dagli allievi relativamente allo sviluppo di culture inclusive e alla promozione di politiche inclusive, con un aumento rispettivo del 41,1% e del 35,4%. L'area che ha riscontrato un aumento⁴ statisticamente significativo pari all'80,4% è quella relativa alla creazione di pratiche didattiche inclusive che evidenzia un miglioramento esemplare. L'analisi volta alla rilevazione delle aree sostegno agli alunni (52,8%), elementi di inclusività dell'azione didattica (54%) e lavorare con gli altri (44,1%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

4 L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la media di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione), analizzati con il software statistico SPSS.

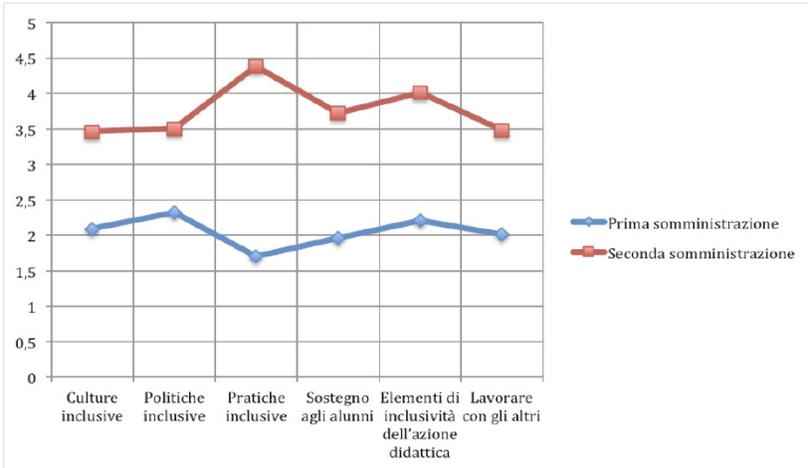


Figura 2: Confronto risultati prima e seconda somministrazione

Tale analisi, induce a riflettere inevitabilmente sui contesti territoriali di questi istituti e non sembra casuale che i punteggi di inclusione siano organizzati secondo una classifica che fa corrispondere a contesti difficili, con un basso livello socio-economico e culturale, una minore qualità inclusiva. Va però altrettanto sottolineato come l'aumento ottenuto dalle istituzioni scolastiche permette di evidenziare come l'inclusione possa essere sviluppata in tutti i contesti intervenendo sui fattori che la ostacolano attraverso i docenti.

8. La costruzione delle pratiche didattiche per la promozione dell'inclusione

Lo scopo di una pratica didattica è quello di sviluppare un progetto educativo rivolto a tutti, che sappia accogliere il bisogno educativo, speciale e non, di ciascuno offrendo agli studenti occasioni di crescita per il raggiungimento del proprio massimo potenziale, una partecipazione attiva e un'interazione sociale e prosociale. In tal modo l'inclusione diviene strumento di equità e ammortizzatore sociale ed educativo efficace.

È alla luce di tale principio che si è strutturato il percorso qui proposto, limitatamente ad una ricerca rivolta ad un contesto specifico che è proprio quello della scuola primaria. Il percorso, già presentato, ha permesso la costruzione e la messa in opera di pratiche didattiche inclusive rivolte alla popolazione scolastica di riferimento. Le 24 docenti, delle tre scuole coinvolte, hanno progettato 58 pratiche didattiche⁵. Gli interventi educativi hanno coinvolto gli alunni di 14 classi, seguendo

5 Per motivi di spazio si invita coloro che volessero consultare i materiali per esse prodotte e le altre pratiche didattiche inclusive a contattarci attraverso il seguente indirizzo mail: gabriella.ferrara@unipa.it



l'ordinaria programmazione didattica a prescindere dalla disciplina, ma articolandosi in relazione ai bisogni educativi della classe nel complesso e di ciascun allievo.

Le attività hanno avuto una durata variabile in relazione alla classe e all'argomento trattato, lo stesso vale per tutti gli elementi costitutivi della pratica. Le attività ideate e strutturate dai docenti da ciascun istituto sono state attuate e, dunque, sperimentate all'interno della scuola stessa; tutte le pratiche sono state rappresentate attraverso la "Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive", osservate attraverso le check-list e valutate dagli studenti attraverso la seconda macroarea del "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive".

8.1 La validazione delle pratiche didattiche inclusive

Il periodo necessario per tutta la validazione delle pratiche raccolte è stato di nove mesi, da ottobre 2018 a giugno 2019.

La creazione delle pratiche e la raccolta delle stesse, è avvenuta utilizzando la piattaforma *google documents* e direttamente presso le scuole mentre per le procedure di analisi qualitativa ci si è avvalsi degli strumenti predisposti, validati e precedentemente presentati: la scheda di analisi delle pratiche, le check-list per l'osservazione e la seconda macroarea del questionario di rilevazione della qualità inclusiva per gli alunni.

Si è proceduto poi a validare e dare coerenza ai materiali raccolti mediante il processo di triangolazione⁶ dei dati, di triangolazione di metodo e di triangolazione dei ricercatori.

Nel primo caso, l'arco temporale di raccolta di tutti i materiali è stato di nove mesi, i luoghi in cui tale raccolta è avvenuta sono stati i tre istituti coinvolti. Nel secondo caso, gli strumenti utilizzati sono stati molteplici: la scheda di analisi delle pratiche, le check-list per l'osservazione e la seconda macroarea del questionario di rilevazione della qualità inclusiva per gli alunni. Nel terzo caso le osservazioni attraverso le check-list e le misurazioni attraverso la scheda di analisi delle pratiche didattiche sono state condotte da più soggetti (2 osservazioni e 4 analisi indipendenti per ciascuna pratica).

Sulla base della triangolazione dei risultati è possibile affermare che delle 58 pratiche didattiche raccolte, 30 hanno ottenuto una valutazione soddisfacente e sono entrate a far parte di un Repository di buone pratiche inclusive condivise dai 24 docenti partecipanti alla ricerca.

6 La triangolazione è un processo di validità degli asserti prodotti, che opera attraverso quattro forme: «[...] a) triangolazione dei dati, ossia il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui egli ipotizza che tali fattori non debbano variare); se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi; b) triangolazione di metodo, quando più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino; se i dati raccolti portano alle stesse conclusioni i metodi e le tecniche utilizzate si possono considerare validi; c) triangolazione dei ricercatori, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido; d) triangolazione della teoria, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni; se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore può considerarsi valido» (Trinchero, 2002).



9. Discussione dei risultati

La ricerca svolta ha permesso agli insegnanti di conoscere ed affrontare il costrutto di inclusione, in un'ottica di tipo educativo e applicativo fornendo ai docenti strumenti e materiali da applicare in classe per la realizzazione delle pratiche didattiche.

La strutturazione delle pratiche ha consentito di tenere maggiormente in considerazione i bisogni educativi soprattutto di quei bambini che si trovano in condizioni di maggiore fragilità, considerando anche le loro caratteristiche temperamentali, contestuali o familiari; favorendo e promuovendo l'inclusione dei bambini a rischio di isolamento sociale, di discriminazione e di dispersione scolastica.

Le pratiche didattiche sono state progettate al fine di sostenere i bambini esposti a rischio di disagio sociale e dispersione scolastica, a causa delle condizioni socio-economiche e dei contesti culturali di appartenenza, e per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali, che possono sperimentare situazioni di discriminazione o insuccessi scolastici, e per sostenere i percorsi educativi di tutti gli alunni.

Alla luce di quanto descritto, ci sembra di poter affermare che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo dell'inclusione scolastica di qualità, la crescita professionale dei docenti in servizio e in formazione, nonché l'incremento della qualità inclusiva delle realtà scolastiche e dell'inclusione per ciascun alunno.

Le conclusioni dedotte, essendo basate su un campione non rappresentativo e non probabilistico, non consentono di operare indebite generalizzazioni. Si deve, inoltre tenere presente la possibilità che, oltre alle attività, possono aver influito miglioramenti osservati nel gruppo anche altre variabili non controllate.

In relazione al problema dell'estensibilità dei risultati ottenuti facciamo notare che la ricerca andrebbe ripetuta su un'ampia varietà di gruppi eterogenei per caratteristiche e contesti; è pur vero che la ripetizione delle attività svolte in gruppo con le caratteristiche analoghe al nostro ha buone possibilità di riuscita.

10. Conclusioni

Alla scuola spetta il compito di condurre i propri allievi ad acquisire le competenze necessarie ad affrontare, fronteggiare e superare le esperienze che incontreranno nei diversi contesti e situazioni di vita, per fare questo la sua azione deve rivolgersi a tutti, investendo su ciascuno risorse e professionalità. Spetta all'istituzione scolastica la funzione di garantire all'alunno, fin dai primi anni del suo processo evolutivo, adeguate ed efficaci risorse professionali ed ambientali, per far sì che si sviluppino atteggiamenti equi ed accoglienti per promuovere nelle scuole ambienti inclusivi.

La progettazione ed il monitoraggio del lavoro con gli insegnanti hanno permesso di rendere protagonisti i docenti stessi, piuttosto che i ricercatori, e di adeguare le attività alle caratteristiche degli alunni. I mutamenti hanno trovato riconoscimento e apprezzamento in chi li ha realizzati e in chi ne ha beneficiato.

I risultati ottenuti sono di certo positivi e incoraggianti, ma non possiamo non considerare che ottenere dei cambiamenti è relativamente più facile che mantenerli; è più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo se non si propongono periodicamente momenti di riflessione e promozione delle competenze per i docenti e attività di monitoraggio delle azioni didattiche.



La progettazione e la realizzazione delle pratiche ha incontrato momenti e aspetti di criticità rispetto all'inclusione ma anche all'organizzazione dell'istituzione scolastica

La scelta di proporre attività che mirano al raggiungimento di obiettivi personalizzati molto diversi da quelli della classe, ma integrandoli in quelli della classe se non supportata rischia di generare conflitti e rallentamenti nel raggiungimento di obiettivi più generali se non accompagnati da una riflessione complessiva. Inoltre se i docenti non accompagnano questa scelta con una riflessione sui rischi può generare, più che esperienze inclusive possono generarsi sporadici esempi che creano discontinuità e difformità, la mancata progettazione di correttivi che li riducano, fanno aumentare le probabilità che si avviino forme di micro-esclusione sono elevate.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (ed.). (2000). *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Guerini.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative research method for the social science*. Boston: Mass, Allyn & Bacon.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D Marra, R. Medeghini, (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?. In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 78-98). London: Davis Fulton Publisher.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- 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.
- 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 della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (Eds.). (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Ferrara, G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione. *FORM@RE*, 16 (3), 5-19.
- Hall, J. (1996). Integration, inclusion: What does it all mean? In J. Coupe O'Kane & J. Goldbart (Eds.), *Whose choice: Contentious issues for those working with people with learning difficulties?* London: David Fulton.



- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2014). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MIUR – Ufficio Scolastico per la Sicilia. (2016). *La scuola in Sicilia. Documentazione - A.S. 2015/2016*. Ufficio Scolastico per la Sicilia. Disponibile in: <http://oldsite.usr.sicilia.it/publicazioni/lascuolainsicilia/2015-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. [Visionato in data 28 Luglio 2017]
- Mortari, L. (ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Bruno Mondadori.
- OCSE. (2000). *Special needs education: statistics and indicators*. Paris: OCSE publication. Disponibile in: <http://www.oecd.org/edu/innovationeducation/specialeducationneeds-statisticsandindicators.htm>.
- OCSE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2017). *Education at a Glance 2017*. Parigi: OCSE publication.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Pedone, F. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. *Form@re*, 16(2).
- Pedone, F. (2019). La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva: tra sfide e opportunità. In F. Dovigo, & F. Pedone (a cura di), *I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti* (pp. 39-66). Roma: Carocci.
- Pedone, F. & Ferrara, G. (2018). L'inclusione vista dagli alunni: costruzione e validazione del questionario per rilevare la qualità inclusiva della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 4, 357-374.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Sebba, J. (1996). Developing Inclusive Schools. *University of Cambridge Institute of Education*, 31(3), 3-17.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- UNESCO. (2008). *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48th Session of the International Conference on Education (ICE). Geneva-Switzerland 25th to 28th 2008. Disponibile in www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf
- Zanniello, G. (ed.). (2003). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.

L'istruzione degli adulti in carcere durante l'emergenza Covid-19

Adult education in prison during the COVID-19 emergency

Luca Decembrotto

Università di Bologna, luca.decembrotto@unibo.it

The paper presents the results of a study on the adult school in prison, following the COVID-19 emergency. 34 CPIA (Provincial Centres for Adult Education) participated in the study describing the changes in educational activity from the closure of prisons between the end of February and the beginning of March 2020. The result is a fragmented school, based on interpersonal and local relationships, rather than on institutional and national ones, forced to imagine educational solutions not only in response to the emergency, but also to compensate for the chronic deficiency or total lack of resources in prison contexts. For some teachers in prison, this meant losing all contact with their students. The pandemic has certainly deeply shaken the school in prison, but it can also be considered an opportunity to face with frankness the peculiarities and limitations that still distinguish it.

Key-words: school in prison, CPIA, Covid-19, educational deprivation, teaching, inclusive strategies

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Cronistoria introduttiva

Nel primo trimestre 2020 è dilagata su scala mondiale l'epidemia legata alla sindrome virale respiratoria SARS-CoV-2, la cui malattia è stata nominata Covid-19. Tra febbraio e marzo 2020 l'Italia è stato uno dei primi paesi coinvolti nella gestione dell'emergenza sanitaria, adottando diverse misure di contrasto e contenimento della diffusione del virus, con forti ricadute sugli stili di vita dei cittadini. Le carceri sono state tra le prime istituzioni a essere sottoposte a un regime straordinario, rendendole ancor più inaccessibili e separate dal resto della società. Con la nota del Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria (DAP)¹ del 26 febbraio 2020² è stato disposto l'isolamento preventivo degli istituti presenti in Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Emilia Romagna, Marche, Toscana e Sicilia, con la sospensione degli accessi di tutti i volontari, l'interruzione dei colloqui con familiari, il blocco delle uscite per attività lavorative esterne e degli ingressi per le persone coinvolte in attività lavorative interne. In poche ore tutte le attività trattamentali per le quali è previsto il coinvolgimento della comunità esterna sono state sospese e le persone detenute si sono ritrovate maggiormente isolate.

Le prime fasi della "chiusura" degli istituti penitenziari, seguite poco dopo dalle misure di contenimento della mobilità di tutta la popolazione (*lockdown*), hanno comportato forti restrizioni per le persone private della libertà; la permanenza forzata nelle sezioni sovraffollate, la mancanza di contatti esterni e la poca comunicazione diretta con i detenuti hanno contribuito a generare un clima di tensione sfociato, nel giro di pochi giorni, in rivolte sviluppatesi in diversi istituti (Vianello, 2020). Superati i momenti di duro scontro, il DAP ha consentito l'uso di telefoni smartphone non personali e l'accesso informatico a piattaforme digitali per la comunicazione (in prevalenza attraverso Skype), per usufruire della possibilità di videochiamare i propri parenti, al contempo estendendo sia la durata massima dei colloqui telefonici (ordinariamente fissata a dieci minuti la settimana), sia la possibilità di contattare numeri di telefonia mobile.

A fronte delle rigide limitazioni negli spostamenti e negli incontri dal vivo in spazi pubblici adottate dal Governo il 10 marzo 2020, ogni istituto scolastico ha rimodulato le proprie attività didattiche, basate su un approccio tradizionale in presenza, adottando forme di didattica a distanza o, più propriamente, di didattica emergenziale basate su strumenti digitali (Bocci, 2020). I limiti legati a questo approccio, adottato in velocità e spesso senza consapevolezza, sono stati riversati prevalentemente sui gruppi sociali più deboli, che hanno rischiato di essere esclusi dalla didattica o effettivamente lo sono stati. Tra questi gruppi rientrano le persone private della libertà. Per la scuola in carcere tutto ciò ha, infatti, comportato il dover affrontare numerose difficoltà tecniche, logistiche e organizzative: la mancanza di un'ade-

- 1 Si tratta di uno dei dipartimenti del Ministero della giustizia, che si occupa dell'organizzazione degli istituti penitenziari e del trattamento. Si articola sul territorio nazionale in provveditorati regionali dell'amministrazione penitenziaria (PRAP), che amministrano gli istituti penitenziari per adulti a livello locale.
- 2 Vedi nota del DAP del 26 febbraio 2020 - Indicazioni specifiche per la prevenzione del contagio da coronavirus - regioni Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto Adige, Emilia Romagna, Marche, Toscana e Sicilia - AMMINISTRAZIONE PENITENZIARIA.



guata copertura di rete, l'insufficienza dei *device* e della strumentazione informatica in generale, la scarsità di personale tecnico necessario per poter accedere alla strumentazione e in grado di gestire le piattaforme di e-learning utilizzate nella didattica a distanza (Antigone, 2020), "novità" per molti istituti, nonostante la didattica per adulti già da tempo preveda l'uso di strumenti informatici e di nuove tecnologie, di Internet, oltre alla possibilità di strutturare percorsi formativi a distanza (senza entrare nel merito dell'opportunità di implementare tale modalità didattica o percorsi di *blended learning*).

In considerazione di questi eventi, è stata proposta ai Centri Provinciali per l'istruzione per gli adulti (CPIA)³ un'indagine sulle limitazioni incontrate a seguito dell'epidemia e le eventuali soluzioni adottate per proseguire la didattica in carcere. I CPIA sono, infatti, una delle istituzioni scolastiche più diffuse in ambito penitenziario, occupandosi dei percorsi di alfabetizzazione e del raggiungimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana, del conseguimento del titolo di studio del primo ciclo di istruzione, dei percorsi di istruzione di secondo livello (es. istituto tecnici e professionali) con relativa certificazione di competenze e titolo di studio finale, oltre a contribuire all'ampliamento dell'offerta formativa destinata alla formazione professionale degli adulti.

2. Panoramica degli studi e i report pubblicati sull'attività didattica dei Centri d'istruzione per gli adulti (CPIA) nelle carceri

Di seguito sono presi in considerazione i dati riguardanti tre indagini svolte di recente sull'attività didattica dei CPIA, inclusa quella nelle carceri. Si tratta di un monitoraggio presentato dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) sull'attività complessiva dei CPIA (INDIRE, 2018), di uno studio dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI) nell'ambito del progetto *PON Valu.E costruire un RAV con i CPIA* (INVALSI, 2020) e, infine, di una ricognizione del Ministero dell'Istruzione (2020) effettuata a seguito della pandemia. Il confronto con tale materiale è necessario per contestualizzare la ricerca all'interno di un quadro più completo, che prenda in considerazione quanto già dibattuto sulle modalità formative dei CPIA, che includono l'adozione della didattica a distanza, per lo più asincrona, chiamata formazione a distanza. Le unità di apprendimento (UDA)⁴ che compongono i

- 3 Si tratta di istituzioni scolastiche autonome, nate allo scopo di per favorire l'innalzamento dell'istruzione degli adulti, in particolar modo tra i soggetti socialmente più vulnerabili per grado di istruzione e posizioni occupazionali, sorte con la riforma del sistema di istruzione degli adulti contenuta nel DPR 263/2012 – "Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti" – resa operativa nell'anno scolastico 2015/2016. Attraverso un Patto formativo individuale (PFI) i CPIA rispondono alle necessità formative specifiche della persona, garantendo l'accessibilità di un'istruzione di qualità e, in generale, promuovendo l'uguaglianza di genere e la riduzione delle disuguaglianze sociali, anche tra le persone private della libertà. Nei riguardi di questi ultimi è esplicito l'intento di favorire la ridefinizione del proprio progetto di vita, nonché l'assunzione di responsabilità verso se stesso e la società.
- 4 Si parla di unità di apprendimento (UDA), in cui sono suddivisi i percorsi di apprendimento dei CPIA, in relazione alla formulazione del Patto formativo individuale (PFI) rivolto allo studente e alla certificazione con riconoscimento dei crediti al termine dell'UDA, in grado così di valorizzare il patrimonio culturale e professionale progresso dello studente, all'interno di una didattica flessibile.



percorsi formativi dei CPIA sono, infatti, già strutturate per poter essere fruite (anche solo parzialmente) a distanza (Porcaro, 2014). In alcuni istituti è stato potenziato l'apprendimento della lingua italiana ricorrendo a piattaforme di e-learning attraverso cui poter guardare video ed esercitarsi al di fuori dell'orario scolastico, mentre in carcere lo sviluppo di una formazione a distanza è ancora alle sue fasi iniziali. Il dibattito sull'introduzione di queste modalità è finora rimasto oggetto di interessanti riflessioni teoriche (INDIRE, 2018; CPIA3, 2019) o di esperienze circoscritte a sperimentazioni locali (INDIRE, 2020).

Secondo i dati messi a disposizione da un monitoraggio quanti-qualitativo INDIRE (2018) sull'istruzione degli adulti, che ha coinvolto 72 CPIA⁵, nell'anno scolastico 2016/2017 gli studenti iscritti ai percorsi a loro dedicati sono stati complessivamente 108.539 (+18,8% rispetto l'anno scolastico precedente), un trend positivo che ha coinvolto anche gli studenti in carcere: +21,7% iscritti al primo livello con 3.645 studenti iscritti, +10,1% iscritti al secondo livello con 2.876 studenti iscritti e +8,0% iscritti ai percorsi di alfabetizzazione con 3.047 studenti iscritti. Parimenti nell'anno scolastico 2017/2018 è cresciuto il numero di percorsi organizzati dai CPIA in carcere: +9,3% per il primo livello, +4,0% per il secondo livello e +20,5% per i percorsi di alfabetizzazione rispetto all'anno scolastico precedente. Gli studenti detenuti iscritti ai percorsi di istruzione di primo livello che hanno conseguito il titolo di studio e la relativa certificazione di competenze sono stati il 38,6% per il primo ciclo e il 37,7% per il secondo ciclo, con un calo di circa 2 punti in ogni ciclo. La parte qualitativa del monitoraggio di INDIRE (2018) è stata sviluppata attraverso la partecipazione dei CPIA del Lazio, della Toscana e dell'Emilia-Romagna ad un focus group centrato su tre temi, dei quali sono stati indagati gli aspetti positivi e le criticità; nella discussione è emersa la necessità di ideare una formazione a distanza (FaD) specifica che per l'attività didattica dei CPIA in carcere, da integrare con materiale scaricabile.

Secondo l'analisi di INVALSI (2020), gli studenti iscritti a tutti i percorsi formativi dei CPIA sono in prevalenza di sesso maschile (circa il 70%) e con cittadinanza non italiana (circa il 71%). Tra costoro gli studenti detenuti sono un numero residuale (4,4%). L'accesso agli spazi didattici nelle sedi carcerarie è, infatti, problematico e spesso i laboratori realizzati non sono fruibili in modo regolare dagli studenti (INVALSI, 2020). Le attività di collaborazione finalizzate all'integrazione e al sostegno all'uscita dal carcere sono portate a termine con successo dal 25,1% degli studenti, mentre nei laboratori didattici la percentuale si riduce al 9,0%, con significative variazioni in funzione delle diverse aree geografiche. Gli "interventi finalizzati al recupero, all'integrazione e al sostegno dei soggetti sottoposti a provvedimenti penali dopo la loro uscita dal circuito detentivo" sono tra le attività meno realizzate dai CPIA; nonostante ciò, tra gli argomenti dei progetti realizzati (mediamente dieci progetti a CPIA) nell'anno scolastico 2017/2018 vi sono la formazione e l'aggiornamento del personale (76,2%), l'educazione finanziaria (61,0%) e l'istruzione nelle carceri (57,1%) (INVALSI, 2020).

Il quadro fin qui esposto può essere integrato con i dati del Ministero dell'Istruzione (2020), sviluppati dal Gruppo Nazionale Paideia (Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti), riguardanti lo stato delle attività di didattica a distanza svolte dai CPIA negli istituti penali per adulti e minorili nel periodo dal 7 al

5 Durante il monitoraggio i CPIA presenti su tutto il territorio nazionale erano 126.



14 maggio 2020. Qui si prenderanno in considerazione solo i dati concernenti gli istituti penitenziari per adulti.

Su un totale di 114 CPIA coinvolti⁶, 108 hanno dichiarato di raggiungere complessivamente 176 istituti penitenziari per adulti (95%) svolgendo almeno un'attività di didattica a distanza tra la consegna e restituzione di materiale cartaceo, la consegna e restituzione di materiale digitale, l'utilizzo di piattaforme web, l'utilizzo social media, l'utilizzo emittenti radio/tv e l'utilizzo di canali Youtube. I CPIA che hanno potuto consegnare materiale didattico in formato cartaceo agli istituti penitenziari sono stati 88 (81%) e di questi 33 CPIA (30,6%) hanno potuto utilizzare solo questa modalità; la restituzione del materiale cartaceo ai docenti è avvenuta in 54 CPIA su 88 (61%). I CPIA che hanno consegnato materiale didattico in formato digitale agli istituti penitenziari sono stati 62 (57%), mentre la restituzione in questo caso è avvenuta in 31 CPIA su 62 (50%). L'utilizzo di piattaforme web e di programmi per la didattica a distanza sincrona è stato possibile per gli studenti di 40 CPIA (37%), attraverso Google Suite for Education (15), Microsoft Teams for Education (5), Jitsi (4), Zoom (2), Cisco Webex (2) e altre piattaforme non specificate nel report (12). Gli studenti di 33 CPIA (31%) hanno utilizzato dei social media (più precisamente software di messaggistica, es. Skype) per la didattica a distanza sincrona, 9 CPIA (8%) sono ricorsi alla costruzione di lezioni trasmesse da emittenti radiofoniche e/o televisive, mentre 7 CPIA (6%) hanno optato per l'apertura di un canale Youtube dedicato. Per 45 CPIA (42%) gli spazi a cui gli studenti detenuti hanno potuto accedere sono stati adeguati, mentre per 62 CPIA (57%) no; in un solo caso (1%) è stato dichiarato di non saperlo.

Il report non approfondisce i fattori che hanno permesso la realizzazione delle attività di didattica a distanza, così come la natura degli ostacoli che ne hanno limitato o impedito la realizzazione.

3. I risultati della ricerca

L'indagine qui proposta affronta le condizioni dell'istruzione degli adulti in carcere durante l'emergenza sanitaria da Covid-19, andando a integrare quanto emerso negli studi sopra richiamati. L'obiettivo principale è quello di descrivere, a conclusione dell'anno scolastico 2019/2020, quali siano state le strategie adottate dai CPIA per far fronte all'interruzione delle attività in presenza. L'analisi ha permesso di approfondire come siano mutate le pratiche didattiche, là dove è stato possibile attuarle. Allo studio hanno aderito 34 CPIA, su 108 potenziali interessati⁷, con una copertura piena di ogni regione d'Italia e della Provincia autonoma di Bolzano. I partecipanti hanno condiviso i dati e le esperienze attraverso la compilazione di un modulo online.

L'esperienza didattica in carcere durante l'emergenza ha visto crearsi una divisione tra chi ha potuto adottare altre metodologie didattiche e chi non ha avuto alternative, dovendo così interrompere i rapporti con gli studenti per l'impossibilità dell'incontro. Ciò ha comportato un primo grande discrimine di cui tener conto, a

6 Su tutto il territorio nazionale, tranne nelle Province autonome di Trento e Bolzano e nella Regione Valle d'Aosta, dove non sono attivi i CPIA.

7 La base potenziale è dedotta dai risultati della ricognizione ministeriale presentata nel paragrafo precedente.



cui si aggiunge l'ulteriore variabile di coloro che sono riusciti a costruire delle soluzioni alternative, ma queste a posteriori non sono state ritenute sufficienti.

Purtroppo l'emergenza sanitaria ha interrotto i rapporti con i corsisti detenuti poiché non è stato possibile attuare la didattica a distanza per la mancanza di strumenti e la stessa rete internet (CPIA 27).

Impatto estremamente negativo, poca interazione con gli studenti, esami di licenza difficoltosi e poco gratificanti per studenti e docenti. Nessuna possibilità di promuovere le attività del CPIA per la prossima annualità (CPIA 18).

In alcuni commenti traspare la preoccupazione per l'ulteriore separatezza vissuta dagli studenti a seguito dei provvedimenti restrittivi: si parla di *isolamento doppio*, nel timore che venendo meno le occasioni di incontro con l'ambiente esterno e con i punti di riferimento più significativi, aumentino le forme di esclusione, con un *impatto devastante*, *smarrimento* e *destabilizzazione*. Pertanto è stato decisivo l'aver potuto mantenere aperto un canale comunicativo, prima ancora che formativo, con i propri studenti.

Poter scrivere agli insegnanti per mail e sentire le loro voci è risultato un piccolo/importante aiuto per loro (CPIA 11).

Il flusso comunicativo, ovunque connotato da forte precarietà, in alcune realtà è stato mantenuto grazie alla collaborazione con il personale interno con cui sono state costruite sinergie positive. Un risultato per nulla scontato e reso ancora più evidente dalle esperienze di altre realtà in cui ciò non è stato possibile.

La comunicazione diretta con i corsisti è risultata impossibile. Tuttavia, il responsabile dell'area trattamentale è sempre stato disponibile a collaborare. Di grande soddisfazione è stato il momento di presentazione degli elaborati da parte dei corsisti, in videoconferenza (CPIA 7).

C'è stata l'interruzione dei percorsi. Era stata fatta richiesta della restituzione sistematica dei materiali inviati per la correzione e per i *feedback*, ma non è avvenuta (CPIA 12).

Purtroppo, nonostante diversi tentativi, non è stato possibile effettuare alcuna videoconferenza (CPIA 9).

Ciò che la precarietà e l'incertezza hanno attivato non riguarda esclusivamente la risoluzione dei problemi logistici: sono state aperte, infatti, anche interessanti piste di riflessione sulla necessità di una didattica sempre più orientata all'apprendimento cooperativo, non importa se in presenza o a distanza.

Quanto accaduto ha rinforzato la nostra convinzione che poter lavorare insieme, fare gruppo, è il presupposto stesso di fare scuola. A volte le dinamiche di un gruppo possono essere problematiche, ma è da lì che si deve partire per confrontarsi e apprendere (CPIA 25).

L'esigenza che emerge è quella di strutturare a livello nazionale una scuola in carcere più omogenea, non costruita esclusivamente sulle buone prassi locali e le relazioni interpersonali sinergiche.



La scuola in carcere va strutturata in maniera nazionale e non lasciata alla gestione delle singole direzioni carcerarie in accordo con il Cpia di riferimento. L'attuale gestione ha mostrato elevate discrepanze tra le diverse realtà e in molti casi l'assenza di una linea internet e dei relativi *devices* ha reso la didattica a distanza del tutto inaccessibile agli studenti detenuti (CPIA 29).

Passando agli aspetti quantitativi della ricerca, con l'interruzione delle lezioni il 14,7% degli studenti non ha più avuto contatti con i propri docenti, mentre l'85,3% è riuscito a mantenere i rapporti già nell'immediato (20,6%) oppure dopo qualche settimana d'attesa (64,7%) (Grafico 1).

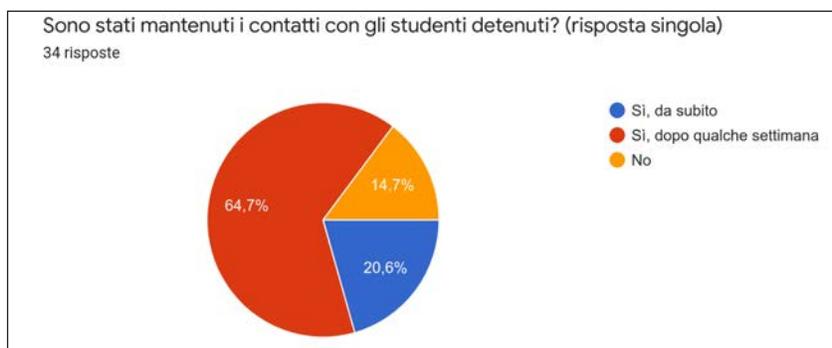


Grafico 1: Mantenimento dei contatti con gli studenti detenuti iscritti nell'anno scolastico 2019/2020

Raramente questi contatti hanno riguardato la totalità degli studenti (6,6%); più frequentemente sono stati mantenuti rapporti con la maggior parte degli studenti iscritti ai CPIA (56,7%) o con alcuni studenti (36,7%).

Le strategie di comunicazione sono state molteplici e più ampie di quelle descritte in altre indagini (Ministero dell'Istruzione, 2020). A fianco a strumenti di comunicazione asincroni (email, lezioni videoregistrate, materiali multimediali di supporto didattico), sono stati adottati diversi strumenti di comunicazione sincrona con flusso comunicativo bidirezionale (videochiamate e telefonate) o con flusso unidirezionale (programmi radiofonici). L'accessibilità del materiale didattico (fotocopie di libri, dispense, schede, esercizi, letture, audiolezioni, ecc.) è stata resa possibile anche grazie all'intervento di figure terze (personale di polizia, educatori o garanti locali), che ne hanno gestito la consegna.

Gli strumenti comunicativi più utilizzati sono indubbiamente le videochiamate e le email, ma particolarmente significativa è stata la scelta di attivare programmi radiofonici per contribuire alla didattica, di cui vengono riportate due esperienze: quella di *Liberi dentro – Eduradio*⁸, un programma trasmesso su Radio Fujiko (emittente radiofonica bolognese) e in differita sul digitale terrestre al canale 292 RTR di carattere informativo, didattico e culturale pensato per i detenuti della Casa Circondariale "Rocco D'Amato" di Bologna e rivolto anche a tutta la cittadinanza, nonché

8 Il materiale prodotto è reperibile anche sul sito: <https://liberidentro.home.blog>



quella di *Libera Frequenza*, un ciclo di trasmissioni radiofoniche realizzate da docenti torinesi, in collaborazione con l'emittente Radio Antenna1. Quest'ultimo progetto rientra all'interno della rete piemontese *Scuola In_Onda*, che promuove e supporta la collaborazione delle emittenti radiofoniche locali con le scuole per la realizzazione di attività didattiche a distanza, ma indipendenti dalla connessione alla rete internet⁹, non richiedendo particolare strumentazione digitale, né la trasmissione e la ricezione di dati informativi su banda larga.

L'adozione di tutti questi strumenti è risultata fondamentale per la prosecuzione dell'esperienza scolastica e della relazione studente-docente. Per la maggior parte delle realtà prese in considerazione (58,8%) non è stato possibile riprendere in alcun modo le lezioni prima della fine dell'anno scolastico (Grafico 2). E l'accessibilità al materiale didattico digitale o cartaceo non è stata possibile nell'8,8% di queste esperienze (Grafico 3).

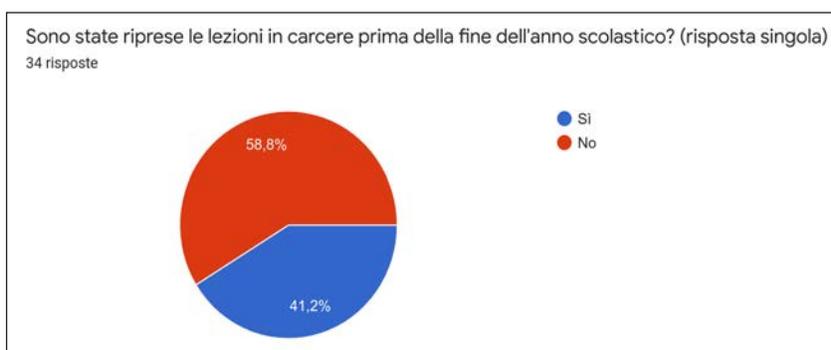


Grafico 2: Ripresa delle lezioni in carcere nell'anno scolastico 2019/2020

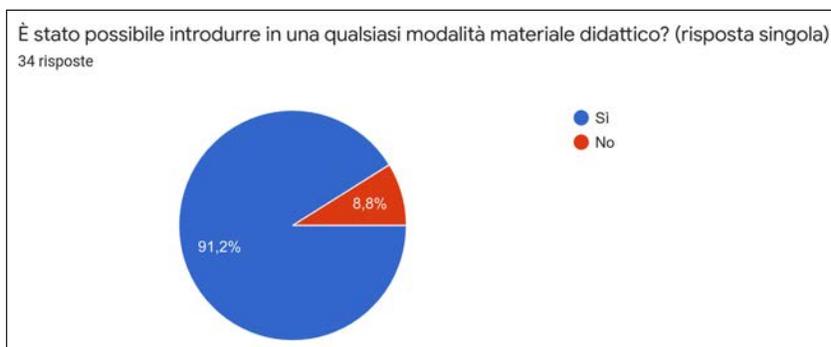


Grafico 3: Possibilità di ingresso di materiale didattico

Là dove è stato garantito un momento di incontro di fine anno scolastico, questo è avvenuto prevalentemente in videoconferenza (76,2%), con la presentazione degli elaborati finali o la restituzione del materiale nell'anno scolastico, mentre in qualche

9 <https://sites.google.com/istruzioneepiemonte.it/scuola-in-onda/home-page>



realtà è stato possibile organizzare un momento di saluto tradizionale in presenza (23,8%), con la consegna dei certificati. Tuttavia, nel 38,2% dei casi presi in considerazione, la realizzazione di un incontro conclusivo di fine anno non è stata possibile (Grafico 4).

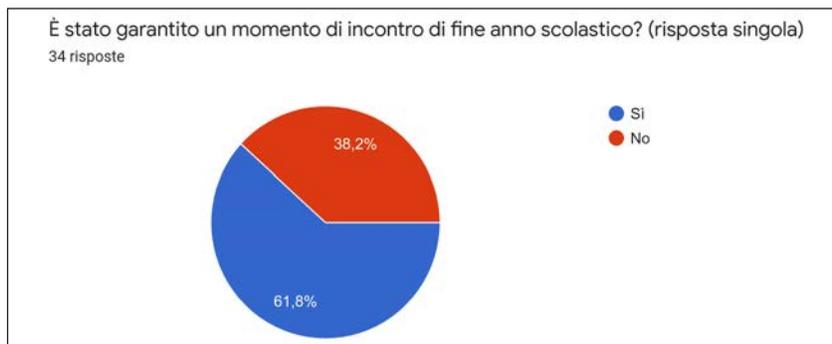


Grafico 4: Possibilità di un incontro di fine anno scolastico 2019/2020

4. Riflessioni sulla didattica in carcere a seguito della pandemia

Gli istituti penitenziari sono stati i primi luoghi a essere chiusi, assieme alle scuole, per fronteggiare l'epidemia. Per molte persone recluse ciò ha significato vivere un più marcato stato di esclusione e di isolamento dal resto della società, condizione inizialmente mitigata solo dall'informazione acquisita tramite programmi televisivi o radiofonici. La vita sociale, culturale, sportiva, lavorativa e scolastica, che va dai corsi di formazione professionale all'università, è stata "sospesa" e le soluzioni per il superamento di tale condizioni sono state lasciate alle singole realtà o, ancor più spesso, alle singole persone. Tutto ciò ha rappresentato un elemento di forte criticità per la popolazione detenuta, poiché ha contribuito a peggiorare le condizioni preesistenti, enfatizzando tra le altre la già marcata condizione di povertà educativa¹⁰ (Decembrotto, 2018).

Tutto ciò si è tradotto in un ostacolo al diritto allo studio. Tra gli impedimenti che limitano o annullano l'esercizio di questo diritto, non si contano solo la mancanza di accesso a un'aula fisica o la negazione dell'accesso degli studenti alle aule virtuali – restrizioni spesso frutto di logiche extra scolastiche –, ma si aggiungono anche tutte quelle condizioni che comportano l'aggravarsi della condizione di emarginazione della popolazione detenuta dal resto della popolazione, in questo caso attraverso il mancato accesso a internet e alle sue possibilità (*digital divide*). Si tratta di una serie di barriere nella fruizione della didattica a distanza, come l'effettiva presenza di una rete internet e/o intranet negli istituti penitenziari, la possibilità di poter accedervi, la disponibilità per gli studenti di un'adeguata e aggiornata strumentazione software e hardware, il loro livello di alfabetizzazione informatica, ecc.

10 Un concetto multidimensionale (Sen, 2000) che non si limita a evidenziare le numerose deprivazioni individuali, ma si allarga al contesto sociale ed economico nel quale egli si colloca (Nuzzaci, Minello, Di Genova, Madia, 2020).



Durante l'emergenza sanitaria non si è, pertanto, constatata la nascita di nuovi bisogni o, quantomeno, non solo, bensì è emersa l'urgenza del superamento di tutte quelle condizioni strutturali di ostacolo al rispetto della persona, del suo sviluppo umano e dei diritti fondamentali, che in carcere comportano l'aggravarsi delle disparità e delle discriminazioni basate sulle condizioni economiche, sul livello d'istruzione, sull'appartenenza a gruppi etnici e a classi sociali, sulla provenienza geografica, ecc. In altri termini, si è resa ancor più palese la necessità e l'urgenza di "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" (art. 3, Cost.); tuttavia, il contesto penitenziario è esso stesso un ostacolo in grado di ritardare o bloccare l'adozione di soluzioni efficaci per la promozione del diritto allo studio.

La scuola in carcere soffre tuttora di una scarsa visibilità e di un mancato riconoscimento delle specificità che la rendono differente da altri contesti didattici, in cui non è necessario un permanente presidio per l'esercizio del diritto allo studio. Da tempo, infatti, viene evidenziato come i cambiamenti che la riguardano si limitino ad agire su un piano formale, senza intaccare quello sostanziale (Zizioli, 2014): "spazi-scuola inospitali, disadorni, anonimi, il più delle volte spersonalizzanti, lezioni durante le quali emergono criticità legate alle condizioni di detenzione o interrotte dagli "show" dei cosiddetti "boss", i "duri", che diventano protagonisti indiscussi per le loro prodezze fuori e dentro le mura carcerarie" (p. 72), scarsità o mancanza di libri e altri materiali didattici, trasferimenti in altri istituti di pena, incompatibilità con gli orari detentivi, ecc. tutti problemi irrisolti e non superati/superabili con l'introduzione della didattica a distanza – la quale potrebbe, al contrario, contribuire al loro occultamento. In sintesi, la scuola in carcere mostra una certa arretratezza di fronte alle sfide che (potenzialmente) la interrogano.

Uno dei risultati della ricerca è che le soluzioni trovate per superare le difficoltà derivanti dall'emergenza sanitaria spesso sono state costruite direttamente dal personale docente, dai dirigenti scolastici e dal personale penitenziario, agendo in stretta collaborazione per far fronte alle necessità degli studenti. Al contrario, non sono arrivate risposte di sistema dagli organi centrali ministeriali. Pertanto, là dove quel dialogo tra istituzioni locali è risultato impraticabile e si è persa la continuità didattica, sono aumentati i rischi di una maggiore precarietà vissuta all'interno del sistema carcerario (Antigone, 2020). Tuttavia tra le esperienze di continuità didattica raccolte nell'indagine non ne emerge una che abbia affrontato e risolto tutti i problemi fin qui evidenziati (il mantenimento dei contatti con tutti gli studenti, la metodologia di comunicazione a distanza, la mancanza di infrastruttura e strumentazione, la sinergie tra personale docente e personale penitenziario, la ripresa delle lezioni in presenza, la restituzioni di fine anno, ecc.) e possa considerarsi un modello di buone prassi, bensì molteplici esperienze che hanno trovato e attuato soluzioni specifiche a un numero limitato di problemi.

Nell'impossibilità di poter accedere alle infrastrutture e alle strumentazioni necessarie per la didattica a distanza, alcuni CPIA hanno optato per lo sviluppo di altre esperienze educative in grado di mitigare gli effetti dell'interruzione delle attività scolastiche e dare un'alternativa complementare alla sola lettura individuale di dispense. Tra queste la didattica radiofonica ha rappresentato un'alternativa particolarmente interessante, con molteplici possibilità educative, già sperimentate nell'ambito dell'educazione popolare (González Pérez, 2013) e nel contrasto al feno-



meno dell'analfabetismo. La radio è emersa nel corso della ricerca come mezzo di didattica a distanza, citata nei programmi *Liberi dentro – Eduradio* e *Libera Frequenza*, ma presente anche in altre esperienze come la messa in onda del programma radiofonico e del podcast *Radio 24 per la scuola* o del programma televisivo *La Scuola in Tivù - Istruzione degli adulti* su Rai scuola, realizzato dal Ministero dell'Istruzione e dalla Rai in occasione della sospensione delle lezioni¹¹. La particolarità di questi progetti è riscontrabile non solo nella possibilità di dare seguito (anche solo parziale) al percorso didattico, ma anche di mettere in dialogo soggetti istituzionali diversi fra loro. Ad esempio il progetto *Liberi dentro – Eduradio*, iniziato nell'aprile 2020 e nato con la finalità di non interrompere il servizio educativo e culturale nel carcere di Bologna, ha raccolto la partecipazione e gli interventi degli insegnanti del CPIA di Bologna, delle associazioni di volontariato (AVOC – Associazione volontari per il carcere, Il Poggeschi per il carcere e l'Associazione Zikkaron), del Garante delle persone private della libertà personale locale, del Garante dei detenuti regionale e di diversi rappresentanti religiosi della città. È, pertanto, un progetto corale, nato "dal basso", in grado di mettere assieme le istanze dell'educazione formale e dell'istruzione con quelle dell'educazione non formale, che non si limita a produrre una trasmissione per gli studenti in carcere, ma dato lo strumento utilizzato, si allarga a tutta la cittadinanza, fornendo un servizio di sensibilizzazione civile. Si tratta di iniziative importanti, che – se ben strutturate – non oscurano le carenze, i limiti, le contraddittorietà e le omissioni che si consumano nei contesti detentivi, ma possono contribuire a diffonderne la conoscenza.

Conclusioni

Piero Bertolini individua due caratteristiche universali dell'esperienza umana, «la *comunicazione interpersonale* e la conseguente *trasmissione dei diversi contenuti culturali* le quali diventano anche comunicazione e trasmissione culturale tra gruppi e comunità sociali diverse» (Bertolini, 1998, p. 151), caratteristiche fondative dell'esperienza educativa più ampiamente intesa e dell'esperienza scolastica nello specifico, quando orientata intenzionalmente e finalizzata. L'incontro con la comunità di coloro che sono privati della libertà ha tra i propri obiettivi quello di rimanere ancorati agli spazi che permettono l'incontro interpersonale e di gruppo, non limitandosi alla sola trasmissione di contenuti culturali, ma condividendo spazi e tempi, limiti, restrizioni, controsensi e storture del contesto. Le modalità in cui farlo possono tenere unite la presenza corporea e le possibilità offerte dalle tecnologie, come strumenti integrativi in grado di aprire occasioni di formazione più mirate e approfondite o finestre per l'implementazione di percorsi personalizzati, in risposta a necessità disomogenee. I rischi di una direzione che sostituisca totalmente la didattica in presenza con quella a distanza rientrano nella perdita di autonomia scolastica e didattica rispetto all'istituzione detentiva, nella limitata riservatezza, nella maggiore selettività degli studenti e il loro mancato accesso alle lezioni, nella

11 Un percorso didattico televisivo sviluppato in 30 puntate e organizzato su contenuti culturali linguistici, matematici, storico-sociali e scientifico-tecnologici, con 22 lezioni di primo livello e 8 di approfondimento, in risposta alle esigenze degli studenti adulti dei CPIA.



difficoltà a resistere alla ritrosia del personale penitenziario, nella perdita di condivisione e di discussione di vissuti quotidiani che abitualmente hanno “ricadute” sulla didattica come parte integrante della scuola in carcere. Non si tratta, pertanto, di un pregiudizio sull’approccio tecnologico all’istruzione e alla formazione (Bocci, 2020), bensì di prendere coscienza dei limiti del contesto in cui essa andrebbe ad applicarsi e di trarne soluzioni innovative che non tradiscano la specificità della scuola in carcere.

La strada che qui si propone è, pertanto, un’altra. Si tratta di immaginare una scuola in carcere pienamente autonoma, che promuova cambiamento e ne sia parte attiva (Bustelo, Decembrotto, 2020), con un docente specializzato consapevole di essere un “agente di cambiamento” in contesti detentivi (Zizioli, 2014). Mentre si occupa dei processi intenzionali di insegnamento e di apprendimento su determinati saperi, interessandosi anche delle competenze digitali, affronta le sfide della diversità, delle disuguaglianze, delle fragilità personali nell’apprendimento, delle ingiustizie agite e subite, delle inabilitazioni che il contesto carcere comporta, assieme a tutta la complessità e le potenzialità del mondo degli adulti, per implementare una chiara e manifesta strategia didattica. Una strategia orientata al cambiamento e basata su processi formativi inclusivi, che si sviluppa nei contesti detentivi, senza esserne ristretta.

Riferimenti bibliografici

- Antigone (2020). *Il carcere al tempo del coronavirus. XVI Rapporto di Antigone sulle condizioni di detenzione*. <https://www.antigone.it/news/antigone-news/3301-il-carcere-al-tempo-del-coronavirus-xvi-rapporto-di-antigone-sulle-condizioni-di-detenzione>
- Bertolini P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bustelo C., Decembrotto, L. (2020). La universidad y la comunidad en diálogo: la experiencia de una acción transformadora en una cárcel de Argentina. *Educacione Aperta*, 7, 86-103.
- Centro provinciale istruzione degli adulti 3 [CPIA3] (2019). *FARE. Formare Adulti Ristretti con l'Educazione*.
- Bocci F. (2020). Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti. *Nuova secondaria*, 2, 321-342.
- Decembrotto L. (2018). Educazione, carcere e diritti. In L. Decembrotto (ed.), *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità* (pp. 73-85). Milano Guerini.
- González Pérez T. (2013). La radio educativa: un’altra forma dell’apprendere. *Formazione & Insegnamento*, 11 (1), 289-303.
- Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa [INDIRE] (2018). *Slide di sintesi sul Monitoraggio dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. [Slide presentate a FierIDA il 24 maggio 2018]. http://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/presentazione_sintesi_monitoraggio_CPIA_Torino_24_maggio.pdf
- Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa [INDIRE] (2020). *Viaggio nell’istruzione degli adulti in Italia: luoghi, strumenti e sperimentazioni*.
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione [INVALSI] (2020). *Scoprire i centri provinciali per l’istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal questionario CPIA Valu.E e dal rapporto di autovalutazione*. Febbraio 2020. https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf
- Ministero dell’Istruzione (2020). *Ricognizione sulla realizzazione della didattica a distanza, da parte dei CPIA, negli istituti penitenziari e negli istituti penali minorili*, 7-14 maggio 2020. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/Circolare+n.10587+del+27+giugno+2>



- 020+-+Report.pdf/23873cfe-ac30-5987-5679-6923c884af64?version=1.0&t=1593676222886
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., & Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *LLL*, 36 (17), 76 - 92.
- Porcaro E. (2014). Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. *LLL*, 24 (10), 7-13.
- Sen A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Vianello F. (2020). Il carcere insostenibile. In *il Mulino*, 12 marzo 2020. https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:5092
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Firenze: Le lettere.

The Mind Inclusion APP: assistive technology to foster the inclusion of persons with intellectual disabilities in their community

L'APP Mind Inclusion: la tecnologia assistiva per promuovere l'inclusione sociale delle persone con disabilità intellettive nella loro comunità

Sandra Martínez-Molina

Polibienestar, University of Valencia, Spain
sandra.martinez-molina@uv.es

Michela Saretta

Cooperativa Margherita, Vicenza, Italy
michela.saretta@cooperativamargherita.org

Andrea Giaretta

Cooperativa Margherita, Vicenza, Italy
andrea.giaretta@cooperativamargherita.org

Alice Segalina

Cooperativa Margherita, Vicenza, Italy
alice.segalina@cooperativamargherita.org

Simone Visentin

University of Padova, Italy
simone.visentin@unipd.it

Rosa Almeida

Fundacion INTRAS, Valladolid, Spain
rra@intras.es

Raquel Losada

Fundacion INTRAS, Valladolid, Spain
rld@intras.es

Teresa Cid Bartolomé

Fundacion INTRAS, Valladolid, Spain
tcb@intras.es

Jorge Garcés-Ferrer

Polibienestar, University of Valencia, Spain
jordi.garces@uv.es

Valentina Conotter

Social IT Srl, Trento, Italy
valentina.conotter@socialit.it

Davide Lissoni

Social IT Srl, Trento, Italy
davide.lissoni@socialit.it

Giulia Onorati

Social IT Srl, Trento, Italy
giulia.onorati@socialit.it

Maddalena Sebastiani

Social IT Srl, Trento, Italy
maddalena.sebastiani@socialit.it

Aidas Gudavičius

VILTIS, Lithuania
aidas.gudavicius@viltis.lt

Information and Communication Technologies have been widely used to enhance evidence-based interventions in the education and training of individuals with intellectual disabilities. The use of Information and Communication Technologies for these purposes is called Assistive Technology. Assistive technology is able to support persons with intellectual disabilities to live fuller and richer lives in their communities, supporting more successful functioning across multiple domains: independent living and inclusion in community.

This study has the aim to present and explain the development of an assistive technology tool for persons with intellectual disabilities, the Mind Inclusion APP which can allow persons with intellectual disabilities to search and reach for a location or an activity in their community. The APP was co-created through the support of a participatory design and a person centred approach. A sample of 48 people, including persons with disabilities, caregivers, educators and business owners, was involved at all stages of the project.

This study has shown that persons with disabilities can interact better, be part of their society more easily, and learn new skills reducing the impact of disability on daily functioning by using the Mind Inclusion APP.

Key-words: assistive technology, social inclusion, cognitive accessibility, co-creation process, person with intellectual disabilities.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Introduction

According to the 5th Edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), intellectual disabilities (IDs) affect 1% of the overall population. IDs consist of a set of neurodevelopmental disorders that lead to deficits in cognitive areas such as memorisation and organisation, and in social areas such as social skills, autonomy, and independent living (Torrado, 2020). Autonomy and independent living are two of the main goals for persons with intellectual disabilities, and they are strongly correlated to the concept of accessibility, both physical and cognitive. Article 9 of the Convention of Rights of Persons with Disabilities promotes and supports the improvement of accessibility for persons with intellectual disabilities through the “design, development, production and distribution of technologies and systems” (Torrado, 2020).

In this light, literature has claimed that in recent years Information and Communication Technologies (ICTs) have been widely used to enhance evidence-based interventions in the education and training of individuals with intellectual disabilities (Nijs, 2019; Torrado, 2020). A corpus of research studies has reported the efficacy of ICT-based interventions in varied contexts such as special education schools and laboratory environments (Torrado, 2020). The use of ICTs for these purposes is called Assistive Technology (AT) by researchers, as Pinard and Scherer, and literature provides many examples of assistive technology. Assistive technology is defined as any product (including devices, equipment, instruments, software) whose primary purpose is to maintain or improve individuals’ functioning and independence and thereby promote well-being and quality of life (Boot, 2017). Appropriate provision of AT, in fact, can enable people to exercise their own human rights and fundamental freedoms to meet personal health and well-being needs, enabling participation in civil society (Desmond, 2018). This concept was also argued during the United Nations Convention that recognized assistive technology as a human right (Lancioni, 2018). In addition, the World Health Organization launched a program to promote Global Cooperation on Assistive Technology (GATE), defining AT as assistive products to maintain or improve functioning and promote well-being, and underlining that persons with intellectual disabilities are a specific group that can benefit from user appropriate AT (O’neill, 2019).

As regards the evolution of assistive technology, it is interesting to evaluate as AT was usually identified with medicalised terms such as “medical equipment” or “invalid aid” or “rehabilitation appliance”, underlining more the illness and the loss than the benefit (Desmond, 2018). The contemporary AT classification, instead, takes a universalizing approach to the diverse nature of all humans. An assistive product is then an interface between the person and the life that they would like to lead (Desmond, 2018), contributing to the deinstitutionalization of care (Owuor, 2018). Although AT can not substitute direct service provision, it can play an important adjunct role at improving individuals’ capabilities (O’neill, 2019). For this reason, social innovation and technology are becoming novel solutions to social problems being sometimes more effective, efficient, and sustainable than existing solutions, aiming at solving some of the problems that a particular part of society experiences in daily life (Torrado, 2020). Specifically, assistive technology is able to support persons with intellectual disabilities to live fuller and richer lives in their communities, supporting more successful functioning across multiple domains: independent living and inclusion in community. Consequently, assistive technology can be employed as a



support that improves the ability of a person and reduces the gap between what an individual can do and what the individual wants to do (Wehmeyer, 2020). AT mediates the relationship between the person's performance and the requests of the environment, improving functional capabilities of individuals with disabilities. This permits the enhancing of several aspects such as self-efficacy, self-determination, well-being and quality of life (Brandt, 2020; Wehmeyer, 2020). Specifically, AT can improve quality of life including the extent of inclusion of persons with disabilities and their participation in society (Boot, 2017). Furthermore, AT enables persons with intellectual disabilities to gain more opportunity to express their opinions, interests, preferences and to successfully move around their community and in different environments, from religious places to places for recreational and leisure activities (Wehmeyer, 2020). For this reason, assistive technology enhances the ability to participate and feel integrated into a society that becomes more inclusive.

Consequently, AT permits to obtain behavioural and social benefits and to reduce the negative impact of disabilities on daily life and activities. Research demonstrated that a wide range of individuals with different disabilities, needs and care goals, could benefit from the use of technology-aided programs (Lancioni, 2018). Currently, one billion people need them and more than two billion people around the world are expected to need at least one assistive product by 2030 (Lancioni, 2018; Nijs, 2019). Moreover, a first step towards using AT fully is to better understand the experiences of those that have engaged with it. End-users involvement is recognized as being crucial in the development of AT (O'neill, 2019).

In this sense, this study has the aim to present and explain the development of an assistive technology tool for persons with intellectual disabilities, the Mind Inclusion APP, that was designed through a participatory research action. The Mind Inclusion APP, in fact, was co-created through the support of a participatory design and a person centred approach. Concretely, a sample of persons with disabilities was involved at all stages of the project, together with other relevant stakeholders such as caregivers, educators and business owners, in order to understand their personal experience and perspectives, further supporting their accessibility, and optimizing resources and outcomes. The result is an APP that aims at facilitating access to public places in the communities, according to accessibility parameters and interests of the users, providing new opportunities to social and leisure activities. At the same time, the approach to spread the APP consists in a process that aims to generate awareness in communities. The engagement of owners of public spaces, indeed, helps to continue the discussion of the importance and the requirements for making places more accessible to persons with intellectual disabilities, and of the concept of social inclusion.

2. Methodology

The Mind Inclusion APP was developed considering several theoretical foundations and participatory methodologies. First, the main pillar of Mind Inclusion APP is the social concept of disability in which disability is a social construct framed in a specific culture and, consequently, it is caused by the process of interaction of the person with their environment. Social inclusion is strongly related to the concepts of environment and community involvement. Under this approach, the domains of community presence and community participation are relevant since they include



opportunities for social integration (Simplican, 2015). In addition, the development of the Mind Inclusion APP was rooted in the Ecological theory and the Capability approach aiming to enhance the opportunities of persons with intellectual disabilities to be involved in their communities and societies. The capabilities of a person are meant as freedom, independent living and self-determination (Biggeri, 2010).

Secondly, the development of the Mind Inclusion APP considered a participatory approach, focusing on helping participants to work together providing a solution to a common problem. The idea behind that was to consider users' real needs in order to develop an APP that can match those needs and that is technically adapted to them. Nowadays, participatory methodologies such as co-creation methods are regarded as an unquestionable strategy to deliver innovations designed with and by the people.

To implement a strong participatory approach and co-creation methodologies, the development of the APP paid special attention to the combination of the Design Thinking method and the Agile approach. While Design Thinking allows identifying unmet needs of end-users, the Agile approach enables delivering a partially functional prototype to collect feedback, validate our assumptions and readjust. In particular, the following methodologies were used in the development of the Mind Inclusion APP: (i) Design Thinking (DT) that is a 5-steps method focused on discovering meaningful ideas to solve real problems for a particular group of people. (ii) Mindful Design Framework that helps to focus on participants' values and life contexts. (iii) The Agile Method which was used to maintain continued feedback and communication with participants, reflecting their desires. In particular, the Design Thinking (DT) method and the Mindful Design Framework were used during the needs identification stage and The Agile Method was used during the APP production process.

2.1 Sample and selection criteria

One pillar of the development of the Mind Inclusion APP relies on the group of users participating in its development. Four groups of people have been organised in three different countries (two in Spain, one in Italy and one in Lithuania) with the aim of developing the Mind Inclusion APP. They were volunteers, the groups included people with disabilities, caregivers, relatives and business owners of places that belong to a specific community and are focused on fostering inclusiveness in their community. In particular, the total sample was made of 48 people in the three countries with the following profile: 20 people with intellectual disabilities; 8 relatives/informal caregivers; 12 social workers/educators; 8 owner of places (restaurants, bars, etc.)

People belonging to the sample participated in both the needs identification stage and the APP production process. They were selected according to the following selection criteria:

- People with intellectual disabilities. Selection criteria: more than 18 years old, able to communicate/express preferences, motivated in participating, with a supportive context. In Spain, users were persons with intellectual disabilities and people with dementia. In Italy, users were mostly persons with intellectual disabilities and in Lithuania users were persons with autistic spectrum disorder;



- Relatives/caregivers. Selection criteria: people who know how to support users, interested in the topic, supporting the autonomy of people with intellectual disabilities;
- Facilitators/Educators. Selection criteria: working in a service with persons with intellectual disabilities, people who had experience with disability;
- Business owners. Selection criteria: people with sensitivity towards the importance of social inclusion and intellectual disabilities.

2.2 Procedure

As mentioned before, the Mind Inclusion APP co-creation process is embedded into the Design Thinking approach and the Agile method. The development of the Mind Inclusion APP was carried out under four co-creation cycles as the following table 1 shows. Cycles one and two focused on the potential identification of users' needs and solutions while cycle three and four focused on testing the prototypes of the APP with people with disabilities, educators and business owners. After each cycle there was an analysis of the information gathered which was the input to prepare the next cycles.

Stage	Co-creation cycle	Goal	Tools
NEEDS AND POTENTIAL SOLUTIONS IDENTIFICATION	Co-creation cycle 1 UNDERSTANDING (initial approach and collection of aspects related to the problem)	Familiarize with individual interests and barriers found in the near context (likes, dislikes, situations and places, feelings, barriers, strategies), that help to create "personas"	Mind inclusion game-board Mind inclusion diary
	DEFINE (collect more common situations shared for "personas")		
	Co-creation cycle 2 IDEATE (establish an empathy map and define use scenarios)	Explore real situations by being in oneself and in others shoes Look at the problem and share potential solutions among all participants	Empathy map adapted Exploration activity
TESTING THE PROTOTYPES OF THE APP	Co-creation cycle 3 PROTOTYPING	Experimentation. What do participants think about the first representation of the interface? Define strategies for the implementation of the proposed solution	First prototype of the APP Medium fidelity mockup of the APP
	Co-creation cycle 4 PROTOTYPING AND TESTING	Experimentation. What do participants think about the representation of the interface, content and functionality represented? Define strategies for the implementation of the proposed solution	Second prototype of the APP High fidelity mockup

Table 1: The Mind Inclusion APP co-creation procedure and tools



In addition, the World Wide Web Consortium (W3C) guidelines, the “Easy to read” standards and some accessibility guidelines for web content were considered to facilitate the use of the Mind Inclusion APP by persons with intellectual disabilities, with the aim to make it cognitively accessible (FEAPS, 2014; Inclusion Europe, 2009).

3. Results

The Mind Inclusion APP is the result of a co-creation process carried out in three countries (Italy, Lithuania and Spain), in which a network of local action groups, including persons with intellectual disabilities, was involved during both the co-design and co-production stage.

The main purpose of the Mind Inclusion application is to allow persons with intellectual disabilities to search for a location or an activity in their community that can meet their needs and interests. The main users of the application are: a) persons with intellectual disabilities (IDP), including people who can help IDP to use the app, such as their families, educators and friends; and b) Business Users (BU) or the managers of those locations or activities.

In particular, the Mind Inclusion APP has been designed to have the following uses and functionalities (Table 2):

- *Search for a location or activity:* As mentioned before, the main use of this application is to search for a location or an activity according to accessible features and desires. Locations are considered to be public places in a community while the activities are events and festivities that can be held in that community. Locations and activities, represented in the app through simple labels and pictograms, are divided into several categories to facilitate their research as it is shown in the following table:

Locations	Activities
Bar	Cultural activities
Restaurant	Listening to music
Public square	Sport activities
Garden	Shopping
Public services	Drinking and eating out
Library	Taking a stroll
Cinema	Public services
Gym	Others
Health care centre	
Shopping Mall	
School	
Museum	
Supermarket	
Theatre	
Hotels	
Bank	

Table 2: Locations and activities



Since each person with intellectual disability might have different needs, the APP permits IDP to search for a location or an activity according to some filters. After selecting a location or a place, IDP have to answer three questions that help them filter what they need or prefer (Table 3):

Filters	Question	Options
Accessibility	Do you need any facilitation?	Accessible bathrooms Ramps for access
Tranquillity in a place	Do you prefer quiet places or lively places?	Quiet / lively place
Staff	Do you need staff that is used to attending people with intellectual disabilities?	Yes/ No

Table 3: Search filters

– Reviews

Registered users can give their opinion about the locations and activities that they have visited or done. There are two types of reviews: a) a short and b) a long review.

- The short review consists of the evaluation of three aspects of a place or an activity: Accessibility, Place and Staff. Each dimension can be evaluated by using a scale from 1 to 5 in which each number corresponds to an emoticon face with a color and a label. The labels and the respectively colors are: 1- Terrible – red; 2- Bad – orange; 3-Okay – yellow; 4-Good – light green; 5- Great – green;
- Long reviews permit users to fill in the short review and to write down a comment.

– Gamification

The Mind Inclusion APP has also gamification features to engage users. Gaining points by using the app is one of the gamification characteristics. Users can gain points when they write a review. For every short review, users gain 5 points, for every long review they gain 10. Gained points will allow users to modify their profile picture. There are three levels of profile: a) beginner (from 0 to 15 points); b) intermediate (from 20 to 150 points); c) master (more than 155 points). For each range of points, there are different animals that will appear in the profile. The more points the user gains, the bigger the animal will be.

– Registration

Registration permits users to write reviews, check notifications, and look at the personal profile. A username and a password are needed to be registered. Although users can provide an email, it is not necessary.

In addition, the Mind Inclusion APP has some features to reduce the potential risks that persons with intellectual disabilities are exposed to when using the internet and apps in general. In this regard, the Mind Inclusion APP was designed without any social media goal and not permitting the interaction of persons with intellectual disabilities when using the APP, minimizing the risks of the internet as cyberbullying. Moreover, this project follows a technological and pedagogical



framework, in which learning environments and situations were created and adapted to individual needs (through a co-creation process). In these conditions, in fact, the APP works to support persons with intellectual disabilities to augment existing abilities, compensate for or bypass difficulties they may experience (Chambers, 2020; Scherer, 2011). Particularly, persons with disabilities are able to improve their digital literacy through this APP and the help of their caregivers (Heitplatz, 2020).

In conclusion, the Mind Inclusion APP has an impact on the lives of persons with intellectual disabilities at different levels: (i) better engagement in basic leisure, (ii) positive influence on self-determination and (iii) positive influence on community living and participation.

4. Conclusions

The Mind Inclusion APP is a tool that allows persons with intellectual disabilities to find leisure options in their community, fostering further opportunities for social inclusion. The APP was developed under a co-creation process, considering the Design Thinking (DT), Mindful Design Framework and the Agile Method as well as the own Mind Inclusion facilitation methodology rooted in the Ecological theory and Capability approach (Biggeri, 2010). These approaches permitted the involvement of persons with intellectual disabilities during the whole process of the APP co-design and co-production.

Beyond searching for a location or an activity according to IDP needs in their community, the Mind Inclusion APP allows persons with intellectual disabilities to rate the location or activity according to its accessible means. This feature of the APP allows persons with intellectual disabilities to know which places in their community are more suitable for them and, therefore, to foster their self-determination when it comes to decide where they want to go, or what kind of activity they prefer to do.

In addition, the Mind Inclusion APP has been designed to have an impact on persons with intellectual disabilities' social inclusion. By knowing the different leisure options in their community they can try different places and activities, improving their chances of meeting new people and, therefore, expand their social circle. Specifically, the APP contributes to increased autonomy and greater independence, removing barriers to inclusion. Thanks to this APP, persons with disabilities can interact better, be part of their society more easily, and learn new skills reducing the impact of disability on daily functioning. Furthermore, the APP is able to promote different types of autonomy such as knowledge and liberty, reducing dependency to others and supporting one to discover new situations and experiences (O'Brolchain, 2018). At the end, the last impact of the APP on persons with intellectual disabilities is the opportunity to make choices according to their own personal preferences and goals. Access to AT should be a right and not a privilege since AT can be used to increase equitable access to academic and social activities (Devi, 2019). The APP, in fact, is a tool that permits an empowering and a self-determination process, helping persons to "learn to gain mastery and control developing awareness of their environment, and participate in decisions that affect their lives" (Wass, 2020).



Furthermore, the Mind Inclusion APP not only benefits persons with intellectual disabilities but business users and other places' owners. The APP allows persons with intellectual disabilities to share their opinions and points of view about public places and their cognitive accessibility level. Consequently, it provides relevant information to Business users to improve accessibility in their places, having a double effect: raising awareness regarding the needs of persons with intellectual disabilities and improving their sense of belonging to their community.

In conclusion, this project focused on approaches such as co-design, co-creation and co-participation, with the further goal to improve and contribute to the inclusive research in which persons with disabilities are not only objectives of study but actors and co-researchers of projects.

Acknowledgements

The authors participated in the writing of the contribution through the development and the implementation of the APP, with the recruitment of participants and data, and the creation of the Mind Inclusion APP. In particular, Sandra Martínez-Molina and Michela Saretta elaborated all paragraphs of the article. Simone Visentin and Alice Segalina contributed to the writing of paragraph 2, and together with Rosa Almeida to the overall revision.

This research was carried out under the "Mind Inclusion" project (2018-1-IT02-KA204-048425) co-funded by the Erasmus Plus Programme. The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect only the views of the authors. The Commission cannot be held responsible for any use of the information contained therein that may be made.

References

- Biggeri, M., & Bellanca, N. (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. In l'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Boot, F.H., Dinsmore, J., Khasnabis, C., & MacLachlan, M. (2017). Intellectual Disability and Assistive Technology: Opening the GATE Wider. *Frontiers in Public Health*, 5, 1-4.
- Brandt Å., Jensen M.P., Sjøberg M.S., Andersen S.D., & Sund T. (2020). Information and communication technology-based assistive technology to compensate for impaired cognition in everyday life: a systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 15, 810-824.
- Chambers, D. (2020). *Assistive Technology Supporting Inclusive Education: Existing and Emerging Trends*. Assistive Technology to Support Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education (Vol. 14, pp. 1-16), Emerald Publishing Limited.
- Desmond D., Layton N., Bentley J., Boot F.H., Borg J., Dhungana B.M., Gallagher P., Gitlow L., Gowran R.J., Groce N., Mavrou K., Mackeogh T., McDonald R., Pettersson C., & Scherer M. (2018). Assistive technology and people: a position paper from the first global research, innovation and education on assistive technology (GREAT) summit. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13, 437-444.
- Devi C.R., Sarkar R. (2019). Assistive technology for educating persons with intellectual disability. *European Journal of Special Education Research*, 4, 184-199.



- FEAPS (2014). Accesibilidad cognitiva. Guía de recomendaciones. In <<https://plenainclusion-madrid.org/recursos/guia-recomendaciones-accesibilidad-cognitiva/>>.
- Heitplatz V.N. (2020). Fostering Digital Participation for People with Intellectual Disabilities and their Caregivers: Towards a Guideline for Designing Education Programs. *Social Inclusion*, 8, 201-212.
- Inclusion Europe (2009). Información para todos: las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender. In <<https://easy-to-read.eu/>>.
- Lancioni, G.E. (2018). Assistive Technology Programs to Support Persons with Neurodevelopmental Disorders, *Advances Neurodevelopmental Disorders*, 2, 225-229.
- Nijs, S., & Maes, B. (2019). Assistive technology for persons with profound intellectual disability: a European survey on attitudes and beliefs. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-8.
- O’Brocháin, F. (2018). Autonomy Benefits and Risks of Assistive Technologies for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities. *Frontiers in Public Health*, 6, 1-7.
- O’Neill S.J., Smyth S., Smeaton A., & O’Connor N. E. (2019). Assistive technology: Understanding the needs and experiences of individuals with autism spectrum disorder and/or intellectual disability in Ireland and the UK. *Assistive Technology*, 19.
- Owuor J., Larkan F., Kayabu B., Fitzgerald G., Sheaf G., Dinsmore J., McConkey R., Clarke M., & MacLachlan M. (2018). Does assistive technology contribute to social inclusion for people with intellectual disability? A systematic review protocol. *BMJ Open*, 8, e017533.
- Pérez, M.E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), 7-27.
- Scherer, M.J., Craddock, G., & Mackeogh, T. (2011). The relationship of personal factors and subjective well-being to the use of assistive technology devices. *Disability and Rehabilitation*, 33, 811-817.
- Simplican, S.C., Leader, G., Kosciulek, J., Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29
- Torrado J.C, Gomez J., & Montoro G. (2020). Hands-On Experiences with Assistive Technologies for People with Intellectual Disabilities: Opportunities and Challenges. *IEEE Access*, 8, 106408–106424.
- Wass, S., Safari, M.C. (2020). Photovoice—Towards Engaging and Empowering People with Intellectual Disabilities in Innovation. *Life*, 10, 272-283.
- Wehmeyer, M.L., Davies, D.K., Stock, S.E., & Tanis, S. (2020). Applied Cognitive Technologies to Support the Autonomy of People with Intellectual and Developmental Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 1-11.

Accessibilità al patrimonio culturale: un progetto di Inclusive Research nelle Disabilità Intellettive

Accessibility to cultural heritage: an Inclusive Research project in Intellectual Disabilities

Marilina Mastrogiuseppe

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Trieste

Stefania Span

Cooperativa Sociale Trieste Integrazione a m. Anffas Onlus

The aim of this work is to investigate accessibility in cultural spaces for people with intellectual disabilities (ID). Inclusive Research, which promotes a type of research with people with disabilities rather than on them, has been chosen as a paradigm to explore this issue. It has been combined with the Capability Approach which values the need to consider the effective interaction between individual processes and experiences and the environment in which the person is inserted. The two paradigms guided the choice of methodologies for data collection and analysis, as well as results interpretation and discussion.

Eight participants with ID and their educators were involved in the present study. The analysis context was an archaeological site of the FVG Region. Results of the focus groups highlighted the impact of some obstacles on the accessibility to cultural information for people with ID: (i) Physical mobility (architectural and perceptual barriers); (ii) Access to information (poor readability and comprehensibility of information); (iii) Autonomy (difficulty in the autonomous interaction with physical spaces and access to cultural content and continuous need to ask for help from the caregiver).

Results are discussed highlighting the complexity of the emerged needs reported by people with intellectual disabilities, as well as the necessity to respond to this complexity in order to allow the highest development of everyone's skills, abilities and potential. The final attempt is to develop theoretical reflections that can inform possible operational practices of environmental transformation from an inclusive perspective.

Key-words: Inclusion, Cultural Accessibility, Intellectual Disabilities, Inclusive-Research.

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 disabilità intellettiva (DI) compromette molteplici aree di sviluppo, rendendo le persone fragili nelle azioni che riguardano la loro capacità di apprendere ed essere coinvolti nella vita sociale e culturale (DSM-V; APA, 2013). Interventi psicoeducativi efficaci per le persone con DI sono quelli che promuovono il raggiungimento dell'autonomia, l'acquisizione di competenze di alfabetizzazione, nonché l'acquisizione di abilità che favoriscano la piena partecipazione alla vita sociale, culturale e lavorativa (e.g. Scott & Haverkamp, 2016; Beadle-Brown et al., 2016).

La disabilità intellettiva interagisce inevitabilmente con i fattori ambientali con cui la persona entra in contatto. L'ambiente di vita e la sua organizzazione hanno un forte impatto nel favorire o ostacolare il funzionamento delle persone, incidendo sulla capacità di un individuo di affrontare autonomamente le circostanze della vita quotidiana (ICF; OMS, 2001). Promuovere l'accessibilità alla vita culturale e sociale per le persone con DI, e in generale per le persone con bisogni educativi speciali significa, quindi, ridurre gli eventuali ostacoli e barriere presenti: istituzionali, pedagogiche, culturali, sociali, soggettive, fisiche, etc. (Aquario et al., 2017). Al tempo stesso, promuovere l'inclusione per la persona con disabilità significa favorire una flessibilità nell'individuazione di molteplici modalità di accesso alla conoscenza, incoraggiando elementi di facilitazione.

Nella società attuale diviene sempre più rilevante il costrutto d'inclusione che, declinato nell'ambito dell'accessibilità agli ambienti socio-culturali, riguarda non solo la conquista del diritto della persona a esser-ci, ma comporta che tale conquista consenta il più alto sviluppo raggiungibile delle abilità, capacità e potenzialità di ognuno (Salis, 2018). Negli ultimi anni, la legislazione internazionale ha focalizzato l'attenzione in tale direzione, evidenziando il valore etico imprescindibile dell'inclusione nelle società democratiche. La *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) sottolinea come la partecipazione alla vita sociale sia un diritto umano fondamentale, ponendo grande enfasi su principi come l'accessibilità culturale, la partecipazione, la vita indipendente, quali fattori chiave per la sua realizzazione. In particolare, l'articolo 30 della Convenzione *Partecipazione alla vita culturale, alla ricreazione, al tempo libero e allo sport*, riferendosi a tutte le tipologie di disabilità, rileva il diritto delle persone con disabilità a "prendere parte su base di uguaglianza con gli altri alla vita culturale", ad avere accesso pieno "a luoghi di attività culturali, come teatri, musei, cinema, biblioteche e servizi turistici, e [...] a monumenti e siti importanti per la cultura nazionale".

Gli ambienti di apprendimento, sia formale che informale, hanno un ruolo fondamentale nello stimolare e coltivare la partecipazione alla vita sociale e culturale, aiutando le persone con disabilità a raggiungere il loro potenziale (Rappolt-Schlichtmann & Daley, 2013). Le richieste di impegni internazionali sopra evidenziati si riflettono nei contesti politici nazionali che sempre più fortemente mostrano l'urgenza di un cambiamento, di un ripensamento dei modelli di accessibilità riferiti agli ambienti che erogano opportunità di apprendimento.

I musei e i siti del patrimonio culturale, ad esempio, sono attualmente riconosciuti come istituzioni che dovrebbero essere in grado di promuovere la coesione e l'inclusione sociale e spazi per la rigenerazione culturale e gli incontri comunitari (Black, 2005). Tali istituzioni esprimono attualmente un interesse crescente nell'adozione di strategie in grado di migliorare l'accessibilità. Tale interesse, fino a oggi, è stato affrontato soprattutto in relazione all'accesso fisico e sensoriale degli spazi



espositivi e si è focalizzato di conseguenza sull'analisi dei fattori da considerare nella costruzione di ambienti accessibili per persone con disabilità motorie e sensoriali (Argyropoulos & Kanari, 2015; Castrodale & Crooks, 2010; Gray, Gould, & Bickenbach, 2003; Marie Lid & Solvang, 2016; Parkin & Smithies, 2012). L'accessibilità fisica, tuttavia, è una soluzione necessaria ma non sufficiente per garantire l'inclusione delle persone con disabilità e favorire per le stesse la fruizione di esperienze culturali.

L'attuale attenzione alla necessità di partecipazione *per tutti* porta dunque a riconsiderare il concetto di accessibilità e a estenderlo a tutte le sue dimensioni: fisica, cognitiva, sensoriale, culturale, economica, emotiva, educativa (Argyropoulos & Kanari, 2015; Hetherington, 2000; McGinnis, 1999). Se si considera il fatto che la percentuale di persone con disabilità intellettiva sia di 10.37 su 1000 nella popolazione generale (vedi Maulik et al., 2011) si evince l'esigenza di estendere le opportunità di inclusione non solo rimuovendo le barriere fisiche e sensoriali, ma anche considerando gli ostacoli comunicativi e cognitivi nell'accesso alla conoscenza. Promuovere la partecipazione alla conoscenza per le persone con disabilità intellettiva significa dare valore ai principi di autodeterminazione, emancipazione, inclusione ed *empowerment* e, più in generale, alla promozione di una migliore qualità della vita per queste persone (Schalock et al., 2010).

In tale direzione, il ruolo della pedagogia speciale dovrebbe essere maggiormente valorizzato poiché il compito di tale disciplina si esplica, in questo contesto, nel tentativo di sviluppare riflessioni teoriche che informino le pratiche operative. Valorizzare il contributo della pedagogia speciale nell'ambito dell'accessibilità socio-culturale significa aprire uno spazio alla comprensione della complessità dei bisogni e alla varietà delle risposte potenziali (Bortolotti & Mastrogiuseppe, 2019; Salis, 2018).

Partendo da queste premesse, lo scopo del presente lavoro è dare voce alle persone con disabilità intellettiva nell'esplorare le loro prospettive rispetto all'accessibilità dei siti del patrimonio culturale. Si è ritenuto importante coinvolgere attivamente le persone disabili nel processo d'investigazione, anche alla luce di recenti evidenze che indicano come l'inclusione di persone con DI come informatori nel processo di indagine rappresenti un modo efficace per valutare il loro punto di vista, riconoscendo il contributo che sono in grado di portare alla ricerca (Correia et al., 2017).

Nel presente *case-study* è stato adottato il paradigma, ad oggi emergente, dell'*Inclusive Research*, che si concentra sull'analisi di diverse tematiche relative alla disabilità, promuovendo un tipo di ricerca *con* le persone disabili, piuttosto che *su* di loro, e dando centralità alle esperienze, desideri, bisogni espressi (Coons & Watson, 2013; Strnadova et al., 2016; Bigby et al., 2014).

Lo studio ha coinvolto un piccolo gruppo di partecipanti con disabilità intellettiva con lo scopo di indagare la loro interazione con gli spazi fisici e culturali di un sito archeologico. I dati raccolti attraverso questo primo studio esplorativo sono poi serviti per creare un questionario di rilevazione del grado di soddisfazione rispetto all'interazione con lo spazio culturale (Mastrogiuseppe & Bortolotti, *under review*), che si configura come uno strumento di analisi dell'accessibilità alla conoscenza nei contesti educativi informali da parte delle persone con disabilità intellettiva e dei loro *caregiver*.



2. La ricerca

Il presente *case-study* ha previsto un approccio di ricerca partecipata secondo l'ottica dell'*Inclusive Research* e la raccolta di dati qualitativi relativi alle idee e percezioni che le persone con DI hanno circa gli ostacoli e facilitatori alla conoscenza, considerando come contesto di studio il sito archeologico di Aquileia, situato ad Aquileia (UD), Regione Friuli Venezia Giulia, Italia.

L'indagine è stata condotta prendendo come riferimento il paradigma delle *Capability Approach* (CA) di Sen (2009), la cui adozione sul piano teorico ha guidato anche la scelta delle metodologie di raccolta e analisi dei dati. Tale approccio, nato in ambito economico e poi esteso all'ambito delle scienze dell'educazione, dà importanza alle opportunità che le persone hanno di essere e di fare (*beings and doings*) ciò che considerano auspicabile e di valore. Tali opportunità nascono dall'incontro tra i processi e le esperienze individuali e l'ambiente con cui la persona interagisce. Secondo quest'ottica, la disabilità potrebbe portare a una riduzione della *capability* auspicata proprio a causa di barriere ambientali e sociali che interferiscono con la piena espressione del funzionamento e del potenziale della persona (Terzi, 2010; Bellacicco, 2017).

3. Metodo

I partecipanti con DI e i loro educatori sono stati coinvolti in un totale di sei focus group, elaborati nel contesto del paradigma delle *capability*. Tale approccio ha permesso un'analisi dei processi di espansione/restrizione delle *capability* all'interno del contesto in esame. La scelta dei focus group è stata effettuata in quanto tale approccio metodologico di raccolta dati consente ai partecipanti con DI di esprimere le loro esperienze, opinioni e punti di vista in un contesto sicuro e aperto (Gates & Waight, 2007). All'interno del paradigma della ricerca inclusiva (McEvoy & Keenan, 2014) i focus group sono stati considerati ambienti più aperti e confortevoli per i partecipanti con DI rispetto alle interviste individuali.

Un primo focus group ha coinvolto attivamente gli educatori per mettere in luce l'impatto di determinati ostacoli/facilitatori ambientali nel favorire l'accessibilità alle informazioni culturali per le persone con DI. Tale analisi è stata condotta prima della visita al sito archeologico ed è stata possibile in quanto gli educatori avevano già precedentemente esplorato il sito di riferimento nel corso di una visita preliminare, durante la quale avevano potuto osservare l'interazione dei soggetti con gli spazi e con i contenuti.

Questa fase ha permesso l'identificazione delle tematiche più rilevanti (descritte nei Risultati e riportate in Tabella 1) che hanno guidato la conduzione dei successivi cinque focus group, gestiti coinvolgendo direttamente le persone con DI durante una visita all'interno del sito archeologico oggetto di indagine. Tali focus group hanno permesso ai partecipanti di esplicitare il livello delle *capability*, quindi delle opportunità, da loro percepite, di essere e di fare (*beings and doings*) ciò che considerano auspicabile e di valore per accedere ed interagire con gli spazi comunicativi del sito. In questa fase è stato chiesto agli educatori di intervenire solo qualora avessero ritenuto necessario aggiungere delle informazioni o qualora la persona con DI mostrasse una richiesta di aiuto.



Due codificatori indipendenti sono stati utilizzati per analizzare le informazioni fornite dai partecipanti, al fine di ridurre *bias* legati all'analisi. Il consenso tra i due codificatori è stato ottenuto prima della sintesi finale.

3.1 Partecipanti

Il presente studio è stato condotto con un gruppo di otto partecipanti con disabilità intellettiva di livello medio-lieve e due educatori. Il gruppo è stato reclutato grazie al coinvolgimento della Cooperativa Sociale Trieste Integrazione a m. Anffas Onlus, sita a Trieste.

Il gruppo era omogeneo sia rispetto al livello di scolarizzazione (i.e. completamento delle scuole dell'obbligo), sia rispetto al livello di lettura, scrittura e comprensione del testo scritto. Tutti i partecipanti presentavano buone capacità di iniziativa alla partecipazione e alle relazioni sociali ed avevano seguito dei percorsi strutturati di utilizzo della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) per compensare alcune fragilità comunicative. Solo uno di essi (S.) era in carrozzina, mentre gli altri non avevano particolari difficoltà motorie.

3.2 Procedure

I partecipanti con DI e i loro educatori sono stati coinvolti in una visita nell'area archeologica di Aquileia (Regione FVG), un sito patrimonio dell'Unesco di rilevanza internazionale ed una delle testimonianze meglio conservate dell'antica civiltà romana.

Durante la visita i partecipanti hanno percorso alcune aree rilevanti all'interno del sito: i Mosaici della Basilica, la Cappella Torriani, la Cripta degli affreschi, la Cripta degli scavi, il Battistero.

All'interno del sito archeologico le informazioni culturali sono state veicolate attraverso due modalità principali: attraverso una brochure informativa contenente informazioni generali sull'intera area che è stata distribuita ad ogni partecipante all'inizio della visita, come da prassi per tutti i visitatori del sito; attraverso alcuni cartelloni esplicativi che fornivano informazioni specifiche sul sito di interesse in cui erano posti.

L'intera visita è stata videoregistrata e i focus group trascritti; i contenuti sono stati analizzati mediante una codifica del testo fatta a posteriori e attraverso l'utilizzo del metodo di analisi tematica (Braun & Clarke, 2012).

4. Risultati

4.1 La prospettiva degli educatori

Gli educatori hanno individuato alcune dimensioni che, secondo la loro prospettiva, sono rilevanti nel favorire o ostacolare l'accesso alle informazioni culturali da parte dei visitatori con disabilità intellettiva nel contesto del sito archeologico di riferimento. Dall'analisi dei focus group condotti con gli educatori sono emerse nello



specifico tre dimensioni, che riguardano: (i) la mobilità fisica; (ii) l'accesso alle informazioni culturali; (iii) la capacità di autonomia (Tabella 1).

Tematica I	Mobilità fisica	Opportunità di accedere e di muoversi all'interno degli spazi del sito
Tematica II	Accesso alle informazioni	Opportunità di avere accesso alle informazioni culturali del sito, di decodificarle e comprenderle
Tematica III	Autonomia	Opportunità di interagire con gli spazi e con i contenuti in maniera autonoma senza la necessità di richiedere aiuto al caregiver

Tabella 1. Tematiche/dimensioni individuate dagli educatori per favorire o ostacolare l'accesso alla cultura alle persone con DI

4.2 La prospettiva delle persone con disabilità intellettiva

Cinque focus group sono stati condotti con le persone con disabilità intellettiva, ognuno al termine della visita delle cinque aree prescelte all'interno del sito archeologico (Mosaici della Basilica, la Cappella Torriani, la Cripta degli affreschi, la Cripta degli scavi, il Battistero). L'analisi del punto di vista delle persone con DI ha permesso di identificare le percezioni e le idee dei partecipanti rispetto alle opportunità di accesso alle informazioni culturali. Le dimensioni individuate dagli educatori nella fase precedente della ricerca (i.e. Mobilità fisica, Accesso alle informazioni, Autonomia) hanno guidato la scelta delle tematiche da affrontare nel corso dei focus group.

Le tematiche identificate dalla trascrizione dei focus group sono state declinate in categorie interpretative in grado di descrivere l'analisi del contenuto. Le tabelle riportate di seguito indicano le tematiche, le categorie individuate all'interno di ogni tematica, ed i frammenti del contenuto dei focus group ritenuti più significativi. Al fine di rendere più chiari i contenuti espressi attraverso i focus group, è stata effettuata un'analisi retrospettiva osservativa sui video effettuati nel corso della visita. Tale analisi aggiuntiva ha permesso l'estrapolazione di alcuni fotogrammi significativi che affiancano e supportano i contenuti dei focus group.

4.2.1 Mobilità fisica

Per quanto riguarda la dimensione della mobilità, le persone con disabilità intellettiva hanno riportato dei commenti piuttosto negativi circa l'accessibilità fisica delle aree visitate, a causa della presenza di diversi passaggi poco agevoli che hanno limitato l'interazione con gli spazi. Le principali categorie emerse dai focus group sono riportate nella tabella in basso (Tabella 2).



<i>Tematica I: Mobilità fisica</i>			
CATEGORIA A	Barriere architettoniche	<p>- Il pavimento all'interno della Basilica era costituito in buona parte da una passerella trasparente di vetro che permetteva di osservare i mosaici dall'alto senza calpestarli. Tale passerella non era adeguatamente segnalata, in molti passaggi lasciava aperte delle fessure ed era costituita da piastrelle di vetro molto disconnesse</p> <p>- La Cripta degli Affreschi era inaccessibile per la maggior parte dei partecipanti a causa della presenza di gradini di accesso molto alti, sconnessi, e scivolosi. Solo due partecipanti sono riusciti a visitarla dopo aver richiesto l'aiuto degli educatori</p>	<p>M. dice <i>"Il pavimento mi sembra fragile e non mi sento tanto sicuro a camminare. Mi da fastidio camminare sul pavimento di vetro anche se la scorsa volta ho capito che non posso cadere</i> [l'educatrice aggiunge che nella visita precedente aveva avuto una forte crisi di panico]. <i>"Nella passerella di vetro ci sono degli spazi pericolosi e non so perché"</i></p> <p>G. dice <i>"non riesco ad entrare nella Cripta perché manca il passamano. Se ci fosse sarei andato a vederla"</i></p>
CATEGORIA B	Barriere percettive	<p>- Mancano delle chiare indicazioni che permettano ai ragazzi di orientarsi all'interno degli spazi e di individuare i luoghi di interesse</p>	<p>E., dice <i>"era lì dentro, alla fine l'ho trovata</i> [dopo aver passato diversi minuti a cercare la biglietteria]. <i>Non vedevo le indicazioni e pensavo fosse da un'altra parte"</i></p>

Tabella 2. Tematica I (Mobilità fisica): categorie, descrizione e sintesi del contenuto dei focus group

Alcuni fotogrammi salienti sono stati individuati attraverso l'analisi retrospettiva dei video per supportare e arricchire i contenuti dei focus group rispetto a tale tematica.

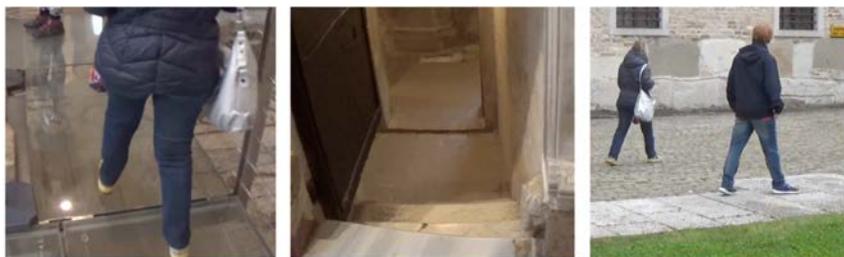


Figura 1. Barriere fisiche all'accessibilità. Tali fotogrammi tratti dall'analisi retrospettiva dei video girati durante la visita descrivono gli ostacoli fisici che hanno impedito la piena interazione con gli spazi dell'area archeologica. I primi due fotogrammi, partendo da sinistra, descrivono degli esempi di barriere architettoniche (fessure nella passerella di vetro; assenza di passamano nelle scale) - categoria A; l'ultima foto a destra rappresenta un esempio di barriera percettiva (assenza di indicazioni chiare che favoriscano l'orientamento negli spazi) - categoria B.

4.2.2 Accesso alle informazioni

Esaminando gli aspetti che attengono alla tematica dell'accessibilità alle informazioni, l'analisi dei focus group ha permesso di identificare alcuni ostacoli che hanno impedito la piena fruizione dei contenuti culturali. Le categorie individuate nel corso dei focus group sono riportate nella tabella in basso (Tabella 3) e si riferiscono sia



alla difficoltà riscontrata nella decodifica dei contenuti, sia nella loro comprensione e rielaborazione.

<i>Tematica II: Accesso alle informazioni</i>			
CATEGORIA A	Scarsa leggibilità	<p>- La logistica per il posizionamento dei totem (altezza, posizione per la lettura, luminosità del luogo) impedisce la lettura di buona parte dei contenuti presenti nel sito, sia al partecipante in carrozzina (S.) sia ai partecipanti che non presentano particolari difficoltà motorie.</p> <p>- Le modalità con cui le informazioni sono presentate (font, impaginazione, scelta delle immagini) impediscono ai partecipanti di decodificare appropriatamente il testo.</p>	<p>E. prova a leggere un cartellone posto nella Basilica ma riesce solo a leggerne una piccola parte, dice <i>"non riesco a leggere, è troppo alto. Proprio perché non ci riesco faccio delle foto così poi potrò leggere con calma più tardi a casa"</i> [a sottolineare la sua motivazione nell'apprendimento e la difficoltà a fruire dei contenuti].</p> <p>G. dice <i>"è scritto troppo piccolo, non riesco a leggere. Le immagini sono troppo difficili da capire e non so che cos'è"</i></p>
CATEGORIA B	Scarsa comprensibilità	<p>- Il linguaggio scelto per veicolare le informazioni è troppo tecnico; viene presentato un gran numero di informazioni; i contenuti sono difficilmente comprensibili ed elaborabili dai partecipanti.</p>	<p>E. [riferendosi alla difficoltà nel leggere alcuni simboli], dice <i>"non riesco a capire i numeri romani e le parole un po' difficili"</i></p> <p>M. dice <i>"vorrei che ci fossero più immagini e meno scritte. Vorrei che le scritte italiane fossero meglio identificabili rispetto a quelle straniere, così so dove devo leggere"</i></p>

Tabella 3. Tematica II (Accesso alle informazioni): categorie, descrizione e sintesi del contenuto dei focus group

L'analisi dei video retrospettivi ha permesso di individuare alcuni fotogrammi salienti che descrivono quanto espresso dai partecipanti rispetto a questa tematica nel corso dei focus group.



Figura 2. Scarsa accessibilità alle informazioni. I fotogrammi descrivono le barriere legate alla leggibilità e comprensibilità dei contenuti proposti durante la visita al sito. Tali ostacoli si esplicano considerando: (i) la logistica per il posizionamento dei totem (altezza, posizione per la lettura, luminosità del luogo); (ii) le modalità con cui le informazioni sono presentate (font, impaginazione, scelta delle immagini) – categoria A; (iii) il linguaggio scelto per veicolare le informazioni (tecnico, gran numero di informazioni) – categoria B.



4.2.3 Autonomie

Un altro aspetto approfondito attraverso i focus group è relativo all'autonomia, cioè all'opportunità di interagire all'interno delle aree visitate in maniera autonoma senza la necessità di richiedere aiuto al caregiver. A questa dimensione sono stati attribuiti valutazioni molto negative che lasciano emergere delle criticità collegate alla scarsa mobilità negli spazi fisici ed alla scarsa accessibilità alle informazioni. Due categorie, riportate nella tabella in basso (Tabella 4), sono state individuate come salienti nel corso dei focus group.

Tematica III: Autonomie			
CATEGORIA A	Difficoltà nell'interazione autonoma con gli spazi fisici	- La maggior parte delle aree visitate avevano uno scarso livello di sicurezza in alcuni passaggi, dovuto all'assenza di passamano durante la discesa da pedane o dall'assenza di cartelli che segnalassero la fine della passerella. Tali elementi ponevano i visitatori con DI in uno stato di allerta continuo che impediva l'autonomia nell'esplorazione e portava alla frequente richiesta di aiuto.	G. dice: <i>"ho paura a scendere da solo dalla pedana di legno perché è priva passamano. Deve aiutarmi l'educatrice"</i> E. dice <i>"non avevo visto che la passerella stava finendo perché mancava un'indicazione. Mi stavo sporgendo troppo in avanti, per fortuna l'educatrice mi ha avvisata"</i>
CATEGORIA B	Difficoltà nell'interazione autonoma con i contenuti culturali	- La scarsa leggibilità e comprensibilità dei contenuti ha portato i partecipanti con disabilità intellettiva a richiedere l'intervento dell'educatore nella decodifica e comprensione dei testi.	S. prova a leggere il cartellone ma non riesce neppure a leggerne il titolo, ci prova per un po' fino a dire <i>"ho bisogno del tuo aiuto, non riesco a leggere così in alto, e poi è troppo piccolo"</i> , quindi l'educatrice dice <i>"facciamo una cosa, adesso faccio io le foto al contenuto e poi lo leggiamo insieme quando torniamo in associazione"</i>

Tabella 4. Tematica III (Autonomie): categorie, descrizione e sintesi del contenuto dei focus group

I fotogrammi riportati in basso supportano le descrizioni fornite nei focus group, evidenziando la necessità, da parte delle persone con disabilità intellettiva, di ricorrere all'educatore a causa delle barriere legate all'autonomia di interazione con spazi e contenuti.



Figura 2. Scarsa Autonomia. I fotogrammi descrivono le barriere incontrate dai partecipanti nell'interagire autonomamente con gli spazi (foto a sinistra) – categoria A, e con i contenuti testuali del sito archeologico (foto a destra) – categoria B.



5. Discussione

In seguito alle informazioni raccolte si può innanzitutto affermare che i contributi dati dai partecipanti sono stati rilevanti nel mettere in luce l'impatto di alcuni ostacoli sull'accessibilità alle informazioni culturali. Per quanto riguarda la prima tematica (Barriere fisiche all'accessibilità), dai risultati dei focus group sono emerse diverse indicazioni. I partecipanti hanno rilevato principalmente la presenza di barriere architettoniche (i.e. fessure nella passerella di vetro; assenza di passamano nelle scale ecc.), e percettive (i.e. assenza di indicazioni chiare che favoriscano l'orientamento negli spazi, zone non bene illuminate ecc.). Secondo i partecipanti tali barriere erano presenti in diversi spazi visitati all'interno del sito (Mosaici della Basilica, la Cappella Torriani, la Cripta degli affreschi, la Cripta degli scavi, il Battistero) e hanno avuto un'influenza molto forte sulla possibilità di accesso alle informazioni culturali.

Rispetto alla seconda tematica (Accessibilità alle informazioni), sono emerse diverse difficoltà dovute alla scarsa leggibilità e comprensibilità dei contenuti proposti durante la visita al sito. Tali ostacoli si sono esplicitati considerando: (i) la logistica con cui i totem erano posizionati (altezza, posizione per la lettura, luminosità del luogo); (ii) le modalità con cui le informazioni erano presentate (font, impaginazione, scelta delle immagini); (iii) il linguaggio scelto per veicolare le informazioni (tecnico, gran numero di informazioni).

Gli ostacoli riscontrati nell'interazione con gli spazi fisici e con i contenuti testuali hanno influito sulla capacità di autonomia da parte dei partecipanti con DI. I risultati emersi nella terza tematica (Autonomia), infatti, hanno riportato una generale percezione di difficoltà nell'interagire autonomamente con gli spazi fisici (non solo gli spazi di visita, ma anche altri spazi come i servizi igienici, le aree di sosta ecc.) che con i contenuti testuali del sito archeologico, condizioni che hanno richiesto la necessità di chiedere il supporto del caregiver.

6. Conclusioni

Aumentare l'accessibilità dei luoghi culturali significa espandere le opportunità di partecipazione. Ciò avviene grazie a una riduzione degli ostacoli esistenti (cognitivi, emotivi, istituzionali, pedagogici, culturali, sociali, soggettivi, fisici, ecc.) e al rafforzamento degli elementi di facilitazione (Aquario et al., 2017).

Si ritiene che il lavoro qui effettuato possa contribuire su due versanti.

Il primo riguarda le opportunità di progettare ambienti sempre più accessibili. La presente ricerca partecipata ha permesso di portare un contributo di analisi dell'accessibilità e della capacità inclusiva del sito archeologico in questione, altamente interessato a spendersi in un'ottica di rinnovamento e abbattimento delle barriere ambientali e sociali che potrebbero interferire con la piena espressione del funzionamento e del potenziale culturale del sito stesso. Come recentemente evidenziato da diversi autori (Hadley & McDonald, 2019; Sandell, Dodd, & Garland-Thomson, R., 2010), le crescenti interazioni tra istituzioni museali e studiosi interessati alle tematiche della disabilità stanno generando nuove opportunità di sperimentazione. Queste interazioni richiedono, e talvolta creano, nuovi modi di lavorare che possono operare per mettere in discussione le pratiche museali



esistenti e attivare riflessioni e trasformazioni in un'ottica inclusiva. La riflessione interdisciplinare e internazionale che ne scaturirà, potrebbe non solo stimolare nuove intuizioni in questo innovativo campo di indagine, ma anche guidare la pratica, eticamente e sperimentalmente informata, all'interno dei musei, delle gallerie e dei siti archeologici.

Il secondo contributo riguarda il tema dell'accessibilità alla conoscenza per le persone con Disabilità Intellettiva. Attraverso l'utilizzo di un paradigma di *Inclusive Research* (McEvoy & Keenan, 2014) che, basandosi su un approccio partecipativo, consente un'analisi accurata dei pensieri e desideri relativi all'esperienza vissuta, il tema dell'inclusione vede protagonisti attivi i soggetti con disabilità intellettiva. Progettare ambienti accessibili *per* loro, ma anche *con* loro, significa procedere secondo un obiettivo di valorizzazione dell'interazione efficace tra i processi e le esperienze individuali e l'ambiente in cui possono andare ad inserirsi (Terzi, 2010; Bellacicco, 2017). Considerare i bisogni per espandere le *capabilities* dev'essere l'obiettivo finale di un progetto pedagogico che intende valorizzare le opportunità di crescita culturale per tutti, anche per coloro che tradizionalmente non vengono considerati frequentatori privilegiati di ambienti culturali.

Tali risultati possono essere discussi nel quadro più generale dell'*Universal Design for Learning* (UDL; CAST, 2011). Negli ultimi anni l'importanza di progettare spazi, ambienti, servizi e oggetti tenendo presente i bisogni della più ampia popolazione possibile, approccio nato originariamente nei campi dell'architettura e dell'ingegneria, è stata sempre più riconosciuta e si sta ora diffondendo su larga scala alla progettazione di servizi e politiche per l'educazione (Mitchell, 2014). Diversi studi evidenziano come i principi dello UDL possano essere applicati al sistema educativo per la creazione di metodi, materiali e valutazioni flessibili dell'apprendimento (Aquario et al., 2017; Meyer, Rose & Gordon, 2014; Rose & Meyer 2002; Glass, 2010). Alcuni risultati promettenti hanno inoltre riguardato l'applicazione di tali principi per l'implementazione di nuove strategie di alfabetizzazione rivolte alle persone con DI (Coyne et al., 2010). L'approccio UDL parte dall'idea che la variabilità nell'apprendimento non è un'eccezione, è la regola. Quando si progettano gli ambienti di apprendimento la variabilità dovrebbe essere considerata un aspetto cruciale affinché il progetto possa soddisfare le esigenze del maggior numero possibile di persone, e non solo per soddisfare le esigenze del 50esimo percentile medio. In questo senso, la disabilità rappresenta un tipo di variabilità all'interno della popolazione da considerare, non solo nella progettazione degli spazi di azione, ma anche nella progettazione di ambienti di apprendimento (Rapport-Schlichtmann, Daley, e Rose, 2012).

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013. Edizione italiana: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Milano: Raffaello Cortina.
- Aquario, D., Pais, I., Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2), 93-105.
- Argyropoulos, V.S., & Kanari, C. (2015). Re-imagining the museum through "touch": Reflections of individuals with visual disability on their experience of museum-visiting in Greece. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9 (2), 130-143.



- Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T. & Bradshaw, J. (2016). Quality of Life and Quality of Support for People with Severe Intellectual Disability and Complex Needs. *J Appl Res Intellect Disabil*, 29, 409-421. doi:10.1111/jar.12200
- Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2).
- Bigby, Chris, Patsey Frawley, & Paul Ramcharan (2014). Conceptualising Inclusive Research with People with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 27, 3–12. doi:10.1111/jar.12083.
- Black, G. (2005). *The engaging museum*. In Developing museums for visitor involvement. London-NY: Routledge.
- Bortolotti, E. & Mastrogiuseppe, M. (2019). Accessibilità ai siti culturali per la disabilità intellettiva: metodologie, tecnologie e processi di adattamento. *Nuova Secondaria*, 4 ISSN 1828-4582
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology*®. *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (p. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Castrodale, M., & Crooks, V.A. (2010). The production of disability research in human geography: An introspective examination. *Disability and Society*, 25(1), 89–102.
- Coons, K.D. & Watson, S.L. (2013). Conducting research with individuals who intellectual disabilities: Ethical and Practical Implications for Qualitative Research. *Journal on Developmental Disabilities*, 19(2), 14-24.
- Correia, R.A., Seabra-Santos, M. J., Campos Pinto, P., & Brown, I. (2017). Giving Voice to Persons With Intellectual Disabilities About Family Quality of Life. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability*, 14, 59-67.
- Council of Europe Secretariat (2006) United Nations draft “*International Convention on the Rights of Persons with Disabilities*”: Drafting proposals and comments. Retrieved May 2007, from <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc8docs/ahc8eucouncil1.doc>
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L.A., & Smith, N.C. (2010). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students With Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33 (3), 162-172.
- Gates, B., & Waight, M. (2007). Reflections on conducting focus groups with people with learning disabilities: Theoretical and practical issues. *Journal of Research in Nursing*, 12(2), 111–126.
- Glass, D. (2010). *The design and evaluation of inclusive arts teaching and learning*. In D. Glass (Ed.), *The contours of inclusion: Inclusive arts teaching and learning* (pp. 1–11). Washington, DC: VSA Arts.
- Gray, D. B., Gould, M., & Bickenbach, J. E. (2003). Environmental barriers and disability. *Journal of Architectural and Planning Research*, 20(1), 29-37.
- Hadley, B., & McDonald, D. (2019). *The Routledge handbook of disability arts, culture, and media*.
- Haleigh M. Scott & Susan M. Haverkamp (2016). Systematic Review of Health Promotion Programs Focused on Behavioral Changes for People With Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54 (1) 63-76.
- Hetherington, K. (2000). Museums and the visually impaired: The spatial politics of access. *The Sociological Review*, 48(3), 444–463.
- Marie Lid, I., & Solvang, P. (2016). (Dis)ability and the experience of accessibility in the urban environment. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 10 (2), 181-194.
- Mastrogiuseppe & Bortolotti (*under review*). Improving accessibility to cultural heritage for people with Intellectual Disabilities. A tool for observing the obstacles and facilitators for the access to knowledge.
- McEvoy, S., & Keenan, E. (2014). Attitudes towards People with Disabilities – what do people



- with intellectual disabilities have to say? *British Journal of Learning Disabilities*, 42 (3), 221-227.
- McGinnis, R. (1999). The disabling society. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum*, (pp. 278–287). London-NY: Routledge.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. London, Routledge
- Pallab K. Maulik, Maya N. Mascarenhas, Colin D. Mathers, Tarun Dua, Shekhar Saxena, Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies, *Research in Developmental Disabilities* (32) 2, 419-436.
- Parkin, J., & Smithies, N. (2012). Accounting for the needs of blind and visually impaired people in public realm design. *Journal of Urban Design*, 17(1), 135-149.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S. G., & Rose, L. T. (2012). *Introduction*. In G. Rappolt Schlichtmann, S. G. Daley, & L. T. Rose (Eds.), *A research reader in Universal Design for Learning* (pp. 1–16). Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Rappolt-Schlichtmann, G., & Daley, S. G. (2013). Providing Access to Engagement in Learning: The Potential of Universal Design for Learning in Museum Design. *Curator, The Museum Journal*, 56 (3), 307-321.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sandell, R., Dodd, J., & Garland-Thomson, R. (2010). *Re-presenting disability: Activism and agency in the museum*. London: Routledge.
- Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali. *Revista latinoamericana de educación infantil* (7), 171-181.
- Schalock, R.L., Keith, K.D., Verdugo, M.A., Gomez, L.E. (2010). *Quality of life model development and use in the field of intellectual disability*. In: Kober R, editor. *Quality of Life: Theory and Implementation* (pp. 17-32). New York, NY, USA: Sage.
- Sen, A. K. (2009). *Capability: Reach and Limits*, in E. Chiappero-Martinetti (a cura di), *Debating Global Society: Reach and Limits of the Capability Approach*, Fondazione Giacomo Feltrinelli, Milano.
- Soldatic, K., & Johnson, K., (2019). *Global Perspectives on Disability Activism and Advocacy: Our Way*. Taylor & Francis.
- Strnadová, I., Walmsley, J., Johnson, K. & Cumming, T.M. (2016). Diverse faces of inclusive research: reflecting on three research studies. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(1), 52–64.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44, 479-493.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: WHO.

Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo del Concetto di Forma

The Pre-Instrumental Enrichment Program and the development of the Concept of Shape

Chiara Leoni

Liceo Scientifico ISS "A. Scarpa", chiaralearoni06@gmail.com

Loretta Pavan

Associazione Promozione Sociale RinnovaMenti, lorettapavan@icloud.com

Building on the principles of the pedagogy of mediation, the Pre-Instrumental Enrichment Program (PAPS) by Leoni and Pavan is a recently established approach specifically aimed at early cognitive intervention. It is designed to be applicable to pre-school children with intellectual disabilities and learning disorders.

The approach proposes a structured and gradual intervention aimed at promoting the formation of several Basic Concepts, which play an important role in perceptual organization. The article outlines the intervention for the development of the concept of Shape, which presents a series of activities of increasing complexity and abstraction. Initially, children are involved in sensory-motor activities, in which the mediated learning experience of the perceptual properties of the basic attributes of planar shapes establishes the first geometrical mental representations. Subsequently, pre-operatory activities are proposed, guiding children through a gradual process of abstraction of the perceptual characteristics necessary to identify some basic planar geometric shapes. These figures will then be used to lead, through a further process of generalization, to the development of the superordinate concept of Shape.

In addition to enabling the early development of geometric thinking, the proposed activities provide children with intellectual disabilities with a series of learning experiences and opportunities for the mediation of pro-attentive cognitive strategies.

The aim of the paper is to show how work in the geometric domain, often neglected in intellectual disability, offers children, if properly supported, the opportunity to access gradually more abstract conceptual and procedural skills, and repositions the issue of equal access to learning opportunities at the center of the school debate.

Key-words: Early intervention, intellectual disability, conceptual development, geometric thinking, PAPS

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 ricerca nel campo della psicologia dello sviluppo ha ampiamente dimostrato l'importanza di una valutazione precoce delle abilità di base implicate negli apprendimenti scolastici, allo scopo di individuare tempestivamente i bambini a rischio di insuccesso, intervenire in modo adeguato e prevenire per quanto possibile i fenomeni di ritardo degli apprendimenti connessi a tali abilità (Lucangeli *et al.*, 2009). Altrettanto solide sono le evidenze scientifiche in favore dell'intervento precoce, sia in caso di svantaggio socioculturale (Tamburlini, 2014) che di disabilità intellettiva (Guralnick, 2005; Roberts & Richmond, 2014), come testimoniato tra l'altro dal rapporto di sintesi relativo all'intervento di sostegno per i bambini con disabilità in età prescolare, elaborato dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2005).

Sebbene le abilità geometriche non siano generalmente incluse tra le abilità di base, dato che lo studio scolastico della geometria viene spesso proposto più tardi, esse poggiano su competenze, quali le abilità visuo-spaziali ed il pensiero rappresentativo, estremamente rilevanti per tutti gli apprendimenti.

Numerosi studi dimostrano inoltre che bambini della scuola dell'Infanzia possiedono già delle competenze nel riconoscimento e nella manipolazione delle forme geometriche, suggerendo la possibilità di avviare fin da momenti piuttosto precoci la strutturazione delle abilità implicate nel pensiero geometrico (Clements *et al.*, 1999)¹.

2. Teorie sullo sviluppo delle abilità geometriche

Le prime teorie sull'apprendimento del concetto di Forma nei bambini prendono le mosse dal lavoro di Piaget e Inhelder (1976), che individuano tre fasi nello sviluppo del pensiero geometrico. Nella prima fase, che si evidenzia durante il periodo sensorio-motorio, il bambino prende in considerazione le relazioni spaziali ma non le dimensioni o la forma delle figure.

Nella seconda fase si sviluppa invece l'idea di prospettiva: il bambino fa propri i concetti di linea retta ed angolo retto. L'operazione resta però ancora condizionata dall'azione, e dunque dalla realtà fenomenica.

La terza fase è infine caratterizzata dal riconoscimento e dalla discriminazione di posizioni bi- o tridimensionali e dal ragionamento deduttivo, che permette al bambino di inferire le proprietà di due figure, quali la loro congruenza o simmetria.

1 Alcune ricerche indicano la presenza di competenze geometriche nei neonati e nei bambini molto piccoli. Già a partire dai 2-3 mesi sembra infatti svilupparsi la capacità di distinguere figure geometriche della stessa forma ma con diverso orientamento (Slater *et al.*, 1990) e a 6,5 mesi i bambini appaiono in grado di identificare quadrato e cerchio e di ricordarne la posizione nello spazio (Káldi e Leslie, 2003).

Esperimenti compiuti testando bambini ed adulti di una popolazione amazzonica isolata indicano inoltre l'esistenza di principi geometrici innati, appartenenti alle seguenti categorie di concetti geometrici: rapporti topologici (chiuso, aperto, dentro e fuori), geometria euclidea (linea, punto, perpendicolarità, angolo retto) e figure geometriche (quadrato, triangolo, cerchio). Al contrario, tali principi innati non sembrano includere le trasformazioni geometriche, quali traslazioni, simmetrie e rotazioni (Dehaene *et al.*, 2006).



Il carattere genetico dello sviluppo dell'intelligenza proposto da Piaget presuppone che ogni periodo emerga dal precedente, ma che sia caratterizzato da strutture logiche qualitativamente diverse. La capacità di discriminazione tra le forme della geometria euclidea si sviluppa a partire dai quattro anni d'età, con il passaggio dall'intelligenza sensomotoria all'intelligenza operatoria, ed è resa possibile dal progressivo consolidarsi delle funzioni rappresentative.

Gli esperimenti piagetiani stabilivano due principi fondamentali: da un lato, che i bambini comprendono le forme attraverso la loro manipolazione attiva; dall'altro, che apprendono a distinguere le forme prima dalle loro proprietà topologiche e successivamente da quelle euclidee².

Mentre il primo principio rimane tuttora supportato dalla letteratura, sulla cosiddetta *topological primacy hypothesis* si è aperto un ampio dibattito. I risultati contrastanti presenti nella ricerca dipendono, tra l'altro, da imprecisioni e scarsa chiarezza terminologica, dal tipo di compiti considerati, dalle procedure di *testing* impiegate e da carenze nelle abilità dei bambini in altre aree (quali ad esempio le abilità finimotorie necessarie per il disegno). Un'ulteriore spiegazione ai risultati contrastanti è che la capacità dei bambini di identificare una forma non dipenda alla comprensione delle proprietà topologiche o euclidee, quanto piuttosto dal grado di distorsione di una figura rispetto a un'altra (Geeslin & Shar, 1979). In alternativa, i risultati potrebbero dipendere dal fallimento nel coordinare le richieste multiple sottese al compito, che non consente di rilevare lo sviluppo di idee non ancora differenziate o integrate (Clements et al., 1999).

Altri studi suggeriscono tuttavia che alcune nozioni di tipo euclideo (quali l'identificazione, il riconoscimento, il recupero di caratteristiche dalla memoria e la rotazione e fusione mentale di forme) siano presenti fin da momenti più precoci di sviluppo del bambino (Rosser, Lane & Mazzeo, 1988). Bambini di diverse età appaiono infatti consapevoli tanto delle proprietà topologiche quanto di quelle euclidee (Geeslin & Shar, 1979).

Se negli ultimi anni la prospettiva piagetiana è stata gradualmente abbandonata, gran parte della ricerca attuale muove a partire dalla concettualizzazione proposta da Van Hiele (1986).

Fulcro della teoria di Van Hiele è l'acquisizione del sistema concettuale basato sulle proprietà delle forme bidimensionali.

Nello sviluppo del pensiero geometrico egli identifica cinque livelli gerarchici, legati alla progressiva transizione a livelli di pensiero progressivamente più astratti. Il passaggio da un livello all'altro è determinato dal grado d'istruzione e dall'esperienza del bambino, piuttosto che dalla sua età o dal suo sviluppo fisico³.

2 Le proprietà topologiche sono quelle che rimangono inalterate piegando, distendendo, contraendo o distorcendo le forme: esempi includono la connessione e l'apertura (o la chiusura) di curve. Le proprietà euclidee sono quelle che rimangono inalterate in trasformazioni che mantengono costanti le distanze tra coppie di punti, cioè in seguito a movimenti rigidi quali le riflessioni, le rotazioni e le traslazioni: esempi includono le misure di angoli e lati.

3 Al primo livello, chiamato *livello visivo*, i bambini riconoscono percettivamente le forme sulla base del loro aspetto globale, cioè confrontando le gestalt visive con dei prototipi visivi legati ad oggetti concreti: non sono però ancora in grado di formarsene una rappresentazione mentale; possono apprendere il vocabolario geometrico e riprodurre correttamente le forme, ma non ne comprendono le proprietà.

Al secondo livello, chiamato *descrittivo-analitico*, i bambini iniziano a riconoscere le forme sulla base della comprensione delle loro proprietà, quali il numero di lati e la misura degli angoli, ed utilizzano



Quattro assunti guidano la concettualizzazione proposta da Van Hiele. Da un lato, che la transizione tra i livelli sia un processo discontinuo, in cui ogni livello è distinto e separato dagli altri, con differenze osservabili per ciascun livello; che i bambini attraversino i livelli in maniera ordinata e che ciascun livello rifletta una forma più astratta di pensiero; che i bambini debbano possedere una completa comprensione di un livello prima di muovere al successivo; e infine che ciascun livello sia caratterizzato da riflessioni e processi cognitivi propri (Clements, 2003).

La ricerca successiva ha condotto ad alcune modificazioni del modello originariamente elaborato da Van Hiele. È stato proposto che i livelli del pensiero geometrico, che coinvolgono sia lo sviluppo dei concetti che delle strategie di ragionamento, non siano discreti, e che bambini possano muoversi tra i livelli in base ai compiti⁴.

Sulla base di alcuni esperimenti condotti su bambini più piccoli di quelli studiati inizialmente da Van Hiele è stata inoltre proposta l'esistenza di un livello zero, chiamato di pre-riconoscimento, e la riconcettualizzazione del primo livello come sincretico anziché visivo⁵ (Clements & Battista, 1992; Clements et al., 1999).

Tali osservazioni sono state confermate da studi successivi, che dimostrano come la maggior parte dei bambini in età prescolare si collochino tra il livello zero ed il primo livello, mentre il secondo livello appare tipico di bambini tra il terzo e il quarto anno della scuola Primaria (Aslan & Arnas, 2007).

Ulteriori esperimenti hanno approfondito la comprensione dei fattori che influenzano i livelli del pensiero geometrico (Hannibal, 1999). Un primo aspetto è

esplicitamente concetti geometrici formali per descrivere le relazioni spaziali tra le parti di due figure. Benché ancora importante, l'apparenza olistica delle forme diventa secondaria.

Al terzo livello, detto *delle deduzioni informali o della geometria euclidea*, si avvia la comprensione di definizioni meno concrete ed un ordinamento delle proprietà da un punto di vista logico, i bambini affinano il linguaggio ed imparano il lessico tecnico. Comprendono e formulano definizioni astratte, distinguono tra proprietà necessarie e sufficienti di classi di figure, classificano le figure secondo gerarchie e forniscono argomentazioni logiche per giustificare le loro classificazioni.

Al quarto livello, detto *deduttivo o della logica formale*, lo sviluppo del pensiero reversibile consente ai bambini di comprendere le relazioni tra le proposizioni e le loro inverse e le dimostrazioni geometriche, e permette loro di ragionare in termini di assiomi e teoremi. Al quinto livello o *del rigore geometrico*, infine, è possibile apprendere le geometrie non euclidee e confrontare diversi sistemi assiomatici (Van Hiele, 1986).

- 4 Per determinare il livello di sviluppo del pensiero geometrico raggiunto, Burger e Shaughnessy (1986) hanno descritto una serie di compiti basati su disegno, identificazione e definizione, separazione ed individuazione di forme misteriose.

Una seconda valutazione basata sui processi di pensiero geometrico è stata successivamente proposta da Jaime and Gutiérrez (1994): i processi-chiave considerati sono l'identificazione, la definizione, la classificazione e la dimostrazione di proprietà.

Gutiérrez, Jaime e Fortuny (1991) hanno infine proposto un metodo di valutazione alternativo: rifiutando l'assunto che i livelli siano discreti, e postulando che l'acquisizione di un livello di pensiero sia un processo che si sviluppa nel tempo, hanno definito una valutazione basata sul grado di acquisizione.

- 5 Al livello zero i bambini appaiono in grado di percepire correttamente le forme, ma non ancora di classificarle né di riprodurle attraverso il disegno; prestano attenzione ad un sottoinsieme di caratteristiche visive e sono quindi incapaci di riconoscere molte forme comuni o di distinguere tra loro forme appartenenti alla stessa classe.

Nella riconcettualizzazione del livello visivo come sincretico il riconoscimento delle forme dipende dalla sintesi tra conoscenze visive e verbali, che interagiscono tra loro, dato che i bambini utilizzano sia prototipi visivi che un'iniziale comprensione di alcune proprietà per classificare le forme (Clements e Battista, 1992; Clements et al., 1999).



che la classificazione delle forme è influenzata dal tipo di stimoli presentati ai bambini: se una varietà di triangoli sono proposti insieme con forme molto diverse, quali cerchi e quadrati, i bambini mostrano una più elevata probabilità di classificare correttamente anche tipi di triangoli meno regolari (come quelli scaleni), mentre ciò risulta più difficile se gli stessi triangoli vengono proposti insieme a forme percepite dai bambini come più simili ad essi, come i pentagoni o alcuni quadrilateri, descritti dai bambini piccoli come “a punta”. La consistenza nella classificazione cresce gradualmente tra i 4 e i 6 anni d’età.

Una seconda osservazione è che i bambini tendono a categorizzare in modo più corretto se viene loro richiesto di giustificare i propri ragionamenti, con il graduale emergere di correzioni spontanee. Tra i 3 e i 6 anni i bambini appaiono progressivamente più consapevoli delle proprietà essenziali delle forme geometriche (quali il numero di lati) e di quelle non essenziali (come l’orientamento) (Hannibal, 1999).

Più recentemente, infine, Sinclair e Moss (2012) hanno esteso i livelli di pensiero geometrico di Van Hiele includendo lo sviluppo del cosiddetto *geometric discourse*: punto di partenza dello studio è l’assunto empiricamente fondato che l’identificazione visiva delle forme lascia gradualmente il posto ad una identificazione mediata discorsivamente⁶.

Uno studio condotto su bambini dai 3 ai 6 anni evidenzia la capacità di riconoscere il cerchio con un elevato livello di accuratezza (96% in media), che migliora con l’età. L’accuratezza del riconoscimento, pur in presenza di difficoltà di descrizione di tale forma, suggerisce l’identificazione sulla base di un prototipo visivo.

L’accuratezza nel riconoscimento del quadrato risulta leggermente inferiore (87%), e migliora in presenza di un ragionamento sulla base degli attributi della forma.

I bambini appaiono invece meno accurati nell’identificazione di triangoli (59%) e rettangoli (54%), che presentano una maggiore variabilità sul piano visivo.

I risultati confermano inoltre l’esistenza di un livello di pre-riconoscimento, nel quale i bambini iniziano a formarsi degli schemi per le forme geometriche, cioè delle reti di relazioni che collegano i concetti geometrici: tali schemi precoci conducono all’identificazione di pattern sulla base di un’analisi di caratteristiche. In seguito, altri elementi visuo-spaziali vengono incorporati negli schemi, generando dei prototipi

6 I livelli del discorso geometrico ruotano attorno ad un processo, definito *saming*, che si verifica quando i bambini sono in grado di attribuire un nome ad un gruppo di oggetti (es. “Triangoli”). I bambini piccoli hanno difficoltà rispetto a questo processo perché si basano su prototipi visivi per la classificazione delle forme: se una figura varia in modo troppo consistente rispetto al prototipo non la identificheranno come la stessa (*same*).

L’analisi dei livelli del discorso geometrico mostra come i bambini passino dall’impiego di prototipi visivi a quello delle definizioni verbali per il riconoscimento delle forme geometriche. Il primo livello del discorso geometrico, definito *degli oggetti discorsivi elementari*, è quello in cui i bambini lavorano con forme concrete: in questo caso il *saming* equivale al *matching*, cioè all’accoppiamento, e il nome di una forma si riferisce ad un oggetto concreto. In questo caso gli oggetti sono quindi gli stessi se non si allontanano troppo dalla forma di partenza.

Il secondo livello è quello *degli oggetti discorsivi concreti*, in cui i bambini sono più flessibili rispetto al livello di trasformazione che consente di definire una forma come la stessa: il nome di una forma non si riferisce più ad un oggetto ma ad un gruppo di oggetti.

Nel terzo livello del discorso geometrico, detto *degli oggetti astratti*, i bambini non fanno più affidamento su trasformazioni visive per il *saming*, ed utilizzano invece definizioni verbali per stabilire se due figure hanno la stessa forma. I bambini non effettuano transizioni graduali tra i livelli, ma si muovono reversibilmente tra essi (Sinclair & Moss, 2012).



visivi per le forme, che andranno a combinarsi con una conoscenza verbale di tipo dichiarativo. Dato che le diverse forme differiscono per la variabilità dei prototipi visivi, diversi livelli di sviluppo del pensiero geometrico possono coesistere (Clements *et al.*, 1999).

Sarama e Clements (2009) hanno successivamente sviluppato una traiettoria degli apprendimenti che i bambini percorrono in ambito geometrico, riferita ai primi due livelli di Van Hiele, che stabilisce una progressione sequenziale di stadi che parte dal riconoscimento visivo per poi passare ad uno basato sulle proprietà, attraverso un lungo processo che continua fin oltre gli otto anni. Si riporta la traiettoria proposta fino ai 6 anni.

Stadio	Descrizione	Età
<i>Confronto di cose identiche</i>	Stabilisce se due cose nell'ambiente sono uguali o diverse	0-2
<i>Accoppiamento di forme identiche</i>	Accoppia forme familiari (cerchio quadrato, triangolo tipico) se sono identiche	
<i>Accoppiamento di forme-dimensione</i>	Accoppia forme che differiscono per dimensione se sono nello stesso orientamento	
<i>Accoppiamento di forme-orientamento</i>	Accoppia forme che hanno orientamenti diversi	3
<i>Riconoscimento di forme-tipico</i>	Identifica cerchi, quadrati e alcuni tipici triangoli	
<i>Accoppiamento di forme-più forme</i>	Impara ad accoppiare più forme (ad esempio i rettangoli)	3-4
<i>Riconoscimento di forme-cerchi, quadrati e più tipi di triangoli</i>	Riconosce cerchi, quadrati e triangoli (sia tipici che meno tipici)	4
<i>Confronto di parti</i>	Accoppia una parte di ciascuna forma e ne stabilisce l'uguaglianza	
<i>Costruzione di forme da parti-aspetto simile</i>	Usa materiali didattici per creare una forma che sia simile a un'altra	
<i>Confronto di alcuni attributi</i>	Stabilisce differenze tra forme non guardando alla forma nel suo insieme	
<i>Riconoscimento di forme-tutti i rettangoli</i>	Riconosce un ampio spettro di rettangoli	4-5
<i>Riconoscimento dei lati</i>	Riconosce che i lati sono proprietà distintive delle forme	
<i>Confronto della maggior parte degli attributi</i>	Impara a guardare l'intera forma per il confronto ma trascura ancora alcune relazioni spaziali	
<i>Riconoscimento degli angoli</i>	Riconosce che gli angoli sono proprietà distintive delle forme	5
<i>Riconoscimento delle forme-più forme</i>	Impara a riconoscere un'ampia varietà di forme (esempi tipici) come gli esagoni e i trapezi	
<i>Identificazione di forme</i>	Denomina un'ampia varietà di forme evitando i principali errori	6

Secondo Crowley (1987), le transizioni tra i livelli non solo legate principalmente all'età dei bambini ma all'educazione ricevuta, che deve collocarsi nell'area di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1966; 1980).

Se, dunque, bambini in età prescolare mostrano una conoscenza *in fieri* o un *working knowledge* delle forme geometriche più semplici, l'istruzione dovrebbe avvenire a partire da tali conoscenze. La mancanza di stimolazione in quest'ambito potrebbe al contrario rendere i bambini "geometricamente deprivati" (Clements *et al.*, 1999).

Nell'insegnamento della geometria un ruolo basilare dovrebbe essere assegnato all'esperienza concreta e ad un'attiva manipolazione da parte del soggetto (Piaget



& Inhelder, 1976). Tali concetti, pur applicati ad un'altra fascia d'età, sono stati ripresi e confermati nella didattica di Emma Castelnuovo (Castelnuovo, 1963).

Lucangeli *et al.* (2009) suggeriscono che le conoscenze geometriche dei bambini in età prescolare possono essere incrementate attraverso programmi di potenziamento, che presentino per ciascuna categoria una grande quantità di figure, con forme e orientamenti non convenzionali. L'apprendimento delle proprietà visuo-spaziali delle forme e delle relative etichette verbali può essere favorito grazie a processi di manipolazione attiva, e le conoscenze verbali dichiarative possono essere incrementate favorendo la riflessione sugli aspetti visivamente salienti, promuovendo una progressiva integrazione tra conoscenze visuo-spaziali e descrizioni linguistiche.

3. Apprendimento delle abilità geometriche e disabilità intellettiva

Numerose attività della vita quotidiana sottendono competenze matematiche, che risultano pertanto essenziali per condurre vite piene e indipendenti. Il *National Council of Teachers of Mathematics* (2000) ha prodotto un documento ("*Principles and Standards for School Mathematics*") che descrive le dimensioni che dovrebbero caratterizzare una formazione matematica di qualità per tutti gli studenti, dalla scuola dell'Infanzia alle superiori⁷. Tra le dimensioni relative ai contenuti, un'intera area attiene alla geometria⁸.

Nell'intero documento si fa continuo riferimento a *tutti* gli studenti e, coerentemente, tra i Principi segnalati come mezzi per il raggiungimento degli Standard è indicata, al primo posto, l'Equità: "L'eccellenza nell'educazione matematica richiede equità, alte aspettative e grande supporto per tutti gli studenti" (*National Council of Teachers of Mathematics*, 2000).

Tuttavia, un gruppo che spesso riceve un'istruzione matematica di scarsa qualità o addirittura assente è rappresentato dagli studenti con disabilità intellettiva. Tra i fattori più rilevanti vi è un'esposizione limitata o nulla ad opportunità di apprendimento (Browder *et al.*, 2012). Questi allievi sono infatti storicamente vittime di basse aspettative (Wehmeyer *et al.*, 2001): a causa delle etichette diagnostiche, dei risultati conseguiti nei test normativi e dei notevoli livelli di supporto necessario si osservano spesso valutazioni preconcepite su cosa questi studenti possano o meno fare.

- 7 Gli Standard relativi ai contenuti riguardano 5 aree, che tutti gli studenti dovrebbero padroneggiare: numero ed operazioni, algebra, geometria, misure, analisi dei dati e probabilità. Gli Standard di processo comprendono invece 5 tipi di abilità, che gli studenti dovrebbero sviluppare contestualmente ai contenuti: *problem solving*, ragionamento e verifica, comunicazione, collegamenti e relazioni, rappresentazione (*National Council of Teachers of Mathematics*, 2000).
- 8 Tra le competenze individuate in ambito geometrico figurano la capacità di analizzare le caratteristiche e le proprietà di forme geometriche bi- e tridimensionali e di sviluppare ragionamenti matematici relativi alle relazioni geometriche; specificare le posizioni e descrivere le relazioni spaziali utilizzando sistemi di coordinate di tipo geometrico o altre rappresentazioni; applicare trasformazioni e utilizzare la simmetria per analizzare situazioni matematiche; utilizzare la visualizzazione, il ragionamento spaziale e la modellizzazione geometrica per risolvere problemi (*National Council of Teachers of Mathematics*, 2000).



Una prospettiva alternativa, che rifiuta limitazioni preconcepite, è la cosiddetta “*least dangerous assumption*”, secondo cui “in assenza di dati conclusivi, le decisioni educative dovrebbero essere basate su assunti che, se scorretti, abbiano i minimi effetti negativi sullo studente (Donnellan, 1984). Nel caso degli studenti con disabilità intellettiva, la “*least dangerous assumption*” è ritenere che essi possano apprendere le abilità accademiche, dato che assumere il contrario ne limiterebbe le opportunità educative (Jorgensen, 2005)⁹.

Se la legislazione italiana sull’inclusione scolastica è certamente tra le più avanzate, anche nel nostro Paese la sua implementazione risulta molto eterogenea e spesso mancano buone pratiche basate sull’evidenza, che garantiscano agli studenti con disabilità intellettiva un equo accesso a questi apprendimenti.

Se dunque tutti i bambini necessitano di solide competenze matematiche di base, altrettanto si può dire per le competenze geometriche: la geometria rappresenta infatti un utile supporto per dare un senso alle esperienze spaziali nell’ambiente di vita e contribuisce a sviluppare le abilità di pensiero matematico connesse a concetti di tipo visuo-spaziale (Burger, 1985). Rappresenta inoltre il dominio che collega la matematica alla realtà fisica e fornisce strumenti per rappresentare fenomeni che in origine non hanno una natura visiva (ad esempio attraverso grafici e diagrammi), stabilendo una coerenza generale tra molte dimensioni dell’esperienza attraverso l’applicazione di un comune linguaggio matematico (Sarama e Clements, 2009).

Gli Standard in ambito geometrico stabiliti dal *National Council of Teachers of Mathematics* (2000) per i bambini dalla scuola dell’Infanzia al secondo anno della scuola Primaria prevedono:

1. La capacità di riconoscere, denominare, rappresentare attraverso il disegno, confrontare e distinguere forme geometriche bi- e tridimensionali;
2. La capacità di descrivere gli attributi e le parti di forme geometriche bi- e tridimensionali;
3. La capacità di analizzare e prevedere il risultato della giustapposizione di forme geometriche bi- e tridimensionali.

Oltre a descrivere vari livelli di sviluppo del pensiero geometrico, Van Hiele (1986) ha descritto nel proprio modello alcune proprietà, che possono risultare particolarmente utili nella didattica della geometria ed estremamente rilevanti nel caso della disabilità intellettiva¹⁰.

Uno dei problemi che spesso incontrano i bambini con disabilità intellettiva nel momento in cui vengono esposti all’apprendimento della geometria, alla scuola Primaria, è di essere proiettati direttamente al secondo livello di Van Hiele (1986),

9 Per un’ampia meta-analisi della letteratura relativa all’insegnamento della matematica nella disabilità intellettiva di veda Browder *et al.* (2008) e, per una revisione degli studi più recenti, Lyon (2014).

10 Secondo la proprietà *sequenziale*, il passaggio da un livello al successivo avviene nell’ordine proposto dal modello: per passare al livello successivo è dunque indispensabile che il bambino abbia acquisito le strategie del livello precedente.

Nella proprietà, denominata *del passaggio tra i livelli*, si ipotizza che i progressi da un livello al successivo dipendano non tanto dall’età ma dall’educazione fornita al bambino.

Le proprietà *intrinseca ed estrinseca* prevedono che l’oggetto di interesse di un dato livello diventi oggetto di studio del livello successivo. Al primo livello, ad esempio, il bambino impara a denominare le figure in base a caratteristiche percettive. Ogni figura possiede delle proprietà, ma queste possono essere scoperte, comprese ed analizzate solo al secondo livello.

La proprietà *linguistica* postula che ogni livello sia caratterizzato da un linguaggio specifico, che può



cioè al livello descrittivo-analitico, senza aver avuto l'opportunità di transitare attraverso i livelli precedenti: i compiti proposti richiedono il riconoscimento delle forme sulla base della comprensione delle loro proprietà e l'impiego di concetti geometrici formali per descrivere le relazioni spaziali tra le parti delle figure. In tali condizioni, i bambini incontreranno enormi difficoltà a seguire i processi di pensiero proposti, e non riusciranno a maturare un vero e proprio apprendimento. Anche qualora imparassero, per abitudine, a manipolare relazioni delle quali non possono partecipare alla costruzione, sarà difficile conservare nella memoria a lungo termine una rete di concetti non fondata su esperienze percettive personali. Nel migliore dei casi, essi non conosceranno altro oltre a ciò che gli è stato insegnato (Crowley, 1987).

Il percorso PAPS relativo al concetto di Forma, esposto nel presente articolo, muove anche dalla volontà di esporre precocemente i bambini con disabilità intellettiva ad una educazione al pensiero geometrico, che consenta loro di affrontare quest'ambito concettuale a partire dalle sue fondamenta, e cioè dai livelli di pre-riconoscimento e visivo/sincretico.

4. Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo del concetto di Forma

Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale (PAPS) di Leoni e Pavan è un approccio di recente acquisizione specificamente rivolto all'intervento cognitivo precoce, studiato per essere applicabile con bambini con disabilità intellettiva e disturbi dell'apprendimento a partire dai 18 mesi di età (Leoni e Pavan, 2016).

Il percorso per lo sviluppo del concetto di Forma, esposto nel presente articolo, necessita di una serie di prerequisiti di carattere attentivo: sebbene venga generalmente proposto nel periodo della scuola dell'Infanzia, nel caso dei bambini a sviluppo atipico esso richiede che abbiano affrontato un percorso di potenziamento delle Attività Cognitive Primarie al fine di consolidare le diverse dimensioni attentive, avviato fin dai primi anni di vita (Pavan & Leoni, 2017).

Nel PAPS, la formazione dei concetti viene descritta come un processo di astrazione crescente, che attraversa tre fasi fondamentali o livelli: il *livello sensomotorio*, quello *preoperatorio* e quello *rappresentativo* (Leoni & Pavan, 2018)¹¹.

Le attività PAPS relative al concetto di Forma affrontano inizialmente tre forme di base (Cerchio, Quadrato e Triangolo) come attributi percettivi degli oggetti (es. piatto circolare, moneta circolare, specchio circolare); gli attributi percettivi orien-

essere considerato corretto all'interno di quel particolare livello, ma che può essere ulteriormente ampliato ad un livello successivo.

Secondo la proprietà della *discrepanza*, infine, il tipo di educazione fornita deve essere coerente con il livello dell'allievo: se viene fornita un'istruzione che si colloca a un livello più alto, lo studente incontrerà difficoltà nel seguire i processi di pensiero proposti dall'insegnante (Van Hiele, 1986; Sbaragli & Mammarella, 2011).

- 11 La prima fase, definita *livello sensomotorio* per analogia con la descrizione piagetiana, corrisponde ad uno sviluppo concettuale in cui il bambino è in grado di accedere alla rappresentazione mentale del concetto in questione soltanto quando tutti i suoi canali neurosensoriali sono direttamente attivati dalle proprietà percettive corrispondenti. Inizialmente tali proprietà sono esperite dal bambino in maniera isolata ed episodica, per poi aggregarsi in corrispondenza di una prima rappresentazione mentale dell'oggetto da cui dipendono. A questo livello, il bambino riesce però a richiamare la rappresentazione mentale solo mentre fa diretta esperienza dell'oggetto attraverso i sensi. Più ampia



tano i bambini a cogliere una particolare caratteristica degli oggetti, cioè la loro specifica forma, strutturando il concetto corrispondente (Concetto: Cerchio); le diverse forme verranno successivamente categorizzate nel corrispondente concetto sovraordinato (Concetto Sovraordinato: Forma) (Figura 1).



Figura 1 – Il Concetto di Forma: astrazione crescente

Le attività descritte nei paragrafi che seguono procedono secondo una scansione generale che ricapitola nelle sue tappe e procedure quanto già descritto in un precedente articolo relativamente al concetto di Colore (Leoni & Pavan, 2018).

4.1 Forma: Livello Sensorimotorio

Con il termine *Forma* ci si riferisce genericamente all’aspetto esteriore di un oggetto o di una sua rappresentazione, determinato principalmente dal decorso del suo contorno.

Come per il Colore, si tratta di una caratteristica intrinseca, che dipende cioè da proprietà dell’oggetto stesso e non dalle sue relazioni con altri oggetti.

e ripetuta è tale esperienza, più la rappresentazione concettuale corrispondente risulterà ricca e significativa.

Il *livello preoperatorio* è la fase in cui il bambino inizia a manipolare simboli: a questo livello il simbolo è costituito da un oggetto che ne rappresenta un altro. Questa seconda fase di sviluppo concettuale si accompagna ad un progressivo distanziamento tra il bambino e l’oggetto, che viene collegato al proprio contesto e collocato all’interno di un gruppo di elementi simili mediante un processo graduale di generalizzazione. Il bambino è progressivamente meno dipendente dalla stimolazione concomitante di tutti i canali sensoriali, ed è in grado di recuperare alcuni degli attributi mancanti grazie alla propria rappresentazione mentale e di utilizzare gli oggetti come sostituti con valore pre-simbolico. L’accesso alla rappresentazione mentale è però ancora dipendente dalla stimolazione diretta del canale tattile, richiede cioè la manipolazione di oggetti tridimensionali concreti ad integrare le informazioni provenienti dal canale visivo.

Nella fase successiva, definita *livello rappresentativo* (che corrisponde in Piaget alla transizione tra la fase del pensiero intuitivo a quella delle operazioni concrete), il bambino acquisisce una graduale capacità di prescindere dalla stimolazione sensoriale, accedendo alla rappresentazione mentale attraverso sostituti simbolici di astrazione crescente.

Vertice del percorso è rappresentato dalla categoria di appartenenza del concetto in questione, cioè dal concetto sovraordinato, legato ad una comprensione progressivamente più consapevole e verba-



Nel PAPS, il punto di partenza per avviare la strutturazione del concetto di Forma è guidare il bambino a familiarizzare con due attributi essenziali della Forma: *Curvilineo* e *Rettilineo*. Ciò ha da un lato lo scopo di orientare il bambino sull'aspetto che determina la forma di un oggetto, e cioè il decorso del suo contorno, e dall'altro di definire due caratteristiche di base utili per riconoscere (e in seguito descrivere) le forme geometriche piane¹².

Per svolgere le attività PAPS a livello sensomotorio sono stati predisposti due gruppi di sagome, di cartone pesante o compensato: il primo gruppo contiene forme a contorno esclusivamente *Curvilineo*, mentre il secondo contiene poligoni¹³ non intrecciati, cioè figure delimitate esclusivamente da segmenti *Rettilinei* (Figura 2).

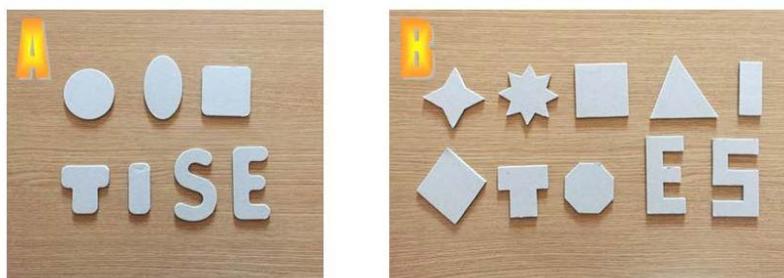


Figura 2 – Sagome PAPS a contorno Curvilineo (2A) e a contorno Rettilineo (2B)

A questo livello, le attività propongono ai bambini l'esperienza diretta dei due attributi percettivi della Forma. Un obiettivo coesistente di questa prima fase del lavoro è mediare le competenze motorie necessarie per l'esplorazione del contorno delle figure, rilevanti in particolare in presenza di disprassie o ritardi nello sviluppo motorio. Il bambino potrà quindi tenere la forma con una mano, utilizzando una presa a pinza, ed esplorare il contorno con un dito dell'altra mano. In alternativa, la forma potrà essere tenuta ferma con una mano appoggiata ad una superficie, esplorando il contorno con un dito dell'altra mano (Figura 3).

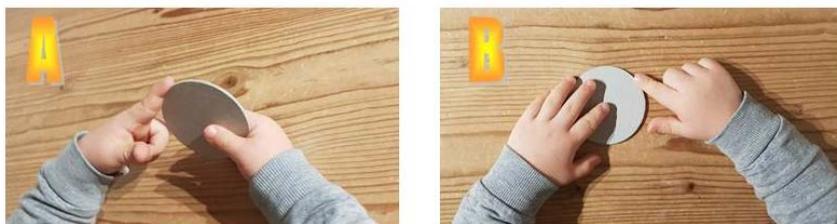


Figura 3 – Esplorazione tattile del contorno delle forme.

lizzabile degli attributi definitivi e periferici che delimitano la classe in questione (Leoni e Pavan, 2018).

- 12 Per forma geometrica piana si intende un insieme continuo di punti del piano delimitato da una linea chiusa e non intrecciata.
- 13 Per poligono si intende una forma geometrica piana delimitata da una linea spezzata chiusa.



Di seguito si riportano le attività PAPS svolte con il gruppo delle sagome a contorno curvilineo a titolo di esempio.

Sagome curvilinee PAPS

A. Presentare al bambino le sagome a contorno curvilineo, e lasciare che le esperisca liberamente per una prima fase di familiarizzazione.

Dato che queste attività vengono generalmente proposte alla scuola dell'Infanzia, all'attributo curvo può anche essere associato il termine tondo, più familiare per i bambini e più facile da articolare in presenza di difficoltà di linguaggio.

B. Invitare quindi il bambino ad esplorare il contorno delle sagome, enfatizzando con la voce e con i gesti la smussatezza e l'assenza di discontinuità nette in tali forme:

es. "Senti con il dito! È tonda, tonda, tonda...", etc.

C. Alternarsi con il bambino nell'esplorazione delle sagome, facendogliela scorrere e rotolare delicatamente sulla pelle (ad esempio lungo le braccia o le gambe) in modo che le possa percepire in termini sensoriali e che aumenti la stimolazione attraverso il canale tattile.

D. Guidare il bambino a svolgere l'attività di esplorazione del contorno in modo progressivamente più autonomo e sistematico.

E. Dopo un'estesa fase sensoriale relativa alle forme a contorno curvilineo, intervallare ad esse una forma a contorno rettilineo e favorirne un'esplorazione comparativa, sottolineando la presenza dei segmenti dritti (i lati) e delle punte (gli angoli):

es. "Senti con il dito! Dritto, dritto...e qui? Ah! Ah! C'è una punta! Dritto... Punta!", etc.

F. Presentare analogamente il gruppo delle sagome a contorno rettilineo, procedendo anche in questo caso inizialmente per procedura singola (esplorando cioè le sole sagome poligonali) ed in seguito comparativamente (alternandole ad una sagoma curvilinea).

Una volta che il bambino ha raggiunto un buon grado di familiarità con i due attributi in questione, è possibile proporre le prime attività di scelta, accompagnate da brevi fasi di rinforzo percettivo. Di seguito si riportano le attività proposte nel PAPS per strutturare la scelta delle forme a contorno curvilineo a titolo di esempio (Figura 4A).

Attività PAPS di scelta: sagome curvilinee

A. Utilizzando coppie di sagome, una a contorno curvilineo ed una a contorno rettilineo, proporre attività di individuazione di quella curvilinea:

es. "Guarda che forme ti ho preparato: una...e due. Qual è quella curva? Quella con il bordo tondo tondo...", etc.

B. Proporre inizialmente sagome altamente dissonanti sul piano della forma, utilizzando ad esempio il cerchio (massimamente curvilineo) ed una stella a 6-8 punte (con un elevato numero di angoli molto acuti, e dunque più facilmente percepibili).

C. Ridurre progressivamente la dissonanza percettiva tra le forme proposte, passando da distrattori distali (cioè fortemente dissonanti) a distrattori sempre più prossimali (cioè meno dissonanti sul piano percettivo).

D. Operare per procedura singola, mantenendo cioè costante la richiesta di individuare la forma curva/tonda.

E. Il mediatore avrà cura di presentare i compiti con opportune variazioni nella cornice ludica, nella disposizione degli oggetti e nella formulazione richieste, allo scopo di suscitare l'interesse ed il coinvolgimento del bambino e di stimolare la flessibilità e l'attenzione alle istruzioni.



Una volta raggiunto un adeguato grado di familiarità sensomotoria con i due attributi in questione è possibile presentare al bambino la prima forma geometrica regolare: il cerchio.

A livello sensomotorio, il cerchio può essere identificato da un suo attributo fortemente percettivo: è l'unica "forma curva/tonda che rotola".

Sarà quindi possibile proporre ulteriori attività di scelta all'interno del gruppo di sagome a contorno curvilineo, invitando il bambino ad identificare il cerchio rispetto alle altre sagome del suo insieme di appartenenza. Anche in questo caso è opportuno procedere aumentando in modo graduale l'impegno percettivo della scelta (Figura 4B).

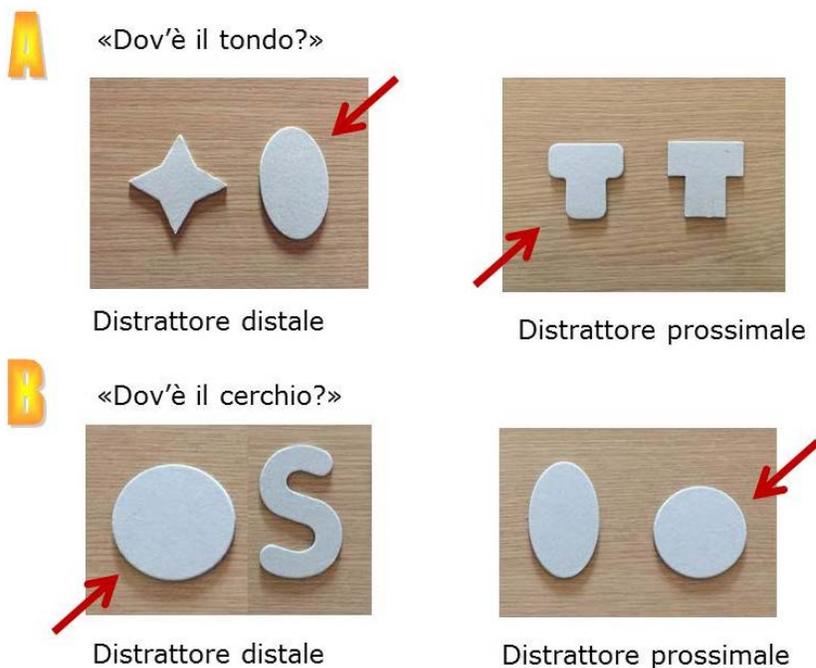


Figura 4 – Attività di scelta e rinforzo sensomotorio.

4A. Scelta della forma curvilinea tra coppie di sagome, di cui una a contorno rettilineo e l'altra a contorno curvilineo

4B. Scelta del Cerchio tra coppie di sagome, entrambe a contorno curvilineo

4.2 Forma: Livello Preoperatorio

Dopo un adeguato periodo di consolidamento sensomotorio con la prima forma di base (Cerchio) è possibile iniziare ad utilizzare le figure logiche¹⁴.

14 Le figure logiche (o blocchi logici) sono uno strumento didattico utilizzabile per introdurre i bambini della scuola Primaria alle forme geometriche, alla tabulazione ed alla classificazione. Si tratta di forme in legno o plastica suddivise per forma, colore, dimensione e spessore, disponibili in commercio in più varianti.



Al fine di consentire ai bambini di familiarizzare con tali oggetti è opportuno proporre inizialmente attività sensorie con i soli cerchi (Figura 5).

A



Figure Logiche

B



Cerchio:
Livello Sensoriale

Figura 5 – Figure logiche

Utilizzando le figure logiche è quindi possibile avviare attività preoperatorie di scelta per Forma, graduate per complessità ed astrazione crescenti. Si tratta di compiti proposti in fase di decodifica, che non richiedono cioè l'impiego del linguaggio in produzione da parte del bambino.

Di seguito si riportano le attività PAPS per strutturare la scelta del Cerchio come esemplificazione del percorso (Figura 6).

Attività PAPS di scelta per Forma: Cerchio

A. Utilizzando coppie di figure logiche, proporre attività di scelta del Cerchio. Utilizzare inizialmente coppie di figure uguali per Colore e Dimensione, che differiscano cioè solo per la Forma, allo scopo di minimizzare la dissonanza percettiva degli attributi irrilevanti, consentendo al bambino di concentrarsi sull'attributo critico:

es. Cerchio giallo grande vs. triangolo giallo grande; cerchio blu piccolo vs. quadrato blu piccolo, etc.

B. In una fase iniziale è opportuno far seguire alla scelta una verifica sensoriale, in modo che l'approccio non sia legato esclusivamente alla gestalt visiva:

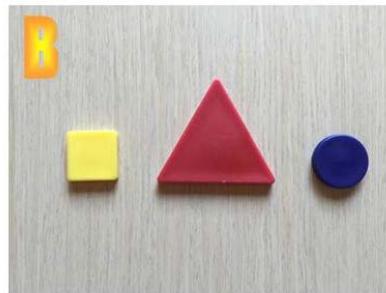
es. "Controlla con il dito che sia proprio il Cerchio...esatto, è tondo tondo! Adesso prova a vedere se rotola...giusto, è proprio lui! È il tondo che rotola!", etc.



- C. Operare per procedura singola, mantenendo cioè costante la richiesta:
es. “Indica/tocca/prendi il cerchio”.
- D. Dopo un’adeguata fase di consolidamento, aumentare la complessità del compito proponendo l’attività di scelta tra terne di figure logiche. Anche in questo caso, utilizzare per ciascuna scelta figure uguali per Colore e Dimensione:
es. Cerchio rosso grande vs. triangolo rosso grande vs. quadrato rosso grande, etc.
- E. Aumentare successivamente l’astrazione del compito proponendo l’attività di scelta tra coppie di figure che differiscano, oltre che per la Forma, anche per il Colore o per la Dimensione:
es. Cerchio giallo grande vs. triangolo rosso grande; cerchio blu piccolo vs quadrato blu grande, etc.
- In questo caso il bambino dovrà inibire i parametri irrilevanti (Colore e Dimensione) ed individuare l’oggetto sulla base del criterio della Forma.
- F. Proporre infine l’attività di scelta tra terne di figure, diverse tra loro, oltre che per la Forma, anche per il Colore e la Dimensione:
es. Quadrato giallo piccolo vs. triangolo rosso grande vs. cerchio blu piccolo, etc.
- G. Il mediatore avrà cura di presentare i compiti con opportune variazioni nella disposizione degli oggetti e nella formulazione richieste, stimolando la flessibilità e l’attenzione alle istruzioni.
- H. Saranno inoltre proposte opportune variazioni nella cornice ludica, allo scopo di suscitare l’interesse ed il coinvolgimento del bambino: al termine delle scelte, ad esempio, i cerchi verranno utilizzati come giostrine per degli animaletti, etc.



Due figure logiche uguali per Colore e Dimensione



Tre figure logiche diverse per Colore e Dimensione



Esempio di cornice ludica

Figura 6 – Cerchio: Attività preoperatorie di scelta
6A. Scelta tra coppie di figure logiche uguali tra loro per Colore e Dimensione
6B. Scelta tra terne di figure logiche diverse tra loro per Colore e Dimensione
6C. Esempio di cornice ludica



Dopo un adeguato consolidamento del Cerchio è possibile introdurre una seconda forma di base (es. Triangolo), nuovamente a partire dal livello sensorio-motorio¹⁵.

A questo livello è importante fornire al bambino un aggancio esperienziale che gli consenta di discriminare questa forma dal Quadrato, anch'esso a contorno rettilineo, che verrà presentato in seguito. A tale scopo, vengono proposte attività di costruzione di figure utilizzando i blocchi logici, nelle quali il Triangolo formi una parte significativa (Figura 7): es. il tetto della casetta, il becco dell'uccellino, il cappello di Pinocchio, la tenda degli indiani, il cono del gelato, la chioma del pino, etc.

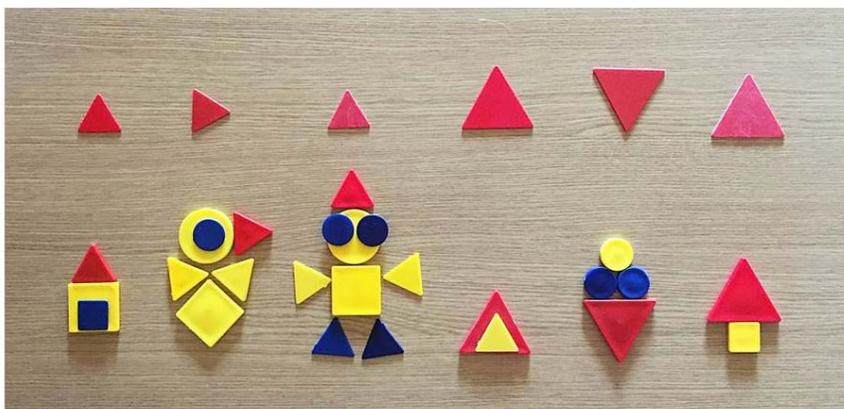


Figura 7 – Triangolo: Livello Sensorio-motorio

Durante le successive attività di scelta per la seconda forma di base è opportuno procedere, come sempre nel PAPS, inizialmente per procedura singola, chiedendo cioè esclusivamente il Cerchio o esclusivamente il Triangolo in scelte ripetute per ciascuna sessione di lavoro.

Dopo un'adeguata fase di interiorizzazione di entrambe le forme singolarmente sarà possibile proporre l'attività di scelta variando la consegna in modo ritmico tra esse (2-3 richieste del Cerchio, 2-3 del Triangolo; 2-3 richieste del Cerchio, 2-3 del Triangolo, etc.), per poi passare a proporre l'attività alternando le richieste in modo casuale, secondo le istruzioni del mediatore. Verrà in tal modo consolidata una crescente flessibilità del focus attentivo rispetto alla consegna ed al recupero degli attributi percettivi della Forma.

In seguito, con la stessa sequenza di proposte è possibile procedere all'introduzione della terza forma di base (es. Quadrato).

Dal punto di vista cognitivo, come per il lavoro in tutte le aree concettuali del

15 Sebbene la letteratura riporti che i bambini riconoscano il quadrato con un'accuratezza superiore a quella del triangolo (Clements et al., 1999), nel PAPS viene generalmente presentata prima quest'ultima figura perché, essendo caratterizzata da angoli più acuti, ha un impatto sensorio-motorio maggiore e viene discriminata più facilmente dai bambini piccoli con disabilità intellettiva. I blocchi logici includono esclusivamente triangoli equilateri, che evitano le difficoltà di riconoscimento legate alla potenziale eterogeneità di questa forma.



PAPS, l'obiettivo della mediazione è il progressivo consolidamento degli aspetti procedurali e strategici sottesi alle attività di scelta: il Contatto Oculare Protratto durante la comunicazione della consegna, la Focalizzazione sequenziale dello sguardo sugli oggetti tra i quali scegliere e l'Autocontrollo Psicomotorio in fase di osservazione e di risposta.

L'applicazione di tali strategie, con il supporto della mediazione, guida il bambino nella loro graduale interiorizzazione all'interno del proprio repertorio strategico e nella loro progressiva generalizzazione (Pavan & Leoni, 2017).

Da punto di vista linguistico, le attività finora descritte non richiedono che il bambino utilizzi il linguaggio espressivo e promuovono l'acquisizione dei contenuti proposti in fase di decodifica, stimolando cioè il linguaggio ricettivo.

Man mano che il bambino acquista la capacità di articolare proto-parole riconoscibili per i nomi delle forme di base e sviluppa il linguaggio in produzione è possibile alternare compiti che promuovano la codifica attiva, cioè la denominazione delle forme, aumentando gradualmente la complessità e l'impegno linguistico delle proposte.

Di seguito si riportano le attività PAPS per strutturare la denominazione per Forma (Figura 8).

Attività PAPS di Lettura per Forma

A. Predisporre file di figure logiche delle forme note.

B. Utilizzare inizialmente file monotone, formate cioè da figure della stessa Forma (es. tutti Cerchi, oppure tutti Triangoli o tutti Quadrati).

Come per le attività di scelta, utilizzare inizialmente figure uguali anche per gli attributi irrilevanti (Colore e Dimensione), per focalizzare la percezione del bambino sull'attributo critico.

C. Sarà successivamente possibile, mantenendo le file di figure monotone rispetto alla Forma, utilizzare blocchi logici con attributi secondari variabili, che richiedano al bambino un maggior orientamento cognitivo per selezionare l'etichetta verbale rilevante, superando le dissonanze percettive determinate dagli attributi irrilevanti.

C. Passare quindi alla lettura di file ritmiche, formate cioè da brevi moduli ripetuti di due forme diverse (es. 2-3 Cerchi, 2-3 Triangoli; 2-3 Cerchi, 2-3 Triangoli, etc.).

D. Passare infine alle file miste, in cui le due forme siano disposte in sequenza casuale.

E. Quando le competenze cognitive e linguistiche lo consentono, aggiungere alle varie tipologie di file la terza forma di base (es. Quadrato).



A. Fila monotona



Figure uguali per Forma, Colore e Dimensione



Figure uguali per Forma e diverse per Colore e Dimensione

B. Fila ritmica



Ritmica a due forme



Ritmica a tre forme

C. Fila mista



Figura 8 – Il concetto di Forma: attività in fase di codifica
8A. Livello preoperatorio: attività di denominazione per Forma in file monotone
8B. Livello preoperatorio: attività di denominazione per Forma in file ritmiche
8C. Livello preoperatorio: attività di denominazione per Forma in fila mista

Analogamente a quanto già descritto in un lavoro precedente per il concetto di Colore, nella fase iniziale del lavoro in codifica è possibile osservare un disallineamento tra la capacità di riconoscere una certa forma in decodifica e quella di nominarla correttamente. Ciò non deve essere confuso con una regressione, dato che si tratta di due competenze distinte (Leoni & Pavan, 2018).

4.3 Forma: Livello Rappresentativo

Oltre ad essere una caratteristica degli oggetti, la Forma rappresenta anche un concetto sovraordinato: un parametro che può essere cioè utilizzato come base per la classificazione o il confronto di oggetti.

Questo aspetto risulta più astratto rispetto a quello di Forma considerata come attributo degli oggetti, e richiede da parte del bambino un'operazione di generalizzazione (Figura 1).

Già a livello preoperatorio è possibile avviare il passaggio verso questo nuovo livello di astrazione concettuale, proponendo le prime attività di classificazione per Forma, procedendo in modo analogo a quanto descritto in un precedente articolo per il concetto di Colore (Leoni & Pavan, 2018).

Di seguito si riportano le attività PAPS per avviare lo sviluppo della classificazione per Forma.



Prime classificazioni PAPS per Forma

A. Fornire al bambino due contenitori uguali tra loro, preferibilmente trasparenti, presentati come “Case delle Forme”.

B. Invitare il bambino a deporre una figura logica di una forma nota in uno dei due contenitori, denominando la casa con il nome corrispondente (es. Casa del Cerchio).

C. Successivamente, fornire al bambino una figura logica di una diversa forma, e guidarlo a deporla nel secondo contenitore, denominando la casa con il nome corrispondente (es. Casa del Triangolo).

D. Fornire sequenzialmente al bambino un certo numero di figure della prima Forma, invitandolo a posizionarli nella casa precedentemente identificata, procedendo cioè ad una classificazione per procedura singola.

Ciò ha lo scopo di favorire la comprensione del compito attraverso un rinforzo percettivo.

E. Fornire quindi al bambino un certo numero di figure della seconda Forma da deporre nella casa corrispondente, procedendo cioè ad una seconda fase di classificazione per procedura singola.

F. Al termine, far osservare al bambino il risultato:

“Guarda la casa del Cerchio: cerchio, cerchio, cerchio...sono tutti cerchi! ... E qui? Qui non sono cerchi, sono triangoli! Triangolo, triangolo, triangolo...è la casa del Triangolo!”, etc.

G. Nelle sessioni successive, procedere alla classificazione per procedura ritmica: fornire cioè al bambino 2-3 Cerchi, 2-3 Triangoli, 2-3 Cerchi, 2-3 Triangoli, etc., supportandolo inizialmente nello spostamento del focus attentivo tra le due case.

H. Dopo un’adeguata fase di consolidamento è possibile proporre attività di classificazione per procedura alternata, fornendo cioè le due forme in sequenza casuale.

I. Dopo un’adeguata fase di interiorizzazione dell’operazione con due contenitori sarà possibile aggiungere una terza casa, corrispondente alla terza forma di base (es. Quadrato).

L. Se gli strumenti verbali in produzione lo consentono, è possibile lavorare sulla denominazione delle forme nel contesto di attività di classificazione accoppiata alla codifica:

es. “Che Forma è?” ... “In che casa lo mettiamo?”, etc.

Una volta avviata l’operazione della classificazione a livello preoperatorio (utilizzando cioè oggetti concreti) è possibile approdare al livello rappresentativo. Per il concetto di Forma, il PAPS utilizza degli strumenti, chiamati Alberi dei Concetti, già descritti in precedenza per il concetto di Colore (Leoni & Pavan, 2018).

Le prime attività impiegano gli Alberi delle Forme di Base: l’Albero del Cerchio, l’Albero del Quadrato e l’Albero del Triangolo (Figura 9A).

Gli Alberi PAPS delle Forme di Base

A. Presentare il primo Albero (es. Albero del Cerchio), proponendo un’attività di familiarizzazione con lo strumento e con le sagome colorate corrispondenti.

B. Invitare il bambino ad attaccare e staccare dall’Albero le figure ritagliate in gomma Eva o altro materiale analogo, facendole aderire sull’albero tramite del velcro.

C. Giocare con le sagome che si trovano sull’Albero, nominandone la Forma.

D. Utilizzare quindi l’Albero nel contesto di attività di scelta e raggruppamento per procedura singola:

es. “Scegli il Cerchio” ... “Giusto! Adesso attacca la figura sul suo Albero!”, etc.



- E. Una volta introdotti almeno due Alberi, proporre attività di classificazione delle sagome in base alla Forma, generalizzando la procedura utilizzata nelle prime classificazioni a livello preoperatorio.
- F. Procedere inizialmente alla classificazione per procedura singola, poi per procedura ritmica ed infine in sequenza casuale, favorendo in tal modo il consolidamento della flessibilità nel focus attentivo.

L'impiego degli Alberi delle Forme di Base aiuta inoltre i bambini ad avviare il riconoscimento delle forme ruotate, dato che le sagome possono essere fatte aderire al velcro in qualunque orientamento (Figura 9A, ingrandimento).

Come per il concetto di Colore, il passaggio successivo consiste nel sostituire i tre alberi separati con un unico albero, l'Albero della Forma, che li racchiude in sé, generalizzando la Forma come concetto sovraordinato (Figura 1).

In questo caso l'Albero è predisposto in modo da presentare sezioni di chioma distinte per i poter classificare fino a 5 forme diverse, più un'ulteriore forma che può essere classificata in corrispondenza del tronco (Figura 9B).

L'albero può inizialmente essere usato per la classificazione delle tre forme di base, cui aggiungere altre forme comuni (es. forma di cuore, di stella, di fiore, di farfalla, etc.).

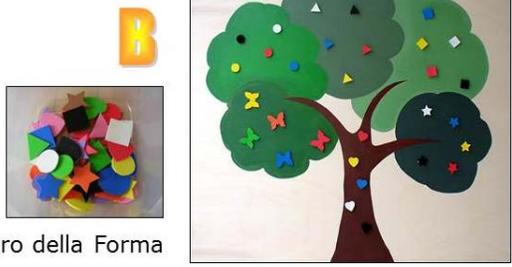
In un secondo momento sarà possibile utilizzare l'albero anche per la classificazione di ulteriori forme geometriche (es. rettangolo, rombo, etc.), per la classificazione delle 5 Vocali o delle 5 Sillabe di ciascuna famiglia consonantica.

L'Albero PAPS della Forma

- A. Presentare al bambino l'Albero della Forma e guidarlo nella sua osservazione, per individuare la presenza dei diversi settori di chioma, identificati da un diverso tono di verde.
- B. Proporre quindi al bambino attività di classificazione delle sagome in base alla Forma, usando i diversi settori della chioma al posto degli alberi singoli.
- C. Aumentare gradualmente il numero di forme da classificare con lo sviluppo delle competenze cognitive e strategiche sottese al compito e con il procedere dell'interiorizzazione delle diverse forme e della capacità di classificazione.



Alberi del Cerchio, del Triangolo e del Quadrato



Albero della Forma

Figura 9 – Il concetto di Forma: gli Alberi dei Concetti
9A. Livello rappresentativo: gli Alberi delle Forme di Base
9B. Livello rappresentativo: l'Albero della Forma

5. Il PAPS per la didattica inclusiva

Grazie alla loro strutturazione, le attività del PAPS possono essere proposte in contesti e setting applicativi diversificati. Oltre a poter essere presentate in una modalità individuale, da parte di genitori, famigliari e dalle figure professionali dell'équipe educativo-riabilitativa, le attività PAPS offrono un percorso inclusivo applicabile alla scuola dell'Infanzia.

Il PAPS, esteso all'intera classe o declinato in momenti di lavoro a coppie o in piccoli gruppi, permette infatti di costruire un percorso flessibile per favorire lo sviluppo cognitivo e concettuale di tutti, particolarmente indicato laddove siano inseriti bambini a sviluppo atipico.

Nelle immagini che seguono sono riportate alcune delle attività previste dal percorso PAPS, collocate all'interno della didattica ordinaria, svolte in una sezione della scuola dell'Infanzia "Caduti in Guerra" di Gargallo di Carpi (RE), nella quale è inserita una bambina con sindrome di Down, le cui maestre hanno seguito una formazione al PAPS.

I bambini sono stati inizialmente coinvolti in un'attività sensomotora di ricerca di oggetti a contorno curvilineo e rettilineo presenti nell'ambiente (Figura 10).



Figura 10 – Alla ricerca di Curvilineo e Rettilineo.

In seguito, i bambini sono stati avviati allo svolgimento di attività sensorie volte a strutturare le modalità di esplorazione del contorno delle forme, propedeutiche all'identificazione delle forme "Tonde e a Punta".

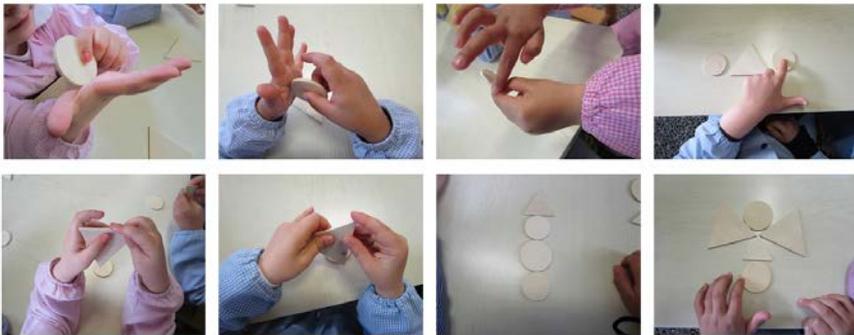


Figura 11 – Tonde o a Punta?

Di seguito si riporta a titolo di esempio un'attività creativa costruita a partire dall'esperienza sensoriale del Cerchio.



Figura 12 – Costruiamo con il Cerchio.

“Negli ultimi 10 anni sono state svolte numerose ricerche che evidenziano un’eccessiva presenza di processi di delega agli insegnanti di sostegno, marginalizzazione e sottovalutazione di questi ultimi, un aumento di fenomeni di neo marginalizzazione (push e pull-out dalla classe) degli alunni/e con disabilità, che trascorrono molto del loro tempo fuori dalla classe e dal gruppo di riferimento con i «loro» insegnanti di sostegno ed educatori/assistenti, come se questo pilastro, fatto sostanzialmente di persone «speciali», fosse l’unica risposta possibile e praticabile, senza incidere in modo significativo sulla didattica di tutti”¹⁴.

Il PAPS fornisce una possibile risposta a tali considerazioni. Come già descritto in precedenza, le attività PAPS consentono infatti ai bambini di affrontare il concetto di Forma a partire dalle sue fondamenta, cioè dai livelli di pre-riconoscimento e sincretico/visivo (Van Hiele, 1986). Ciò ha lo scopo di limitare il rischio di un apprendimento dei concetti geometrici formali di tipo esclusivamente meccanico e superficiale, in quanto non fondato su di un’esperienza personale (Crowley, 1987), rischio che appare particolarmente rilevante nel caso dei bambini a sviluppo atipico.

Nel caso di bambini che non abbiano avuto accesso alle proposte PAPS durante la scuola dell’Infanzia, le attività per lo sviluppo del concetto di Forma possono anche essere utilizzate nel contesto delle attività di geometria nei successivi gradi scolari. Vengono così forniti degli strumenti sensomotori e preoperatori che consentono, ai bambini che ne abbiano necessità, di affrontare le proposte didattiche ad un livello di astrazione adatto al loro sviluppo cognitivo e concettuale.

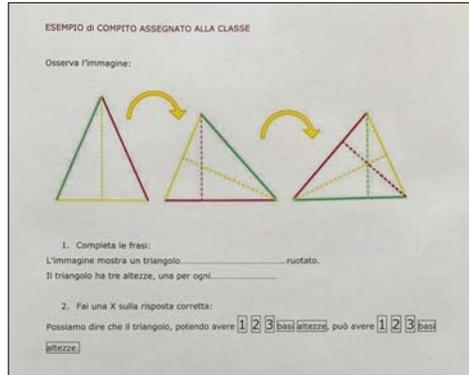


Figura 13 – Esempio di compito assegnato alla classe.

Nel caso in cui gli alunni non siano in grado di affrontare l'attività a livello rappresentativo, ruotando mentalmente le figure come previsto dal compito, il supporto preoperatorio fornisce un necessario strumento per ridurre l'astrazione della proposta senza modificarne sostanzialmente i contenuti. Ciò consente agli alunni che ne hanno bisogno di svolgere l'attività insieme ai compagni in una modalità realmente inclusiva.

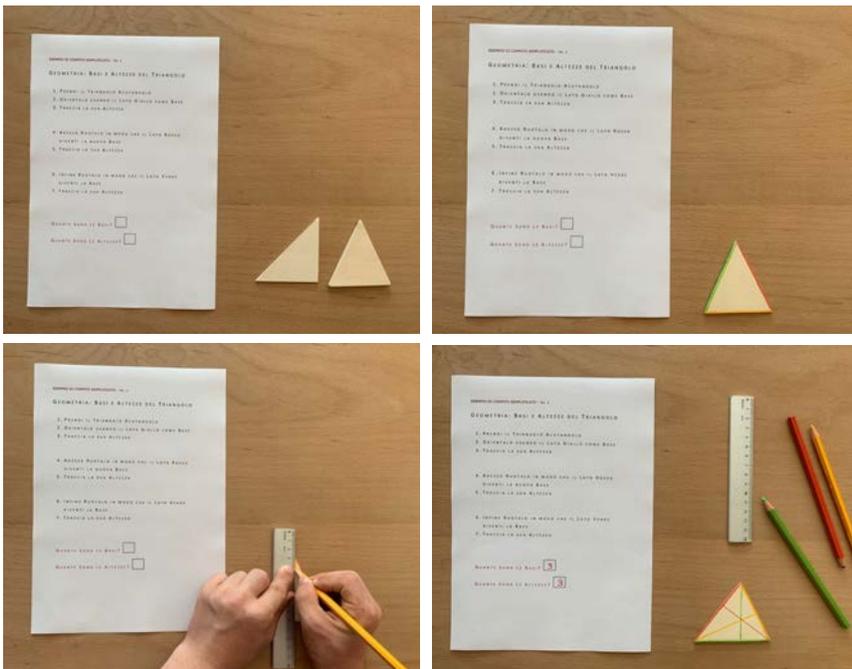


Figura 14 – Esempio di una possibile semplificazione con supporto preoperatorio.

Il processo di semplificazione può essere adeguato al livello di sviluppo motorio, cognitivo e concettuale del bambino, mantenendo tuttavia i contenuti agganciati alle proposte della classe, come nell'esempio che segue.

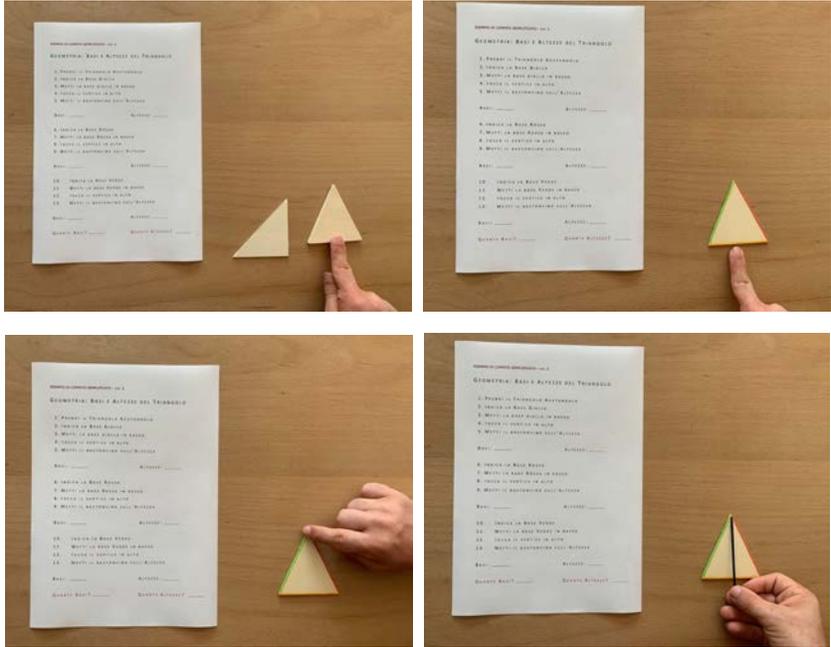


Figura 15 – Esempio di una maggiore semplificazione.

Viene in tal modo eliminata la componente grafo-motoria, consentendo al bambino di concentrare la propria attenzione sugli aspetti concettuali e processuali.

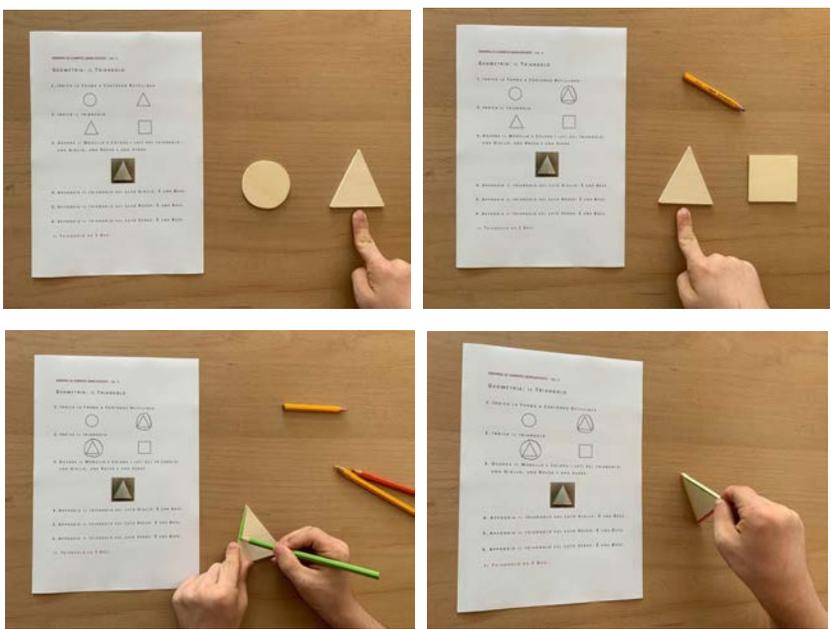


Figura 16 – Esempio di una ulteriore semplificazione



Nell'ultimo esempio l'alunno, pur avendo ancora bisogno di esperienze sensorie e preoperatorie significative, può comunque essere esposto ad alcuni aspetti qualificanti del compito in questione ed avere l'opportunità di arricchire il lessico specifico della disciplina, lavorando insieme ai compagni e sullo stesso argomento.

Uno dei problemi che interferiscono con la qualità dell'inclusione scolastica riguarda la convinzione diffusa di ritenere inaccessibili, agli alunni con disabilità intellettiva, molti dei contenuti presenti nella programmazione curricolare. Al contrario, riteniamo che esporre precocemente i bambini all'apprendimento dei prerequisiti cognitivi e concettuali e disporre di adeguati supporti sensoriali e preoperatori, anche in ambito geometrico, possa consentire a tutti gli allievi di acquisire le competenze necessarie per il raggiungimento dell'autonomia cognitiva, personale e sociale in quanto diritto fondamentale di ogni persona.

Come già anticipato, la geometria rappresenta infatti un utile supporto per dare un senso alle esperienze spaziali nell'ambiente di vita, contribuisce a sviluppare le abilità di pensiero matematico connesse a concetti di tipo visuo-spaziale (Burger, 1985) e rappresenta il dominio che collega la matematica alla realtà (Sarama e Clements, 2009).

6. Prime valutazioni di efficacia

Come più volte sottolineato, un gruppo che spesso riceve un'istruzione matematica e geometrica di scarsa qualità o addirittura assente è rappresentato dagli studenti con disabilità intellettiva (Browder *et al.*, 2012; Lyon, 2014).

Allo scopo di valutare gli esiti dell'intervento PAPS sullo sviluppo del pensiero geometrico, è stata somministrata una serie di prove sulle competenze geometriche acquisite ad un campione di 15 bambini e ragazzi con sindrome di Down, di età compresa tra i 7 e i 12 anni, dopo un percorso PAPS di almeno tre anni.

Le prove sono state selezionate dal testo "Conosco le forme: valutare e potenziare l'apprendimento della geometria" (Lucangeli *et al.*, 2009).

Il 90% circa dei bambini tra i 7 e i 10 anni riconosce correttamente il quadrato, l'80% identifica triangolo e rettangolo e il 100% individua il rombo. Le percentuali raggiungono il 100% per quadrato, triangolo e rombo nei ragazzi di 11-12 anni, con una leggera flessione (circa 80%) nel caso del rettangolo, verosimilmente legata all'interferenza dell'etichetta verbale di tale forma con quella del triangolo.

L'80% circa dei bambini tra i 7 e i 10 anni è in grado di denominare correttamente quadrato e triangolo, mentre le etichette verbali di rettangolo e rombo sono parte del repertorio verbale attivo solo nel 30% circa dei bambini. Le percentuali superano invece l'80% nel caso dei ragazzi di 11-12 anni per quadrato, triangolo e rombo, mentre appaiono leggermente più basse (67%) nel caso del rettangolo (Figura 10).

I valori complessivamente inferiori nelle prove di denominazione ("Come si chiama questa forma?") rispetto a quelle di riconoscimento ("Qual è il...?") sottolineano l'importanza di affiancare ai compiti in codifica delle prove in decodifica per valutare le conoscenze in questione nella popolazione in oggetto, spesso sottovallutate per le difficoltà nell'accesso lessicale.

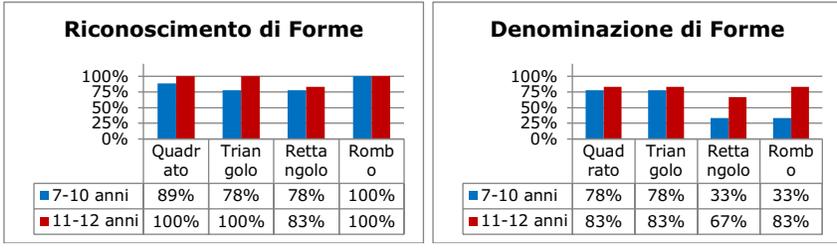


Figura 10 – Riconoscimento e denominazione di Forme

Il 78% dei bambini tra i 7 e i 10 anni sono in grado di individuare tutte e 10 le coppie di figure uguali, mentre il 22% ne identifica 9. I ragazzi di 11-12 anni identificano invece correttamente tutte e 10 le coppie di figure uguali (Figura 11).

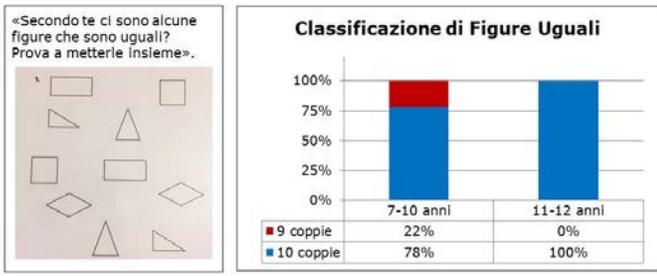


Figura 11 – Classificazione di Figure Uguali

Analoghi risultati si osservano per i bambini tra i 7 e 10 anni in presenza di variazioni nella Dimensione, con una leggera flessione (83% identificano tutte e 10 le coppie) nel caso dei ragazzi più grandi (Figura 12).

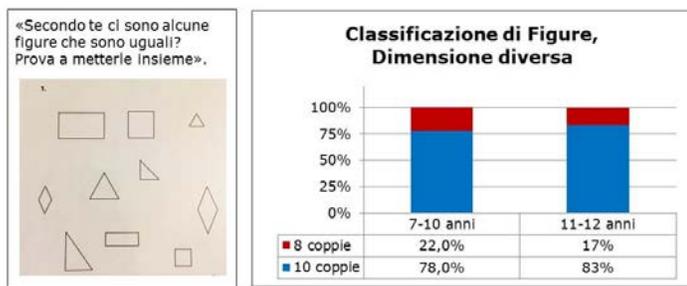


Figura 12 – Classificazione di Figure di forma uguale e dimensione diversa

Il 56% dei bambini tra i 7 e i 10 anni identificano correttamente tutte e 10 le coppie anche in presenza di variazioni nell'orientamento, mentre oltre il 30% individua comunque 8 o 9 coppie. Un solo bambino non appare in grado di svolgere la prova.

La percentuale sale nel caso dei ragazzi di 11-12 anni, il 67% dei quali è in grado di identificare tutte e 10 le coppie con diverso orientamento (Figura 13).

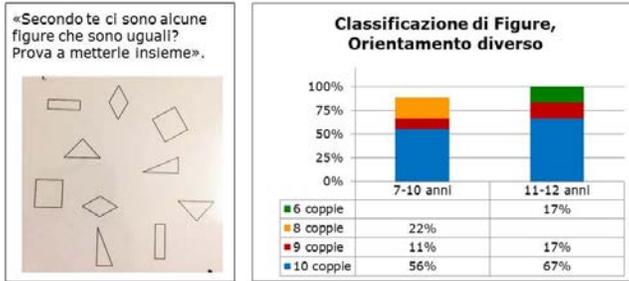


Figura 13 – Classificazione di Figure di forma uguale e orientamento diverso

Il 56% dei bambini tra i 7 e i 10 anni sono in grado di accoppiare correttamente 3 su 4 figure uguali, mentre il 22% le accoppia correttamente tutte e 4. La percentuale di risposte corrette (4/4) sale all'83% nel caso dei ragazzi di 11-12 anni (Figura 14).

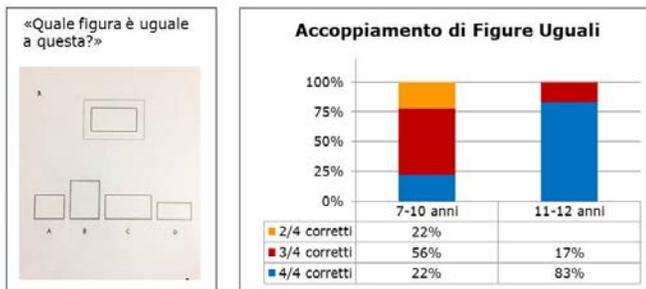


Figura 14 – Accoppiamento di Figure Uguali

Nel caso dei bambini più piccoli, gli errori di identificazione sono da attribuirsi verosimilmente a difficoltà nel controllo dell'impulsività in fase di esplorazione pre-risposta, piuttosto che a difficoltà relative al riconoscimento della forma, dato che i bambini sono in grado di correggersi ed individuare la risposta corretta in risposta alla mediazione dell'esplorazione sistematica e dell'autocontrollo psicomotorio ("Controlla bene tutte le figure con gli occhi, dall'inizio alla fine, con le mani ferme...", etc.).

Nei compiti di colorazione di figure, infine, i bambini di 7-10 anni individuano oltre il 70% dei Rettangoli e Rombi che compongono le immagini e oltre l'80% dei Quadrati e Triangoli. Le percentuali superano rispettivamente l'85% e il 90% nel caso dei ragazzi di 11-12 anni.

Le identificazioni scorrette (colorazione di forme *off-target*) oscillano mediamente da 1,1 a 2,4 figure inappropriate nel gruppo dei più piccoli, salendo a 4 nel caso del rombo. Nel gruppo dei ragazzi più grandi le forme scorrette sono virtualmente assenti per quadrato e triangolo, attestandosi al 1,3 per il rettangolo e salendo a 4,6 nel caso del rombo (Figura 15).

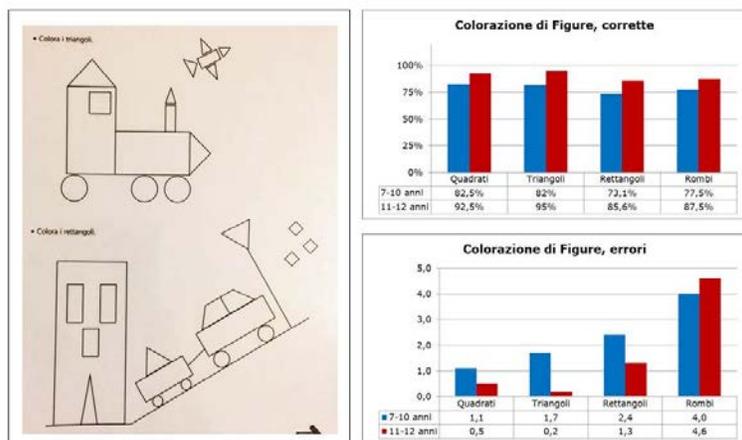


Figura 15 – Colorazione di Figure

Si può ipotizzare che il numero di forme scorrette colorate nelle tavole relative al rombo (generalmente quadrati ruotati o triangoli) sia legata ad un residuo approccio percettivo al compito, evidente nella forma meno familiare, sottolineando l'importanza di un lavoro di osservazione mediata e verbalizzazione delle proprietà delle figure, non sempre adeguatamente curato nel lavoro scolastico degli studenti con disabilità intellettiva.

Conclusione

Il PAPS è un programma di potenziamento cognitivo calibrato per essere proposto a bambini piccoli con disabilità intellettiva, a partire dai 18 mesi di età, nel contesto di un intervento educativo ed abilitativo precoce ed individualizzato. È organizzato in modo da offrire una proposta di intervento condiviso tra le diverse figure dell'équipe educativo-riabilitativa e, nel caso del concetto di Forma, può essere presentato alla scuola dell'Infanzia, sia nel contesto del piccolo gruppo che come attività strutturata proposta all'intera classe, articolando il lavoro in anni successivi sulla base del progressivo sviluppo dei processi astrattivi dei bambini.

L'approccio ludiforme tipico delle attività del PAPS (Pavan e Leoni, 2020) permette inoltre di avviare la presentazione dei concetti geometrici fin da momenti precoci, consentendo ai bambini a sviluppo atipico di affrontare i successivi gradi scolari dotati delle basi concettuali, strategiche e di pensiero necessarie per un percorso autenticamente inclusivo.

I risultati qualitativi finora raccolti dalle autrici sono molto promettenti. Mostrano infatti come bambini e ragazzi con disabilità intellettiva, che troppo spesso sono esposti ad una modesta istruzione in ambito logico-matematico, sono invece in grado, con un'adeguata mediazione, di sviluppare competenze geometriche di astrazione crescente.

Tali risultati ripropongono in modo evidente la questione dell'equità nell'accesso agli apprendimenti ed il dovere etico della *"least dangerous assumption"* che, nel caso degli alunni con disabilità intellettiva, è presupporre che essi possano appren-



dere le abilità accademiche, dato che assumere il contrario ne limiterebbe le opportunità educative. Anche nel caso in cui le capacità degli studenti con disabilità intellettiva fossero sopravvalutate, essi avranno comunque l'opportunità di fare dei progressi ed accrescere le proprie abilità. Al contrario, gli effetti negativi di assumere una mancanza di competenza includono un percorso educativo separato, una mancanza di adeguatezza delle proposte rispetto all'età e limitate opportunità di progresso sociale e culturale nei cicli successivi di scolarizzazione, con ovvie ricadute sulle possibilità formative e lavorative e sullo sviluppo personale e sociale (Jorgensen, 2005).

Riferimenti bibliografici

- Aslan D., & Arnas Y.A. (2007). Three- to six-year-old children's recognition of geometric shapes. *International Journal of Early Years Education*, 15, 83-104.
- Browder D.M. *et alii* (2008). A meta-analysis on teaching mathematics to students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 74, 407-432.
- Browder D.M. *et alii* (2012). Early numeracy instruction for students with moderate and severe developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37, 308-320.
- Burger, W.F. (1985). Geometry. *Arithmetic Teacher*, 32 (6), 52-56.
- Burger, W.F., & Shaughnessy, J.M. (1986). Characterizing the van Hiele levels of development in geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17 (1), 31-48.
- Canevaro, C., & lanes, D. (2017). Liberi commenti alle leggi 517/77 e 104/92. In *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson.
- Castelnuovo, E. (1963). *Didattica della matematica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Clements, D.H. (2003). Teaching and learning geometry. In Kilpatrick J., Martin W.G, Schifter D. (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 151-178). Reston VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Clements D.H., & Battista M.T., (1992). Geometry and spatial reasoning. In Grouws D.A. (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Clements D.H. *et alii* (1999). Young Children's Concepts of Shape. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (2), 192-212.
- Crowley, M.I. (1987). The van Hiele model of the development of geometric thought. In Lindquist M.M., Shul A., *Learning and teaching geometry: K-12* (pp. 1-16). Reston VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Dehaene, S., *et alii* (2006), Core knowledge of geometry in an Amazonian indigen group. *Science*, 311, pp. 381-384.
- Donnellan, A.M. (1984). The criterion of the least dangerous assumption. *Behavioral Disorders*, 9, pp. 141-150.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005). *L'intervento di sostegno per i bambini disabili in età prescolare. Rapporto di sintesi*. Bruxelles: V. Soriano.
- Geeslin, W.E., & Shar, A.O. (1979). An alternative model describing children's spatial preferences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 10 (1), 57-68.
- Guralnick, M.J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: current knowledge and future prospects. *Journal of Applied research on Intellectual Disabilities*, 18, 313-324.
- Gutiérrez, A., Jaime, A., & Fortuny, J.M. (1991). An alternative paradigm to evaluate the acquisition of the van Hiele levels. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (3), 237-251.
- Hannibal, M.A. (1999). Young children's developing understanding of geometric shapes. *Teaching Children Mathematics*, 5, 353-357.



- Jaime, A., & Gutiérrez, A. (1994). A model of test design to assess the van Hiele levels. *Proceedings of the 18th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Lisbona.
- Jorgensen, C. (2005). The least dangerous assumption: A challenge to create a new paradigm. *Disability Solutions*, 6 (3), 5-9.
- Káldy, Z., & Leslie, A. M. (2003). Identification of objects in 9-month-old infants: Integrating 'what' and 'where' information. *Developmental Science*, 6, 360-373.
- Leoni, C., & Pavan, L. (2016). Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale di Leoni Pavan. *Formazione&Insegnamento*, 1, 41-57.
- Leoni, C., & Pavan, L. (2018). Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei concetti. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 5 (3), 337-358.
- Lucangeli, D. et alii (2009). *Conosco le forme: valutare e potenziare l'apprendimento della geometria dai 4 ai 6 anni*. Firenze: Giunti.
- Lyon, K.J. (2014). *Teaching shape recognition to students with significant intellectual disabilities* (Graduate degree program in Special Education, University of Kansas). Lawrence KS.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston VA.
- Pavan, L., & Leoni, C. (2017). Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e lo sviluppo dei sistemi attentivi. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4 (4), 469-491.
- Pavan, L., & Leoni, C. (2020). Il Programma di Arricchimento Pre-Strumentale e l'attività ludiforme nella disabilità intellettiva: dalla teoria all'azione. *Orientamenti Pedagogici*, 67 (1), 47-85.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *La rappresentazione dello spazio nel bambino*. Firenze: Giunti Barbera.
- 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, 404-419.
- Rosser, R.A., Lane, S., & Mazzeo, J. (1988). Order of acquisition of related geometric competencies in young children. *Child Study Journal*, 18, 75-90.
- Sarama, J., & Clements, D.H. (2009). *Shape. Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children* (pp. 199-246). New York: Routledge.
- Sbaragli, S., & Mammarella, I.C. (2011). Insegnare e apprendere la geometria. *Difficoltà in matematica*, 8 (1), 65-82.
- Sinclair, N., & Moss, J. (2012). The more it changes, the more it becomes the same: The development of the routine of shape identification in dynamic geometry environment. *International Journal of Educational Research*, 51-52, 28-44.
- Slater, A., Morison, V., Somers, M., Mattock, A., Brown, E. & Taylor, D. (1990). Newborn and older infants' perception of partly occluded objects. *Infant Behavior and Development*, 13, 33-49.
- Tamburlini, G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, buone pratiche, *Medico e Bambino*, 33, 232-239.
- Van Hiele, P.M. (1986). *Structure and insight: a theory of mathematics education*. Orlando, FL: Academic Press.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Vygotskij, L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wehmeyer, M.L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 327-342.

La storia di Marco. L'intervento educativo-didattico per un bambino con autismo

A teaching intervention of a child affected by autism

Stefano Zucca

Università degli Studi Roma Tre, stefano.zucca@uniroma3.it

During our discussion, we will deal with the specific details, the behavioral difficulties and the impairments of the Autism Spectrum Disorder. We will do this through a case study regarding the story of a child, a son and a student that we will decide to call Marco. This means that the cognitive investigation will focus on an ideal situation typical of something much bigger than the world of childhood autism. Under this label, in fact, there are personal conditions that, although they have some common elements among them, they are totally autonomous, difficult to access and, with no doubt, cannot be narrowed down to a single descriptive model. In light of this, by way of example, we intend here to examine the main behavioral characteristics of a subject with a neurodevelopmental disorder, his strengths and elements of weaknesses, focusing on special pedagogy methodologies required to carry out a preliminary analysis of the situation and to set the necessary educational-training interventions.

We will try to go in depth, "touching" the experience of Marco's family closely, the stories with doctors and his main family figures and we will try to get close to the practice of an educational-didactic intervention at school. At this point, we will also present some aspects and strategies of inclusive teaching that will be presented such as observation and evaluation as well as the functional analysis of behavior.

Whereas the analysis of Autism Spectrum Disorder usually focuses on a review of the impairments at the neuropsychological level and explanatory theories, the aim of this study is, on the opposite, to bring a real story, an experience that can provide, although not solutions, but at least some practical tips and ideas.

Key-words: Autism Spectrum Disorder, children's education knowledge, ideas for an intervention in the school, school inclusion.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



Premessa

Marco ha 8 anni e frequenta la classe prima della scuola primaria. Più grande dei compagni, è stato trattenuto due anni in più nella scuola dell'infanzia.

A 2 anni e mezzo, a seguito del riconoscimento di una forma di atipicità nello sviluppo del bambino da parte del pediatra, i genitori di Marco hanno intrapreso un percorso di consulenza neuropsichiatrica.

Prima dell'ingresso nella scuola dell'infanzia, a Marco è stato diagnosticato un disturbo del neurosviluppo e, durante il primo anno di scuola, è stato accertato un *Disturbo dello Spettro Autistico*.

1. Il Disturbo dello Spettro Autistico

Con *Disturbo dello Spettro Autistico* ci si riferisce ad un insieme relativamente eterogeneo di disturbi dell'età evolutiva dall'eziologia ancora sconosciuta; si esprime in un disordine dello sviluppo legato a processi biologicamente e geneticamente determinati. È un disturbo che si manifesta primariamente con deficit dell'interazione sociale, della comunicazione e della comprensione di una realtà differente da quella oggettiva (SINPIA, 2017). Oltre a queste caratteristiche nucleari, possono essere presenti altri comportamenti problematici, come ansia, depressione, difficoltà di attenzione, disturbi del sonno e dell'alimentazione, crisi di collera e comportamenti di aggressione o di autolesionismo (ICD-10, 2016).

Avere un Disturbo dello Spettro Autistico vuol dire, essenzialmente, essere stati diagnosticati per un'anomalia nella crescita del sistema comunicativo, sia verbale sia non verbale, e per i meccanismi che coinvolgono l'interazione sociale; possono essere riscontrate, inoltre, delle limitazioni degli interessi, attività ripetitive e stereotipie.

L'esordio avviene fin dall'infanzia, prima del terzo anno di vita.

Tali alterazioni si configurano come permanenti in quanto accompagnano la persona coinvolta nel suo ciclo vitale, anche se le caratteristiche del deficit possono assumere un'espressione mutevole nel tempo.

I Disturbi dello Spettro Autistico fanno parte di una categoria di disabilità neuroevolutiva complessa che ha visto, nel corso degli anni, molte ridefinizioni all'interno dei principali repertori diagnostici a disposizione, primo fra tutti il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM), redatto dall'*American Psychiatric Association* (APA, 2014). È in quest'ultimo che il termine "spettro" è stato adottato insieme alla diade sintomatologica che vede, nel deficit nell'area della comunicazione sociale e nel deficit di immaginazione, i due fattori principali per i quali possa essere definito un soggetto con Disturbo dello Spettro Autistico.

Il sistema di classificazione dell'OMS (ICD 10) utilizza, invece, la voce "Autismo Infantile", riferendosi alla stessa condizione.

Dagli ultimi inquadramenti, alle prime definizioni della sindrome, molto è cambiato. Nel 1911, Bleuler utilizzò il termine "autismo" per descrivere atteggiamenti problematici di origine psicosociale, contraddistinti da una mancanza di accostamento alla vita reale e da un restringimento delle relazioni. Nel 1943, Kanner descrisse la sindrome autistica come una patologia neurologica, connotata da distacco da ogni rapporto interpersonale e dall'ossessione a mantenere invariato



l'ambiente di vita. Asperger, nel 1944, indicò nei bambini autistici una discrepanza tra la quasi normalità cognitiva alle situazioni più compromesse, con annessi importanti danni biologici.

Come indicato, il concetto di autismo si è sviluppato con il progredire delle conoscenze scientifiche, passando dalle iniziali descrizioni di Kanner e Asperger, ad uno spettro di disturbi indicante manifestazioni di sintomi molto diversi.

2. Il colloquio con i genitori da parte degli specialisti

2.1 La “conoscenza” reciproca

I colloqui con i genitori rappresentano un momento cruciale sia del processo diagnostico sia per la strutturazione di un intervento educativo mirato e realmente centrato sulla persona. Tali colloqui forniscono, infatti, informazioni utili alla conoscenza del soggetto e della famiglia di cui è parte integrante in un'ottica sistemica.

Dal colloquio anamnestico sono emerse informazioni in merito al vissuto di un nucleo in rapporto alle peculiarità di un figlio/fratello/nipote, alla conoscenza del disturbo, all'organizzazione dei ritmi familiari, alle strategie che si mettono in atto e alla disponibilità dei servizi presenti sul territorio.

L'ascolto, durante gli incontri tra famiglia e specialisti, non è solo proteso alla raccolta anamnestica finalizzata alla definizione dei sintomi, ma riguarda anche il coinvolgimento attivo di chi a tutti gli effetti è il vero protagonista. Il colloquio fa emergere un forte desiderio delle persone, che vivono la disabilità o che convivono con essa, primi tra tutti i genitori, di raccontare e raccontarsi. Pertanto è importante porsi in atteggiamento aperto e accogliente per mettere al centro la persona e la sua unicità, evitando così che resti sempre la “stessa cosa”: l'oggetto malato, la malattia, che conduce alla categorizzazione, alla classificazione, alla spersonalizzazione della vita (Bocci, 2008a).

Per ricostruire il quadro comportamentale del soggetto è necessario integrare le notizie che i genitori forniscono in modo spontaneo e che generalmente riguardano il livello adattivo, descrivibile attraverso le autonomie, le modalità di comunicare i suoi bisogni, la quotidianità, il rapporto con i membri della famiglia e con gli altri soggetti per lui significativi.

2.2 La raccolta delle informazioni

I genitori riferiscono che Marco è nato dopo una gravidanza tranquilla e regolare. Fino ai sei-sette mesi lo sviluppo è apparso conforme e in linea con l'età: il passaggio ai cibi solidi è stato graduale ma costante, come anche la deambulazione e i primi passi sono avvenuti al sedicesimo mese. Il sonno è sempre stato caratterizzato da frequenti risvegli. Un primo fattore preoccupante è stato il linguaggio, assente fino al primo anno e mezzo di età.

Marco ha frequentato l'asilo nido. Le educatrici riportavano uno scarso livello di interazione con i pari e una quasi assente reattività ad alcuni stimoli, ad esempio, non si voltava se chiamato per nome e non manteneva il contatto oculare quando le educatrici gli si rivolgevano verbalmente e in modo diretto.

Dopo aver consultato il pediatra, ed essersi accertati dell'adeguato funzionamento dell'apparato uditivo del bambino, i genitori di Marco si sono rivolti ad una



struttura specializzata per l'età evolutiva per effettuare un approfondimento diagnostico.

Dopo qualche settimana, a tre anni e mezzo circa di età, a Marco venne diagnosticato un Disturbo dello Spettro Autistico. A scuola venne affiancato da un insegnante di sostegno e da un Operatore Educativo per l'Autonomia (OEPA), in quanto necessitava di assistenza dal punto di vista delle autonomie personali (lavarsi autonomamente e utilizzare i servizi igienici).

I genitori ricordano quel periodo temporale con grande difficoltà e apprensione; dallo spaesamento iniziale al prodigarsi, al fine di garantire al bambino un tempestivo percorso riabilitativo. La diagnosi ha richiesto una riorganizzazione più o meno radicale dello stile di vita familiare e il dover gradualmente fare i conti con l'insorgenza e l'acuirsi di alcuni aspetti critici (Favorini, 2008). La mancanza di interazione da parte di Marco ed episodi di auto o di etero aggressività, in particolare, hanno lasciato spesso i genitori in una condizione di frustrazione e d'impotenza.

Nel processo di sviluppo della persona con autismo, la famiglia rappresenta un ruolo centrale, ma è importante «creare le condizioni favorevoli affinché le famiglie siano davvero capaci di mettere a frutto la loro competenza esperta» (Favorini, 2008, p. 44). A tal proposito, il tema della formazione delle famiglie assume un notevole rilievo e deve protendere all'acquisizione di conoscenze e di capacità tecniche, nonché alla consapevolezza della risorsa che rappresentano. Proprio dalla sinergia tra team di esperti e membri della famiglia può nascere un lavoro accurato e realmente centrato sulla persona.

2.3 Il profilo di Marco ad otto anni

Marco è un bambino sereno e molto attivo. Si diverte quando il fratello Simone lo insegue per fargli il solletico e quando tira in aria il pallone. Ma non sorride a Simone e neppure cerca il contatto oculare con lui o con i genitori per condividere il suo divertimento. Se vuole prendere un oggetto sulla mensola più alta, lui non domanda a qualcuno di aiutarlo, ma prova a raggiungere ciò che desidera, arrampicandosi su sedie e altri mobili, inducendo i genitori a intervenire preoccupati per la sua incolumità. Quando non riesce nel suo intento, batte forte le mani o colpisce qualsiasi superficie e, a volte, urla in modo immotivato. La sua frustrazione non è facile da calmare con attività stimolanti; occorrono numerosi tentativi di distrazione che ormai i genitori e il fratello hanno strategicamente appreso a utilizzare. Può capitare anche che il pensiero non si distolga e che Marco possa continuare per diverso tempo a battere le mani, e a percuotere lo spazio a lui circostante o a emettere grida.

I genitori riferiscono che la difficoltà più grande per Marco è quella di riuscire a farsi capire, non tanto con i membri della famiglia che hanno ormai imparato a leggere e decodificare i suoi atteggiamenti, ma specialmente con le altre persone che spesso stanno con lui (baby-sitter, insegnanti, parenti, amici).

Marco parla poco e, quando lo fa, le sue frasi sono idiosincratiche; spesso ripete molte volte le battute dei suoi cartoni animati preferiti. Conosce diversi vocaboli ma l'uso che ne fa non è veicolato allo scambio comunicativo.

Compie, durante a giornata, alcuni comportamenti ripetitivi. A Marco piacciono molto i libri ma li utilizza in modo "tutto suo": li prende, li guarda, li gira e rigira, poi li sfoglia velocemente e a volte li lancia in aria; spesso prende il libro e lo getta a terra e questo lo fa in modo ripetitivo, provocando forte rumore.



Se Simone o un altro membro della famiglia provano a leggergli un libro, Marco rimane seduto, dondola con il busto in avanti e in dietro e, anche se non osserva chi legge, sembra essere interessato, sembra che ascolti. Tuttavia, alle domande inerenti al brano ascoltato, Marco non risponde o si limita a ripetere sottovoce la frase della domanda.

Il bambino prova curiosità verso alcune particolari superfici, verso alcuni suoni e oggetti o meglio, verso alcune parti di questi. Predilige il gioco con le macchinine, che muove avanti e indietro, gli piace anche disegnarle. Il suo cartone preferito è “Cars” che, a detta dei genitori, guarda continuamente. Non ama gli spazi grandi e gli ambienti caotici, dopo un po’ di tempo di permanenza, infatti, inizia a manifestare agitazione e a compiere movimenti concentrici accompagnati da una agitazione delle mani.

Da un anno circa, frequenta un circolo sportivo di nuoto. Il giorno in cui deve andare in piscina manifesta un’eccitazione comportamentale che lo accompagna fino a quando non vede la mamma prendere la borsa con l’occorrenza. Ripete spesso la frase “andate in piscina” quasi come lo chiedesse a qualcun altro, ma solo perché quando si rivolge ad altre persone lo fa invertendo i pronomi. Anche il tono della voce adottato da Marco non aiuta gli interlocutori a comprendere i messaggi pronunciati.

2.4 La diade Marco-Simone

Simone ha due anni in più di Marco e frequentano la stessa scuola. Condividono la cameretta, ma con spazi ben organizzati. Marco, infatti, ha la sua scrivania, i suoi contenitori dei giochi, il suo scaffale dei Dvd, i suoi cassette nell’armadio e così anche Simone.

La notte, per tranquillizzare Marco, i due fratelli dormono con la porta aperta e con una piccola lampadina accesa, che attenua il buio della notte. Qualche volta Marco si agita nel sonno, ma ormai è da tempo che non si sveglia la notte. Simone è molto protettivo nei confronti di Marco, cerca spesso il contatto fisico con il fratello e di entrare in relazione con lui.

Simone non ha mai invitato un compagno di scuola a casa, nonostante i genitori lo sollecitano a farlo. Quando escono tutti insieme e Marco inizia ad agitarsi, lui cerca di tranquillizzarlo ma, una volta a casa, pone domande ai genitori sul comportamento del fratello, altre volte adotta atteggiamenti oppositivi o di chiusura nei confronti dei genitori.

Spesso Simone chiude la porta della camera per stare un po’ da solo, per fare i compiti o giocare. Marco quando vede la porta chiusa corre a riaprirla diversamente, quando non riesce, inizia ad urlare e a sbattere a terra gli oggetti che trova. Simone non desidera andare in piscina, dice di preferire il calcio al nuoto; a scuola parla poco del fratello e quando lo incontra nei corridoi, gli va incontro e lo abbraccia forte, solleticandogli la pancia per farlo ridere.

2.5 La gestione dei compiti a casa

Marco frequenta una classe a tempo pieno, due giorni a settimana esce prima per andare in piscina. Ogni venerdì le insegnanti assegnano agli alunni i compiti per casa e così anche a Marco.

I genitori raccontano che il bambino non fa opposizione alla loro richiesta di



sedersi per iniziare a svolgerli, ma non appena la mamma apre lo zaino lui si precipita a capovolgerlo e a tirare fuori tutto il contenuto. Poi inizia a prendere i quaderni, agitandoli come fossero bandiere, tocca frequentemente la copertina ruvida del quaderno di italiano, avvicinando l'orecchio per percepirne il rumore, per poi passare con rapidità da un oggetto all'altro senza prestare attenzione alle figure presenti. Marco non ignora intenzionalmente i richiami dei genitori; per la sua peculiarità, l'attività che svolge occupa tutto il suo interesse e la voce dell'altro *non* rappresenta quindi una priorità. Dopo un po' di tempo Marco sembra essere più disponibile a collaborare ed esegue le attività in modo rapido e corretto. Se il genitore lo corregge cancellando quello che ha scritto, il bambino dice con tono squillante "no! no! no!", per poi riprendere il lavoro.

2.6 Il quadro complesso delle autonomie

Marco, nonostante abbia acquisito numerose competenze, necessita ancora di essere supportato e assistito nelle semplici routine della vita quotidiana soprattutto nel vestirsi e nella cura della propria igiene (lavarsi i denti, la faccia e pettinarsi). Sa usare i servizi igienici. Riesce a gestire in maniera autonoma il proprio spazio, è in grado di indicare dove sono i suoi giochi, li prende in modo autonomo e, quasi sempre, li riordina nel giusto posto. È in grado di mangiare da solo.

2.7 Le insegnanti della scuola primaria riferiscono che...

Marco entra in classe e saluta pronunciando la parola "buongiorno" con voce squillante e si dirige quasi tutte le mattine allo scaffale dei libri, accompagnando ogni passo ad una melodia intellegibile, che pronuncia ripetutamente. Dopo aver preso quasi sempre lo stesso libro, torna a sedersi e inizia a guardarlo e a ripetere frasi che non riguardano il contenuto del libro. Ad oggi, le insegnanti riferiscono che è positivamente integrato nel gruppo classe; ha un rapporto "sereno" con i compagni e con le docenti; raramente partecipa ai giochi degli altri bambini, ma ne accetta la vicinanza e semplici scambi interattivi (dare la mano al compagno durante l'uscita da scuola, fare merenda in piccolo gruppo, colorare con un compagno lo stesso disegno).

I primi giorni di scuola, le insegnanti ricordano che aveva molte difficoltà a rimanere seduto al suo posto; presentava il rifiuto del contatto fisico ed evidenti stereotipie comportamentali (come agitare le mani, dondolare sulla sedia, dimenare in aria oggetti).

A distanza di qualche mese, l'alunno sembra accettare con maggior serenità il nuovo ambiente scolastico, riesce a stare seduto e a portare a termine le attività assegnate. A volte adotta atteggiamenti oppositivi e, se non assecondato nelle sue richieste, tende ad alzarsi e a girare per la classe, in modo afinalistico, urlando.

Non mostra comportamenti aggressivi nei confronti dei compagni, è accaduto però che Marco abbia spintonato o colpito con le mani alcuni alunni. Ogni volta che in classe c'è confusione, lui mette in atto una serie di comportamenti problematici, alcuni rivolti ai compagni, come tirare i capelli, o differentemente rivolti a se stesso, come percuotere la faccia con le mani.

Il linguaggio è povero e non sempre comprensibile. Adotta la seconda o terza persona pronominale al posto della prima. La sua comunicazione non accompagnata dalla mimica, né da gesti o dallo sguardo, risulta idiosincratca e pertanto, non



accessibile a tutti. L'alunno esprime i propri bisogni avvalendosi di parole singole o brevi frasi; queste non sono sempre fluide e comprensibili: l'ordine delle parole è spesso alterato; gli articoli, le preposizioni e gli ausiliari sono assenti o usati in modo improprio.

Manifesta un linguaggio ecoico e, soprattutto nelle situazioni che generano ansia, ripetitivo, utilizzando le esortazioni fatte nel passato dall'insegnante o ascoltate in altri contesti.

L'alunno comprende comandi semplici riferiti ad esperienze concrete e a lui familiari.

Marco a scuola è comunque in grado di comunicare un proprio bisogno, sta imparando le lettere dell'alfabeto e nomina diverse figure.

L'alunno ha difficoltà nell'accettare le regole di classe, come l'orario della merenda. Se le insegnanti si oppongono ai suoi comportamenti, Marco si agita molto.

I suoi compiti risultano ordinati sotto il profilo dell'organizzazione e della pulizia del foglio. Rappresenta immagini dettagliate, coerenti nelle proporzioni, nel colore e nella successione di piani. Tende, tuttavia, a focalizzare il proprio interesse grafico su alcune figure ricorrenti (macchine e barche).

È facilmente distraibile ed in particolare quando effettua compiti semplici e di breve durata.

L'alunno è in grado di compiere autonomamente azioni di pulizia connesse all'uso dei servizi igienici ma, normalmente, necessita di ripetute sollecitazioni o feedback. Attualmente ha bisogno di assistenza nella gestione del proprio materiale didattico (libri, quaderni, astuccio).

A mensa mostra una completa autonomia nel mangiare.

È buona prassi non delegare il compito di attuare un intervento educativo-didattico esclusivamente all'insegnante specializzato, in quanto è auspicabile che i docenti operino all'interno di una rete di ruoli con una funzione paritetica, contribuendo alla comprensione dei bisogni speciali dell'allievo. Questa rappresenta una condizione minima ed essenziale per la realizzazione dell'inclusione del soggetto in difficoltà (Bocci, 2008b). Segue un programma terapeutico personalizzato.

3. Alcune proposte per un intervento educativo-didattico a scuola

3.1 Acquisire elementi di riflessione attraverso l'osservazione del comportamento: alcune premesse

Valutare le abilità e le difficoltà di un alunno a scuola richiede schemi interpretativi in base alle modalità con cui sono utilizzati sistemi percettivi, motori, mnestici, intellettivi, comunicativi, affettivo-emozionali e relazionali. Dalla rilevazione di informazioni significative sarà possibile programmare un piano educativo e didattico focalizzato sulla persona, attento, quindi, alle reali esigenze dell'alunno e rivolto alla sua piena inclusione. Infatti, nonostante esistano vari programmi d'intervento specifici per l'autismo, è indubbia l'esigenza di adattare qualsiasi percorso al soggetto interessato, anche in considerazione della variabilità delle situazioni che sono incluse in tale etichetta diagnostica.

La didattica «non offre in alcun caso soluzioni pre-ordinate, ma piuttosto orienta



verso soluzioni operative diversificate e flessibili a seconda delle caratteristiche e dei bisogni degli allievi, del contesto e delle risorse umane e dei materiali a disposizione, facendo emergere in questo modo le capacità progettuali e decisionali degli insegnanti, sintesi per eccellenza della loro professionalità. Sono capacità che permettono di compiere scelte operative aperte, creative, non stereotipate e ripetitive e che risulteranno tanto più efficaci quanto più saranno fondate sui dati e sulle informazioni relative al singolo allievo, da incrementare progressivamente e sistematicamente, ma che si tradurranno poi in modalità animative in grado di promuovere occasioni di sviluppo, rispondendo alle innumerevoli diversità e incoraggiando le occasioni per poter lavorare insieme» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 178).

Tra gli strumenti maggiormente in uso per la rilevazione, funzionale alla progettazione di un intervento educativo, assume particolare importanza l'osservazione dei comportamenti.

Il monitoraggio è una pratica che accompagna tutto il percorso formativo nella scuola e deve essere rivolto all'individuazione e alla comprensione di molteplici aspetti. Osservare non vuol dire semplicemente guardare un determinato fenomeno o un comportamento, ma vuol dire essere in grado di saperli rilevare, descrivere ed analizzare, interpretandoli in un dato contesto (Chiappetta Cajola, 2013).

Mediante tale processo si ricavano informazioni su determinati oggetti di interesse atti alla delineazione di un quadro descrittivo il più possibile oggettivo e condivisibile. L'operazione cognitiva fondamentale che si mette in atto è la distinzione, cioè la capacità di specificare un'unità come entità distinta dallo sfondo ed uno sfondo come il dominio nel quale l'entità si differenzia (Chiappetta Cajola, 2013).

L'osservazione diretta e sistematica del comportamento è uno strumento elettivo che «esclude ogni forma d'inferenza o per lo meno ci tenta, puntando al massimo dell'oggettività umanamente raggiungibile. Il suo scopo fondamentale è quello di mettere l'osservatore a contatto diretto degli eventi che lo interessano» (Meazzini, 1997, p. 66).

Gli elementi virtuali e ad alto tasso d'inferenza non rientrano in questa procedura poiché risultano difficilmente traducibili in un linguaggio chiaro e scevro da ambiguità.

A scuola l'attività di analisi può essere caratterizzata da diversi livelli di strutturazione.

L'*osservazione descrittiva*, o narrativa, consiste nell'appuntare liberamente ciò che si ha di fronte, senza far riferimento a specifici strumenti di codifica. Si ricava, così, un resoconto attento all'aspetto ecologico e contestuale, che però pone qualche criticità in termini di generalizzabilità e significatività delle rilevazioni effettuate. Le tecniche di tipo descrittivo comprendono strumenti di registrazione quali i diari, il metodo degli episodi critici e il diario di bordo.

Il *diario*, in particolare, è uno strumento particolarmente indicato quando si «desidera conoscere un "mondo" nuovo o poco familiare e si augura di raccogliere un materiale ricco, utilizzabile anche in seguito, più affidabile della memoria a medio o a lungo termine» (Postic & De Ketele, 1993, p. 34).

La *tecnica degli episodi critici* consiste, invece, nell'appuntare la descrizione di una situazione problematica subito dopo essere stata osservata. L'attenzione non è rivolta unicamente al soggetto, ma anche sull'ambiente e sulle relative risposte alla situazione problematica.

Nel *diario di bordo* la narrazione fa riferimento ad una determinata sequenza temporale, con la descrizione di ciò che avviene e di altre informazioni ritenute utili,



e coincide con il periodo di osservazione.

L'osservazione descrittiva rappresenta una metodologia prioritaria quando il processo valutativo si rivolge alle competenze, che si caratterizzano come strategie contestualizzate, ossia come ciò che un individuo *sa* e *sa fare* di fronte a situazioni e a problemi. Risulta difficile, allora, stabilire confronti con i risultati manifesti e quelli previsti e non si dispongono di modelli standardizzati di riferimento, dato che non esiste un unico possibile esito.

Per Marco, ad esempio, occorre chiedersi non soltanto quali sono le abilità che possiede, ma anche quello che con queste riesce a fare.

Durante una lezione di italiano, l'insegnante ha diviso gli alunni in cinque gruppi, ognuno doveva colorare una vocale e disegnare oggetti o animali che iniziavano con il suono assegnato. Marco era nel gruppo della "A". Sollecitato a prestare attenzione agli altri compagni che a turno proponevano una parola che iniziasse con il suono assegnato, Marco ha detto "automobile" e subito dopo "aereo". Ha poi disegnato con attenzione le sue figure e le ha incollate seguendo le indicazioni portando a termine il compito con il suo gruppo il lavoro.

In questo caso, Marco è stato in grado di generalizzare gli apprendimenti in un incarico nuovo, partecipando ad un'attività di gruppo in modo attivo.

L'osservazione descrittiva è in grado di conferire al processo valutativo una prospettiva ecologica ed orientativa; tuttavia, è esposta ad alcuni rischi, connessi proprio alla sua "lettura" e, pertanto, non bisogna tralasciare l'impostazione metodologica con la quale si effettua.

In un protocollo osservativo, ad esempio, dovrebbero essere indicati i seguenti elementi:

- chi osserva;
- *chi* si sta osservando;
- *dove* si realizza l'osservazione;
- *quando* si osserva;
- *cosa* si sta facendo mentre si osserva;
- *quanto* dura l'osservazione;
- *cosa realmente si osserva*, cioè quali comportamenti mette in atto l'alunno.

L'*osservazione sistematica*, o strutturata, si avvale di schede di rilevazione in cui sono preselezionati gli indicatori, oggetto d'interesse. Si configura, pertanto, come una ricognizione in condizioni controllate, con lo scopo di pervenire a dati e a risultati interscambiabili tra più osservatori.

Gli strumenti, che possono essere impiegati, devono rispondere al *criterio di validità*, cioè: permettere di ricavare le informazioni che ci si propone di misurare; essere *affidabili*, offrire gli stessi risultati, anche quando posti da persone diverse e in situazioni diverse (Lucisano & Salerno, 2002, p. 51).

In una prima fase si pone attenzione all'oggetto indagato, cioè a tutti gli aspetti rilevanti e agli obiettivi che si intende perseguire con l'osservazione.

Occorre dedicare attenzione alla "definizione" di ogni comportamento e, quindi, alla sua scomposizione in proprietà riferite ad indicatori concreti. Tale prassi prende il nome di *operativizzazione*. Asserire che Marco *si distrae facilmente* può non dare sufficienti informazioni in quanto l'atto descritto è troppo generico. Per una corretta operativizzazione bisognerebbe riformulare l'indicatore in modo più funzionale (ad esempio: l'alunno si alza dal banco; interrompe l'attività; si dedica ad attività diverse



da quelle indicate, orienta l'attenzione verso situazione stimolo distraenti di tipo esterno).

La fase successiva, quella della raccolta dei dati, è più accurata e oggettiva rispetto all'osservazione descrittiva, anche se più circoscritta; l'indagine si focalizza, infatti, su un ristretto numero prefissato di comportamenti, i quali sono registrati secondo i seguenti parametri quantitativi (Cottini & Vivanti, 2013, p. 66):

- la *frequenza* con cui un comportamento si manifesta;
- la *latenza*, che descrive l'intervallo di tempo che intercorre tra la presentazione di uno stimolo e il verificarsi della risposta emessa dall'allievo;
- la *durata*, quantità di tempo in cui un singolo comportamento viene mantenuto;
- l'*intensità*, la "portata" del fenomeno osservato.

Gli strumenti dell'osservazione sistematica si possono classificare in:

- sistemi di categorie;
- sistemi di segni;
- scale di valutazione.

I *sistemi di categorie* riguardano un insieme finito di categorie autoescludenti più o meno ampie.

Gli inventari o *sistemi di segni* sono liste di azioni o di avvenimenti specifici che possono essere emessi o non nel periodo di osservazione; le *check list* sono sistemi di segni o schede di osservazione in cui sono riportati elenchi di abilità e di specifici comportamenti, secondo un ordine adeguato e un determinato criterio scelto per la rilevazione. Le *check list* permettono di sistematizzare l'osservazione e di constatare la presenza o l'assenza di un aspetto specifico.

Le *scale di valutazione* sono un sistema di categorie in cui è riportata una valutazione riguardante l'intensità e la frequenza del fenomeno osservato, mediante l'impiego di scale graduate.

Gli insegnanti di Marco sono ricorsi all'utilizzo di osservazioni sistematiche soprattutto quando, di fronte all'emissione di comportamenti problematici, si è voluto monitorare nel tempo la loro evoluzione. Come vedremo successivamente, in questo caso, è possibile effettuare una vera e propria "lettura" del comportamento attraverso l'analisi funzionale dello stesso.

3.2 La valutazione in un'ottica inclusiva

La valutazione rappresenta una risorsa strategica imprescindibile per il processo di inclusione degli alunni con particolari bisogni speciali e, insieme, un elemento significativo della qualità del sistema di istruzione nel suo complesso. In un'ottica inclusiva, il processo valutativo è, quindi, un importante indicatore dell'attenzione che la scuola ha e fa per la promozione del pieno sviluppo di ciascuno alunno.

La valutazione «è interrelata (rimanda e comporta allo stesso tempo) ai concetti di equità, cultura e competenza per l'esercizio di una cittadinanza attiva, ed è questa la giusta dimensione cui fare riferimento agli allievi disabili che alla scuola e alla società chiedono sostanzialmente equità, cultura e competenze per combattere i rischi presenti e futuri di emarginazione, di esclusione e di negazione della loro piena realizzazione.

Ciò significa che essi hanno il diritto ad una educazione e una formazione di



qualità in una comunità che offra loro possibilità reali di partecipazione e di uguaglianza e in cui tutta la pratica educativa sia indirizzata ai bisogni specifici. In questa prospettiva, la valutazione è orientata in modo da rendere conto dei progressi di ciascuno ed è centrata sugli sviluppi positivi» (Chiappetta Cajola, 2009, pp. 263-264).

La valutazione per i soggetti che presentano particolari bisogni speciali, come nel caso di Marco, può essere ostacolata da convinzioni circa la difficoltà nella rilevazione degli esiti e degli apprendimenti conseguiti. Come abbiamo visto in precedenza, le osservazioni descrittive e strutturate rappresentano metodologie su cui è possibile basare la valutazione. Quando si è intenti nel processo valutativo occorre, prima di tutto, descrivere il piano dei comportamenti, cioè quali azioni l'alunno mette realmente in atto durante la situazione considerata. Le valutazioni possono essere oggetto di riflessione tra colleghi o altre persone dell'équipe e sono indispensabili nell'elaborazione e nell'eventuale revisione del PEI (Piano Educativo Individualizzato). Un PEI realmente affidabile ed adeguato, in cui l'itinerario e gli obiettivi siano davvero a "misura" del discente, non può prescindere dall'impiegare la valutazione nelle sue diverse funzioni formative, da quella diagnostico-iniziale a quella in itinere-procedurale, che consente di regolare l'azione didattica mediante feedback tempestivi e sistematici sui processi in atto (Chiappetta Cajola, 2009).

Un PEI poco rispondente all'allievo, stilato in modo approssimativo, rende la valutazione del percorso intrapreso difficile, se non impossibile, da impiegare adeguatamente.

3.3 L'analisi funzionale del comportamento

Spesso gli insegnanti, operatori e genitori devono far fronte a comportamenti problema di difficile gestione. L'attenzione alla molteplicità di fattori, che ruotano intorno ad una determinata condotta inadeguata, rappresenta la chiave per la realizzazione di interventi efficaci. È importante considerare che nascosto dietro ad un gesto, si cela spesso l'espressione di un disagio.

La valutazione funzionale gioca un ruolo fondamentale in quanto aiuta nella comprensione dei processi causali, sottesi all'apprendimento e al mantenimento di un comportamento problema. Soffermarsi sul "perché" vuol dire dare centralità alla funzione che un atto riveste per l'individuo che lo emette, al ruolo dell'ambiente e alla possibilità di assumere un atteggiamento attivo nella sua gestione.

Di fronte a problemi comportamentali di varia natura (aggressività, autolesionismo, distruttività) è importante, quindi, che insegnanti e genitori collaborino in un processo osservativo, atto alla formulazione di ipotesi interpretative circa le motivazioni scatenanti la condotta degli allievi con autismo. In concreto, il comportamento viene posto all'interno di una sequenza di antecedenti-conseguenti per individuare gli elementi che possono stimolarlo o mantenerlo attivo.

Si delinea, così, l'ABC di ogni comportamento, ovvero *A-Antecedent*/antecedenti, *B-Behavior*/comportamento, *C-Consequent*/conseguenza (Meazzini, 1997, p. 74).

L'analisi funzionale permette di osservare le situazioni che possono incoraggiare nell'individuo i comportamenti problema:

1. Il desiderio di ottenere oggetti o attività gradite (rinforzo positivo);
2. Il tentativo di fuga diretta (rinforzo negativo) per interrompere un'attività spiacevole o sgradita;



3. Lo scopo di ottenere attenzione o vicinanza fisica;
4. Il richiamo all'attenzione sociale di diverse figure (insegnanti, alunni, operatori) e, contemporaneamente, l'interruzione o l'evitamento di un'attività;
5. Il piacere derivato dall'autostimolazione sensoriale.

Marco, ad esempio, ha imparato che se urla o sbatte le mani contro le superfici ottiene spesso quanto desidera. Quando in classe c'è confusione o gli viene proposta una nuova attività, lui si agita e mette in atto una serie di comportamenti problematici, così da riuscire a spostare, l'attenzione dell'insegnante, su di lui. A volte, non riuscendo a calmare l'alunno in classe, l'insegnante ha bisogno di portarlo fuori dall'aula per interrompere la catena degli eventi ambientali che lo stimolano. Le funzioni del comportamento emesso da Marco sono essenzialmente legate ad una forma di richiesta e/o di comunicazione.

Osservando che i comportamenti di Marco sono sempre o molto spesso preceduti dai medesimi antecedenti e/o seguiti dagli stessi conseguenti, è possibile supporre che in questi si trovino i fattori che li mantengono. L'analisi delle osservazioni fa ipotizzare due principali condizioni-stimolo del comportamento problematico: la prima riguarda la mancanza di prevedibilità delle diverse situazioni, mentre la seconda è presumibilmente legata alla ricerca da parte dell'alunno del rinforzo positivo e, nello specifico, alla ricerca di attenzioni. Come abbiamo visto, in presenza di una situazione di disagio (l'aula troppo caotica o rumorosa, un'attività sgradita, compiti complessi) dalla quale l'alunno mostra la volontà di essere allontanato, anche attraverso una forma comunicativa inconsapevole quale quella della propria condotta, le risposte ottenute possono concorrere a stimolare o a mantenere il comportamento problematico. Infatti, le azioni di Marco, hanno quasi sempre lo stesso epilogo: qualcuno che interviene per contenerlo o per allontanarlo dalla circostanza a lui sgradita.

Il compiere atti da cui ricavare piacere è, invece, un fattore appreso connesso alla sfera personale e può riguardare anche moti pericolosi per la propria incolumità (nel caso di Marco, quando sbatte il libro sulla fronte). Si tratta di una forma di comportamento autorinforzante, in cui il piacere rappresenta il rinforzo positivo per l'emissione dello stesso.

Saper "leggere" il motivo sotteso all'emissione di condotte inadeguate è un presupposto imprescindibile per poterle prevenire e gestire.

Dalle ipotesi emerse dall'analisi funzionale di alcuni comportamenti problematici riscontrati in Marco, si è deciso di strutturare il contesto in cui svolge le attività a scuola, fornendo indicazioni visive sia sulla routine, sia per quanto riguarda i compiti da svolgere e la loro durata. La famiglia, in collaborazione con il centro presso il quale Marco è seguito a livello specialistico, ha attivato anche un programma per incrementare le possibilità comunicative del bambino, non solo verbali ma soprattutto gestuali e con l'ausilio di specifiche immagini.

3.4 Il controllo degli antecedenti

Lavorare attraverso l'analisi funzionale del comportamento presuppone saper riconoscere e, quindi, imparare a controllare gli *antecedenti* (cosa succede prima del comportamento). Si tratta di capire come gestire lo stimolo attraverso l'organizzazione dell'ambiente fisico e relazionale in funzione delle capacità, propensioni ed esigenze dell'individuo.



Meazzini, nel 1997, individuava alcuni esempi di antecedenti, tra cui le seguenti variabili:

- Variabili interpersonali collegate all'insegnante e/o all'operatore: numero, vicinanza, tipo d'istruzioni, rinforzi utilizzati, interventi negativi, ecc.;
- Variabili interpersonali riguardanti i compagni: numero, vicinanza, livello di gravità, età, modellamento, istruzioni, rinforzi utilizzati, interventi negativi, ecc.;
- Variabili connesse all'organizzazione: classe integrata, centro diurno, centro residenziale, centro di formazione, casa famiglia, ecc.;
- Variabili connesse all'ambiente: tipo di oggetti presenti, tipo d'arredamento, intensità dei suoni, luminosità, temperatura, ecc.;
- Variabili professionali: temporalizzazione delle attività, tipo di curriculum, ecc.

Gli *eventi antecedenti* possono essere (Di Pietro, Bassi & Filoramo, 2001, p. 36):

- *Regole e aspettative*: dovrebbero essere chiare e sintetiche. Nel caso di Marco o di un alunno con DDAI e, in generale, per i soggetti che presentano difficoltà nell'apprendimento delle regole, può essere utile fornire istruzioni, usando modalità di presentazione visiva ed esterna, da esporre visibilmente in tutta la classe o nell'ambiente domestico. Nelle fasi di transizione fra un'attività e l'altra, è opportuno stimolare il soggetto a rievocare le regole di comportamento da rispettare nella situazione in cui sta per entrare. A seconda delle specifiche esigenze e, soprattutto dove è presente un deficit della comunicazione, può essere creato un supporto cartaceo o un raccogli-tore in cui inserire immagini (raffiguranti regole, ambienti, azioni, ecc.), così da facilitare la comprensione e preparare l'individuo all'evento.
- *Comunicazioni*: quando la comunicazione non è veicolata dall'uso delle parole o quando è presente una marcata disattenzione, il contatto oculare rappresenta un canale di scambio importante e, pertanto, occorre lavorare con il discente per stabilirlo e mantenerlo. Lo scambio comunicativo deve essere il più possibile chiaro e può avvenire anche con l'ausilio di immagini in caso di difficoltà linguistiche. Anche la comunicazione non verbale è un aspetto importante e, per favorirne la corretta gestione, ci si può avvalere della visione e lettura di fumetti.
- *Training su abilità sociali*: nei soggetti che presentano comportamenti problema spesso si riscontra un deficit delle abilità sociali, ovvero in specifiche condotte che si mettono in campo durante la relazione con gli altri e che consentono di essere efficaci nel perseguire i propri obiettivi. Per facilitare un corretto utilizzo delle abilità sociali possono essere presentati dei dialoghi scritti sotto forma di immagini o di simboli in cui si mostrano: abilità di comunicazione (salutare, ascoltare gli altri, avviare e mantenere una conversazione attraverso delle domande, esprimere il proprio punto di vista rispettando quello altrui), abilità nella gestione dei conflitti (compromesso e negoziazione, riferire oralmente il proprio disaccordo con le opinioni altrui, allontanarsi da situazioni stressanti), comportamenti assertivi (saper porgere e rifiutare richieste, saper esprimere il proprio stato interiore, riferire sensazioni piacevoli o spiacevoli, chiedere informazioni, saper chiedere scusa).

Per quanto riguarda alcune possibilità di lavoro sugli antecedenti del comportamento emessi da Marco sarà importante focalizzare l'attenzione sui fattori che



innescono lo stato emotivo ansioso nell'alunno. Occorrerà, ad esempio, cercare il più possibile di rispettare i suoi tempi ed evitare cambiamenti bruschi nella routine (in questo caso ci si può avvalere di schede con immagini raffiguranti la nuova situazione che dovrà affrontare in modo tale da prepararlo all'evento). Anche la giornata può essere strutturata in modo prevedibile, pianificando in anticipo le attività scolastiche e non da svolgere.

L'approccio al compito e alla lezione dovrebbe, poi, rientrare nella prassi della routine che abbiamo delineato. I compiti possono essere assegnati e monitorati in momenti specifici; le attività ripetute e supportate da apposite domande strutturate, al fine di diminuire la possibilità di errore.

Importanti accorgimenti «riguardano l'impiego di specifiche tecniche comportamentali quali, ad esempio, l'*apprendimento senza errori*. È possibile ideare attività specificamente strutturate per abbassare il tasso di probabilità di errore e, dunque, la frustrazione e la stanchezza dell'alunno. In questo caso, si utilizza uno stimolo con funzione di aiuto, detto anche *prompt*, che viene eliminato in modo graduale mediante metodi di dissolvenza o *fading*» (Favorini, 2014, p. 112).

Per facilitare l'emissione di una determinata risposta, gli insegnanti possono adottare stimoli aggiuntivi, i quali, per le loro caratteristiche, favoriscono il verificarsi della *performance* desiderata. La tecnica dell'aiuto consiste proprio nel fornire al soggetto in situazione di apprendimento uno o più stimoli discriminati, sotto forma di aiuti (*prompt*). I *prompt* sono sintetici, percettivamente evidenti e devono essere proposti nel momento in cui dovrebbe verificarsi la prestazione. Tra i *prompt* è possibile indicare i suggerimenti verbali, le indicazioni gestuali e la guida fisica.

I suggerimenti e le indicazioni verbali consistono in aiuti molto naturali emessi allo scopo di facilitare la comprensione del compito. Gli aiuti gestuali riguardano una serie di azioni utilizzabili per stimolare l'emissione di comportamenti ricercati o la riduzione di quelli inadeguati. Infine, l'aiuto fisico presuppone un contatto con il discente, in modo tale da essere guidato nell'effettuazione delle prestazioni programmate.

Durante la ricreazione Marco è inserito in un'attività di piccolo gruppo con i lego. Lui sa incastrarli e sa seguire un modello, tuttavia, dopo poco tempo, comincia a giocare con i pezzi senza incastrarli. Spesso interviene una compagna che lo aiuta a finire l'azione.

Il *fading* riguarda la graduale modifica dello stimolo che controlla una risposta e rientra nelle tecniche di apprendimento senza errori, poiché le probabilità di sbagliare sono ridotte notevolmente.

Le tecniche del *prompting* e *fading* si configurano come due momenti di una stessa metodologia e quindi andrebbero programmate ed adottate insieme. Il loro efficace utilizzo richiede di individuare con attenzione gli aiuti da elargire, comprendere quando un determinato *prompt* abbia esaurito la propria funzione, fissando il comportamento desiderato e quando occorre attenuare l'aiuto.

Un'altra procedura utilizzabile è lo *shaping* o "modellaggio" che implica l'apprendimento di un nuovo comportamento e di abilità che non sono controllate dalla suddivisione in piccoli obiettivi, ma che comportano una serie di approssimazioni successive fino al conseguimento del risultato previsto. In questo modo la persona sarà in grado di avvicinarsi alla meta senza incorrere in stati ansiogeni nei confronti del compito ed evitare di vivere sentimenti negativi, quali la frustrazione. Lo *shaping* permette di instaurare una spirale virtuosa di rinforzamenti reciproci: da un lato l'adulto sostiene positivamente il soggetto ogni qualvolta si ottengano anche piccoli miglioramenti e, dall'altro lato, i traguardi consolidano l'agire dell'adulto.



Quando Marco ha fatto il suo ingresso nella scuola Primaria non utilizzava la matita correttamente, esercitava una forte pressione sul foglio e finiva per tracciare diversi segni in modo caotico. Impiegando lo *shaping*, l'insegnante ha lavorato prima sull'impugnatura adeguata del mezzo grafico, rinforzando ogni qualvolta tale apprendimento veniva emesso, fino a quando non si è presentato ad alta frequenza. Successivamente, sono state rinforzate le altre approssimazioni successive al comportamento da raggiungere, fino al conseguimento dell'obiettivo iniziale. Ora Marco ha una prensione del messo grafico corretto.

Quando si intende insegnare abilità complesse come, ad esempio, quelle legate alle autonomie personali, spesso risulta opportuno suddividere il compito in piccoli *step* per facilitarne la corretta acquisizione. In questi casi possono essere impiegate le tecniche di "concatenamento" o *chaining*, volte proprio all'insegnamento di comportamenti complessi grazie all'apprendimento di catene comportamentali. Quest'ultime si concretizzano come sequenze di azioni semplici che, una volta collegate insieme, danno forma ad un comportamento complesso.

Il primo passaggio del concatenamento è quella di effettuare l'analisi del compito, la cosiddetta *task analysis*, che permette di identificare tutte le unità insegnabili in modo tale da costituire una catena comportamentale.

Una volta elaborata la *task analysis*, occorre valutare quali passaggi della catena il soggetto sa già svolgere in autonomia.

Per Marco potrebbe essere efficace realizzare una *task* supportata con simboli o immagini.

Il nuovo comportamento può essere oltretutto insegnato nel suo ordine naturale, rinforzando la sequenza completata correttamente. In questo caso parliamo di *concatenamento anterogrado*, in avanti.

Nel *concatenamento retrogrado* (all'indietro), invece, i comportamenti identificati nella *task analysis* sono compiuti dall'adulto, tranne quello finale della catena. Quando il soggetto svolge l'ultimo passaggio della sequenza viene rinforzato. In seguito, il rinforzo viene elargito a compimento dell'ultimo e penultimo atto della catena, e così via fino al primo. Nel concatenamento retrogrado, i gesti sono introdotti in ordine inverso e il soggetto in apprendimento è motivato dalla sensazione stessa di aver completato il compito, anche se ancora non ne padroneggia la procedura.

Alcune tecniche d'intervento per la gestione di condotte problematiche riguardano poi operazioni di *controllo dello stimolo*, come i processi di discriminazione e generalizzazione. La *discriminazione* «è la capacità di dare risposte diverse a stimoli diversi, riconoscendo gli attributi che li differenziano anche di poco» (Di Rollo, 2005, p. 38). La generalizzazione, invece, è il processo complementare a quello di discriminazione; può riguardare sia gli stimoli sia le risposte. Nel primo caso «l'individuo che ha appreso a dare una specifica risposta a un determinato stimolo, la emette anche di fronte a stimoli oggettivamente simili, ma accomunati da una qualche caratteristica. [...] Nel secondo caso, lo stesso stimolo, che è associato a una determinata risposta, riesce a provocarne altre, oggettivamente simili» (Di Rollo, 2005, p. 52).

Nel caso di Marco, è importante organizzare lo spazio circostante. Uno spazio troppo caotico e non disposto adeguatamente può far emergere comportamenti problematici, pertanto è doveroso strutturare lo spazio per renderlo chiaro e prevedibile con la predisposizione di zone stabili di attività riconoscibili dall'alunno. Con un soggetto a basso funzionamento possono essere predisposte aree per il gioco di



finzione, per l'elaborazione percettivo-sensoriale e per la coordinazione grosso-motoria e fino-motoria.

È importante chiarire come la qualità di vita di una persona con autismo e le progettualità pianificate e attuate, variano qualora la sua forma è associata ad un deficit intellettivo – in questo caso si parla di *autismo a basso funzionamento* – oppure ad un livello cognitivo nella norma – ossia di *autismo ad alto funzionamento* (Mazzone, 2015).

3.5 Il comportamento e le sue conseguenze

Dallo stimolo all'analisi di quello che il bambino fa, il comportamento del discente può essere osservato in termini di frequenza, durata e intensità.

Come rileva Favorini (2014), l'azione sui comportamenti problema e sulla loro sostituzione con comportamenti adattivi è reso possibile dall'utilizzo di specifiche tecniche, quali "il rinforzo (che ha la funzione di incrementare i comportamenti funzionali già presenti nella persona), il rinforzo differenziale, la sanzione, la pratica negativa, l'estinzione, il time-out, la costrizione fisica, l'ipercorrezione, la token-economy, l'autoistruzione, il tutoring e la generalizzazione (finalizzati a ridurre la frequenza delle modalità comportamentali che possono interferire negativamente con i processi di apprendimento e di socializzazione)" (Favorini, 2014).

Il *rinforzo* indica qualsiasi evento che si presenti subito dopo un comportamento e che produca un aumento (di frequenza, intensità, quantità) del comportamento stesso, appropriato o inappropriato. Utilizzando consapevolmente strategie di rinforzo, invece, intendiamo accrescere la probabilità che il comportamento si manifesti in certe circostanze.

La scelta dei rinforzi deve essere personalizzata al soggetto che li riceve. Essi possono essere primari o acquisiti. Tra i rinforzi primari rientrano, ad esempio, il ricevere cibo, acqua, etc.

I rinforzi acquisiti possono essere classificati in: tangibili, sociali (contatto fisico, affetto, vicinanza, elogi), dinamici (la possibilità di svolgere attività piacevoli o godere di privilegi prestabiliti) e simbolici (*token*).

Con Marco l'insegnante usa soprattutto rinforzi tangibili, come figurine di animali, un disegno di macchinine, molti elogi e anche la possibilità di svolgere un'attività al computer che lui apprezza molto. La scelta di quali rinforzi adottare scaturisce soprattutto dalla conoscenza dell'alunno e dall'osservazione dei suoi interessi. Un oggetto, ad esempio, può risultare significativo per Marco, e quindi rappresentare un utile rinforzo, mentre può non scaturire lo stesso effetto con altri bambini.

Le procedure di gestione dei comportamenti problematici possono essere classificate in tre livelli a seconda della loro avversità, intrusività e severità. In base a tali parametri, al terzo livello, rientra la *pratica negativa*, ovvero si spinge il soggetto a riproporre il suo comportamento inadeguato per un periodo di tempo definito. Tale tecnica non viene utilizzata nel caso di Marco; la pratica negativa è, infatti, sconsigliata per alunni con autismo in quanto il ripetere un comportamento può accrescere uno stato ansiogeno legato all'incapacità di comprendere il comando e provocare crisi.

Il *blocco fisico*, cioè intervenire per arrestare l'azione del discente impedendone la manifestazione del comportamento inadeguato, non è una prassi molto impiegata a scuola con Marco poiché le sue funzionalità non lo richiedono. Tuttavia, quando attua comportamenti autolesionistici o forme di aggressività eterodiretta,



l'insegnante interviene in una forma di blocco detta *contingente*, cioè la pratica viene attuata solo dopo che il comportamento è stato o sta per essere emesso (bloccare la mano che il bambino sta portando alla bocca per morderla o la sta per sbattere sul banco).

Marco a scuola, un giorno, dopo la ricreazione, ha incominciato a manifestare segni di stanchezza, alzandosi spesso dal banco, interrompendo la spiegazione dell'insegnante pronunciando ad alta voce parole e suoni e rivolgendo con insistenza la propria attenzione all'astuccio della compagna di banco. Dopo un po' Marco ha assunto atteggiamenti violenti verso i compagni di classe. In questo caso l'insegnante è intervenuto bloccando fisicamente il bambino, trattenendolo al proprio posto senza rivolgergli la parola, fino a quando non si è calmato.

Il *costo della risposta* e l'*estinzione* sono procedure che rientrano nel secondo livello di avversità. La prima riguarda la sottrazione dei rinforzatori in concomitanza con l'emissione di comportamenti problema. L'*estinzione* è una pratica che consiste nel voler eliminare l'emissione di un determinato comportamento, attraverso la sottrazione di rinforzatori (come l'attenzione). Entrambe queste procedure non sono utilizzate con Marco poiché potrebbero produrre uno stato di frustrazione.

Al primo livello delle pratiche, volte alla modifica del comportamento inadeguato in termini di intrusività e severità, rientrano il rinforzo differenziale, i contratti educativi e la token economy.

Con Marco le insegnanti hanno deciso, in accordo con i terapeuti che lo seguono, di adottare il *rinforzo differenziale*. Si tratta di una procedura mediante la quale viene aumentata la probabilità che tra due comportamenti tra loro incompatibili ne venga prodotto uno soltanto. Il rinforzo differenziale si articola in tre metodi.

Il primo è il DRO (Differential Reinforcement of Other behavior), il *rinforzamento differenziale di comportamenti alternativi*. In questo caso vengono supportati tutti gli atti tranne quello inadeguato. Marco ha difficoltà a rimanere seduto al proprio posto. Spesso si alza e fa qualche giro tra i tavoli, va alla libreria di classe o al bagno senza chiedere il permesso. Le insegnanti hanno gratificato l'alunno ogni qual volta è rimasto seduto al proprio banco senza alzarsi in continuazione e quando ha interagito con gli altri (anche attraverso forme di comunicazione alternative) per chiedere loro un aiuto, esprimere un bisogno o fare delle richieste.

Il DRO presenta alcuni inconvenienti: rinforzando ad esempio tutti i comportamenti estranei a quello inadeguato, si incorre nella possibilità di aumentare la frequenza di risposte diverse da quelle problema, ma ugualmente inadatte.

Il secondo metodo è il DRA (Differential Reinforcement of Appropriate behavior), il *rinforzamento differenziale di comportamenti adeguati*. Tale pratica consiste nello scegliere un comportamento adeguato ed incrementarlo mediante rinforzamento. Un alunno con disturbo autistico e atteggiamenti autolesionistici può essere rinforzato quando, ad esempio, compie dei lavori manuali o realizza un disegno. Attraverso il DRA si eliminano, in parte, gli inconvenienti del DRO, in quanto, non si rinforzano tutti i comportamenti, ma soltanto quelli positivi. La prestazione stimolata dovrebbe avere precisi rapporti con quella da diminuire, in modo tale da favorirne la scelta. Un alunno con condotte aggressive per il quale è stato strutturato un programma per stimolare la sua attenzione, probabilmente non ridurrà la frequenza delle interazioni inadeguate in quanto il comportamento aggressivo non è immediatamente correlabile al comportamento attentivo; l'incremento del contatto visivo è sicuramente un importante traguardo ma ciò non implica necessariamente la diminuzione della frequenza del comportamento aggressivo.



Infine, il DRI (Differential Reinforcement of Incompatible behavior), il *rinforzo differenziale di comportamenti incompatibili*, consiste nell'incrementare un comportamento adeguato incompatibile con quello inadeguato. È opportuno insegnare a Marco a non emettere gesti autolesionistici come il percuotere con le mani superfici. In questo caso sarà rinforzato quando, invece di sbattere le mani, le porterà nelle tasche, rendendo quindi impossibile l'azione autolesionistica. In questo modo l'alunno tenderà, gradualmente, a ridurre il comportamento problema.

Comportamenti incompatibili risultano, ad esempio: lo stare in piedi/stare seduto al posto; gridare/parlare a voce bassa; correre/camminare; dormire/fare un disegno.

4. Riflessioni conclusive

La difficoltà di lavorare in situazioni in cui siano presenti comportamenti problema e che ogni volta assumono diverse connotazioni: non esistono tecniche o prassi definibili "corrette" e da adottare senza aver effettuato opportune osservazioni e valutazioni; spesso il problema non è sempre risolvibile, talvolta è necessario fare un passo indietro, chiedere aiuto ed evitare un atteggiamento volto a generare una persistenza educativa, dettato spesso dalla paura di non *riuscire ad ottenere risultati o di essere percepiti come non all'altezza*.

Il comportamento problematico va interpretato sempre alla luce di un'attenta ricognizione che non si esaurisce al singolo, ma che riguarda il gruppo allargato; i bisogni del soggetto vanno compresi, condivisi e inglobati all'interno del suo mondo e delle sue specifiche caratteristiche.

L'efficacia di un intervento educativo-didattico non risiede nella possibilità di importare un metodo consolidato, ma nella flessibilità della proposta. Adattarsi alle necessità emergenti, per mezzo della scelta delle soluzioni più adeguate (ritenute tali in base ad osservazioni e valutazioni preventive), è il presupposto per fare dell'insegnamento una reale opportunità di crescita. Ciò non vuol dire che ogni decisione sarà la più corretta in assoluto, ma dovrà essere sicuramente priva di improvvisazione, avvalorata sul piano scientifico ed inserita in un quadro rigorosamente organizzato e regolato dai principi della professionalità e dell'istruzione.

Riassumendo, tenendo a mente quanto affermano Lucia Chiappetta Cajola e Gaetano Domenici, occorre «tenere conto sia dei prerequisiti cognitivi, socio-affettivi e relazionali, delle abilità e degli interessi degli allievi, cioè di ciascuna diversità di stile e di ritmo di apprendimento, di esperienze pregresse e di motivazioni personali; sia dei principi fondamentali di insegnamento-apprendimento, quali la stimolazione, l'incoraggiamento, il recupero, il feedback, ed anche di quelli più propriamente tecnologici, quali la definizione operativa degli obiettivi dell'insegnamento, l'organizzazione dei contenuti dell'istruzione in unità, la verifica e la valutazione formativa e continua dei risultati, la rilevante attenzione attribuita alla variabile tempo rispetto all'esecuzione del compito» (Chiappetta Cajola & Domenici, 2006, pp. 82-83).

Emerge chiaramente quanto le procedure di adattamento non possano essere stabilite a priori e essere applicabili sempre e dovunque, ma si desumono dalla situazione concreta mediante forme di osservazione più o meno strutturata.

Il traguardo del successo formativo spetta ad ogni alunno e le differenze indivi-



duali non possono rappresentarne un ostacolo. L'insegnamento non si propone di annullare le diversità, anzi, lo scopo è quello di valorizzarle e far sì che eterogenee situazioni iniziali, non determinino differenti punti di arrivo.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocci, F. (2008a). Sguardi narrativi sull'autismo. In A.M. Favorini & F. Bocci, *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2008b). La sindrome di Asperger. Una lettura pedagogico-speciale. In A.M. Favorini & F. Bocci, *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2009). *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità degli apprendimenti*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. & Domenici, G. (2006). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Cottini, L. & Vivanti, G. (2001). *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Firenze: Giunti.
- Di Pietro, M., Bassi, E., & Filoramo, G. (2001). *L'alunno iperattivo in classe. Problemi di comportamento e strategie educative*. Trento: Erickson.
- Favorini, A.M. (2008). La famiglia di fronte all'autismo. In A.M. Favorini & F. Bocci, *Autismo, scuola e famiglia. Narrazioni, riflessioni e interventi educativo-speciali*. Milano: FrancoAngeli.
- Favorini, A.M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola, Interventi pedagogici e inclusione*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mazzone, L. (2015) *Un autistico in famiglia. Le risposte ai problemi quotidiani dei genitori di ragazzi autistici*. Milano: Mondadori.
- Meazzini, P. (1997). *Handicap. Passi verso l'autonomia. Presupposti teorici e tecniche di intervento*. Firenze: Giunti.
- Postic, M. & De Ketele, J.M. (1993). *Osservare le situazioni educative*. Torino: SEI.
- Rollo, D. (2005). *Breve dizionario di psicologia dello sviluppo e dell'educazione*. Roma: Carocci.
- SINPIA. Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2017). *Linee guida per l'autismo: raccomandazioni tecniche-operative per i servizi di neuropsichiatria dell'età evolutiva*.
- W.H.O. (World Health Organization) (1993). *The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research*, Ginevra (trad. it. a cura di Kemali D., Maj M., Catapano F., Giordano G., Saccà C., *Classificazione delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali, Descrizioni cliniche e direttive diagnostiche*, Masson, Milano, 1996).