

Italian Journal of Special Education for Inclusion

IX

n. 2

2021



Pensa
MULTIMEDIA

Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno IX | n. 2 | dicembre 2021

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

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

Editore

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

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

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

Finito di Stampare nel mese di **DICEMBRE 2021**

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

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

PROCEDURA DI REFERAGGIO

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

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

DIRETTORE RESPONSABILE

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

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)	Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)
Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia, Spagna)	Dario Ianes (Università di Bolzano)
Serenella Besio (Università Valle D'Aosta)	Franco Larocca (Università di Verona)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)	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 Guldborg (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

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

- 6 **Editoriale**
Luigi d'Alonzo
- 8 **Introduzione**
Stefania Pinnelli, Elisabetta Ghedin, Valeria Friso

ARTICOLI

- 10 **ILARIA TATULLI, ANTONELLO MURA**
Donne pioniere dell'educazione speciale. Laura Dewey Bridgman e le insegnanti dell'Istituto Perkins di Boston • Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston
- 20 **MIRCA MONTANARI, GIORGIA RUZZANTE**
La cooperazione sociale in Italia: storia e prospettive inclusive • Social cooperation in Italy: history and inclusive perspectives
- 27 **NICOLE BIANQUIN, SERENELLA BESIO**
Orchestrare azioni di sistema per il progetto di vita della persona con disabilità: prefigurazioni professionali del *case manager* • Managing system actions aimed at the life project for persons with disabilities: professional prefigurations for the case manager
- 35 **SIMONE VISENTIN, GIULIA DAINESI**
Cooperative sociali e servizi per la disabilità: costruire partecipazione e generare connessioni per comunità più inclusive • Social Cooperatives and services for people with disabilities: building participation and generating connections for more inclusive communities
- 44 **ARIANNA TADDEI**
Associazionismo familiare e disabilità: ruoli, motivazioni e finalità. Una *Scoping Review* • Associazionismo familiare e disabilità: ruoli, motivazioni e finalità. Una *Scoping Review*
- 49 **INES GUERINI**
Impairment intellettivo e (nuove) forme di residenzialità in Italia. Buone pratiche verso l'inclusione • Impairment intellettivo e (nuove) forme di residenzialità in Italia. Buone pratiche verso l'inclusione
- 61 **NOEMI DEL BIANCO, ILARIA D'ANGELO, SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI**
Dall'Università al mondo del lavoro. Il tirocinio come snodo per l'inclusione lavorativa e sociale • From university to the world of work world. Traineeship as a gateway to employment and social inclusion
- 69 **MICHELA GALDIERI, MAURIZIO SIBILIO**
La funzione inclusiva del *social network* nel progetto educativo di CAA • The inclusive function of the social network in the AAC educational project
- 77 **STEFANIA PINNELLI, M. CHIARA RUGGIERI**
Il Museo come vettore di inclusione e partecipazione: l'accessibilità nel Museo Archeologico di Taranto • The Museum as a vector of inclusion and participation: accessibility in the Archaeological Museum of Taranto
- 94 **BORTOLOTTI ELENA, PAOLETTI GISELLA**
Disabilità intellettiva e accessibilità culturale. Una proposta per facilitare l'accesso alle informazioni in ambito museale • Intellectual disability and cultural accessibility. A proposal to facilitate access to information in museums
- 105 **MANUELA VALENTINI, MATTEO MARINELLI**
Sport, attività fisica, disabilità in età evolutiva: una systematic review • Sport and physical activity for preadolescents /adolescents with disability: a systematic review
- 113 **EMANUELA ZAPPALÀ**
L'inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico • Workplace inclusion of young and eldest with Autism Spectrum Disorder: an ecological-sistemical approach
- 121 **CLAUDIO PIGNALBERI**
Giovani, Anziani e Territorio. Promuovere pratiche di apprendimento intergenerazionale come "vettori" di benessere e inclusione sociale • Youth, Elderly and Territory. Promoting intergenerational learning practices as a "vector" of well-being and social inclusion
- 131 **MOIRA SANNIPOLI**
L'educativa domiciliare come opportunità inclusive • Home education and family services as an inclusive opportunity

- 139 **NATASCIA CURTO, CECILIA MARIA MARCHISIO**
Systemic actions for inclusive processes in implementation of CRPD: involving social professionals as change agent • Systemic actions for inclusive processes in the implementation of CRPD: involving social professionals as agents of change
- 146 **NATALIA BARRACO MASTRANGELO**
Riflessioni sulla formazione del personale penitenziario uruguayano in ottica di cura ed etica professionale • Reflexiones sobre la formación del personal penitenciario uruguayo en clave de cuidado y ética
- 153 **ALESSIA CINOTTI**
Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future • Autonomy and communication assistant and socio-pedagogical educator: a purely terminological issue? Schools, inclusive processes and future challenges
- 162 **ANNA MONAUNI**
L'educatore a scuola come facilitatore di processi inclusivi nella prospettiva della differenziazione didattica • The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction

RECENSIONI

- 168 **CRISTINA GAGGIOLI**
Maria Ranieri, Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti, Carocci Faber, Roma, 2020, pp. 171



«L'elemento primordiale nell'esistenza dell'uomo con l'uomo non è la semplice "cura", ma una relazione essenziale» (Buber, 1983, p. 86).

Così si esprime Martin Buber parlando della relazione. Egli sostiene, se ci riferiamo al rapporto insegnante-allievo, che tale incontro non si sostanzia con un semplice "avere cura" perché l'adulto può interessarsi del soggetto, può attivarsi per aiutare l'educando a crescere bene, ma se tale rapporto non diviene una relazione "essenziale" rischia di rimanere ad un livello di reciprocità molto scarso e chiuso all'altro. Sembra una contraddizione, ma non lo è: se l'insegnante che si prende cura del bambino, agisce e si attiva per educare senza credere veramente che l'altro, l'educando, possa in questo incontro di cuori, rendere reciprocità, restituire valori, completare l'altro con la sua esistenza, con la sua presenza ed i suoi bisogni, non si creerà quella relazione essenziale perno decisivo di una vera relazione educativa aperta all'educando e al suo essere presente nel mondo. Nella relazione vera, quella aperta all'anima dell'educando, consapevole dell'importanza dell'incontro reciproco, quella essenziale per Buber, si genera ciò che lui chiama fenomeno nuovo: «Uno stato che rende l'altro presente non nella sola immaginazione e neppure nel solo sentimento individuale, ma nel profondo della propria natura, in misura tale che il mistero del proprio essere si sperimenta nel mistero dell'altro» (Buber, 1983, p. 86) e dentro questo fenomeno nuovo si realizza l'educazione.

La relazione insegnante-allievo è il perno che muove ogni cosa a scuola, in essa il rapporto tra insegnamento e apprendimento si connotano di significati etici e professionali fondamentali. L'alunno è a scuola per imparare, per apprendere, ma ciò può avvenire solamente se egli è messo al centro. Opportunamente nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si sottolinea chiaramente che: «Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi».

Ciò significa che non può esserci vero apprendimento senza educazione, non si può accendere la scintilla che promuove nell'allievo motivazione a fare se non esiste relazione, se non si crea prima un contesto ambientale ed umano ricco di sguardi affettivi, colmi di accettazione reciproca, traboccanti di stima.

In tutto il mondo le ricerche (d'Alonzo, 2020) da tempo sollecitano gli insegnanti a prendere coscienza del valore della relazione insegnante-allievo considerata decisiva per lo sviluppo e la maturazione degli allievi. Anche in situazioni formative che non funzionano, in istituzioni che operano male, la presenza di un docente intenzionalmente predisposto ad accogliere i bisogni degli allievi e valido sul piano umano e professionale fa la differenza: nonostante il contesto deprivato tale docente riesce con la sua azione ed il suo spirito a diventare una vera benedizione per i suoi allievi, dimostrando così come la capacità relazionale travalichi il ruolo della scuola stessa.

Il richiamo alla costruzione di un contesto ambientale ricco di umanità e, quindi, umanizzante (e del quale, abbiamo detto, la relazione diviene sfondo, orizzonte e pratica di senso), ci porta al tema del presente numero curato dalle colleghe Stefania Pinnelli, Elisabetta Ghedin e Valeria Friso. Si tratta di un numero monografico, esito di una call intitolata *I vettori dei processi inclusivi: territori, reti e connessioni*, che chiude il 2021 e, con esso, il nono anno di vita dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*.



Non entriamo nel merito, lasciando all'introduzione delle curatrici il compito di avviare lettori e lettrici ai vari contributi. Evidenziamo solo la ricchezza e la poliedricità degli sguardi delle autrici e degli autori degli articoli che, dopo il consueto iter di referaggio, sono approdati nel volume; ricchezza e poliedricità che testimoniano ancora una volta la vivacità della nostra comunità scientifica e la sua propensione ad esplorare con competenza ambiti di studio e di ricerca che richiedono da un lato solide basi costituite dal corpus teorico-applicativo della Pedagogia Speciale e, dall'altro, la capacità di abitare con competenza i contesti reali, ossia quelli della quotidianità, che con le loro complessità richiamano all'impegno fattivo, mediato dall'azione ragionata.

Riferimenti bibliografici

Buber M. (1983). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici.
d'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholé.



I vettori dei processi inclusivi: territori, reti e connessioni

La call di questo numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* ha inteso sottolineare l'importanza delle connessioni tra territori e reti nella costruzione del processo inclusivo. La cultura dell'inclusione, infatti, richiede azioni di cambiamento condiviso e partecipato i cui vettori sono l'insieme dei servizi alla persona che, posti accanto alla scuola e nella medesima direzione di essa, consentano di procedere verso la promozione dello sviluppo umano, avendo a cuore il bene comune in una prospettiva di lifelong learning.

La stessa Agenda 2030, adottata il 25 settembre 2015 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, ha riaffermato l'impegno della comunità globale nel promuovere efficaci partenariati pubblici, pubblico-privati e della società civile che si basano sull'esperienza e sulle strategie per valorizzare le risorse dei suoi membri. Il modello di sviluppo proposto dall'Agenda vede nei processi collaborativi, condivisi e partecipati la base operativa per la creazione di strutture e accordi progettuali. In pratica, collaborazione, fiducia e connessione devono crescere lentamente, dal basso, attraverso iniziative concrete realizzate congiuntamente. In questa linea, l'idea di "innovazione dal basso" sta attirando sempre più attenzione. Esiste un crescente interesse per il modo in cui i cittadini sviluppano il potenziale per contribuire a, o addirittura guidare, la transizione verso società più sostenibili e giuste, trasformando modelli di produzione quotidiana, scambio e consumo di beni e servizi e questo potenziale è presente a livello globale di comunità. Alcuni lavori (Belda-Miquel et al., 2020) rivelano non solo l'ampio potenziale di trasformazione delle innovazioni dal basso, ma anche la rilevanza delle politiche pubbliche per sostenerle, ad es. il caso delle cooperative sociali. Il tutto a partire da una ricorrenza che si celebra quest'anno e che rappresenta un elemento fondamentale del valore delle connessioni che si sono create, promosse e mantenute in questi 20 anni dal 1991 momento dell'istituzione delle Cooperative Sociali italiane con la L. 381. Le iniziative volte a porre una crescente enfasi sulle reti intra e interistituzionali di professionisti e organizzazioni fanno parte del panorama politico da almeno due decenni. Soprattutto a partire dalla metà degli anni '80 del secolo scorso, molte organizzazioni educative si sono affrettate a formare o ad aderire a reti, o sono state fortemente incoraggiate a farlo. Oggi, queste forme organizzative sono considerate "un nuovo costrutto per concepire l'offerta educativa e una nuova strategia per riformare" (Chapman & Aspin, 2003, p. 653). Innovare e sostenere il cambiamento significa superare l'isolamento lavorando con diversi partner di conoscenze e comunità sviluppando forti connessioni in modo da estendere confini, risorse e spazi di apprendimento.

Costruire connessioni e offrire opportunità connettive significa quindi, studiare il modo migliore per co-pianificare, co-progettare, co-governare e co-gestire i contesti affinché operino con successo come più della somma di ciascuna delle loro parti, incoraggiando lo sviluppo di comunità resilienti e connesse. "Il cablaggio delle risorse sociali non deve basarsi su un paradigma lineare...deve basarsi su un paradigma reticolare, eco-sistemico" (Canevaro, 2021, p. 265). Il riconoscimento che le reti svolgono un ruolo centrale nella vita dei giovani, delle loro famiglie e di chi ha cura di loro è ben chiaro oggi, e anche più che mai alla luce della pandemia da SARS-COVID-19 che ha colpito l'intero globo in questi due anni dal febbraio del 2020 e l'impatto che ha avuto sulla vita di tutti la chiusura temporanea di molte strutture di supporto in molte parti del mondo. Eppure, la storia suggerisce che operazioni che generano e sostengono reti connesse, ad esempio con i collegamenti ai primi anni di vita, alla salute e ai servizi per il benessere, oltre ad altre partnership orientate alla comunità, possono essere complicate e impegnative. La nascita delle Cooperative sociali ne è una importante testimonianza: esse sono diventate con il tempo vettori importanti, in particolare per le persone con deficit adulte che in esse trovano strumenti, professionisti e iniziative atte a permettere loro una crescita continua in quel percorso di life long learning che accomuna – o dovrebbe accomunare – tutte le persone nel loro esistere.



Le reti di connessioni possono essere considerate vere e proprie attrici abilitanti cruciali per favorire e promuovere nuove buone pratiche e innovazioni sociali ed educative positive (Seyfang e Smith 2007; Cunha, Benneworth & Oliveira 2015).

Agendo individualmente, i membri della comunità sono per lo più incapaci di affrontare le disuguaglianze strutturali esistenti e i problemi sociali presenti nelle rispettive comunità. L'inclusione ha bisogno di azioni collettive e di connettività per determinare congiuntamente le priorità, e per articolare nuove proposte, costruire uno spazio per facilitare la contaminazione di buone prassi attraverso i partenariati, compreso il modo di gestire questi processi in ambienti online, così come la creazione di adeguate strategie di monitoraggio e valutazione dei processi mettendo al centro, come suggerisce Canevaro riprendendo Sennet, il ruolo dell'artigiano (cit., p.262), il ruolo educativo di colui che ricompone i processi, tiene le fila di un progetto, si oppone alla logica antieconomica e crea reti. Ed è proprio con questo intento che il numero monografico della rivista *dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion* raccoglie riflessioni in forma di contributi su ricerche e pratiche, a livello nazionale e/o internazionale, che evidenzino le continuità e le discontinuità che si sono susseguite in questi anni, per far emergere le peculiarità, i vincoli e le possibilità di sostanziare l'inclusione nella rete di servizi, istituzioni e territori.

Nel presente numero si è voluto proporre al lettore un percorso che, partendo dalla cornice storica, accompagni verso proposte di prospettive future per approdare al cuore del numero in cui vengono riportati i numerosi contributi che approfondiscono gli sguardi dei contesti inclusivi con proposte e strumenti che promuovono la partecipazione. Si conclude poi con contributi legati a contesti scolastici. Il percorso proposto conduce il lettore, dunque, lungo i vari contributi che lo stimoleranno verso riflessioni sul tema attraverso approfondimenti teorici, suggestioni supportate da ricerche e analisi di dati, presentazioni di nuove figure professionali educative, illustrazioni di possibili sviluppi inclusivi in un mondo, già in forte cambiamento, in cui la pandemia da Covid19, ha portato ad evidenza quanto cammino ancora è possibile compiere in direzione inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Belda-Miquel S., Pellicer-Sifres V., Boni A. (2020), «Exploring the Contribution of Grassroots Innovations to Justice: Using the Capability Approach to Normatively Address Bottom-Up Sustainable Transitions Practices», *Sustainability*, 12, 3617; doi:10.3390/su12093617
- Canevaro A. (2021), "Lettera al docente inclusivo e altre figure professionali della scuola", in A. Canevaro, D. Ianes, *Un'altra didattica è possibile*, Trento: Erickson, pp. 262-294
- Chapman, J., & Aspin D. (2003), «Networks of learning: A new construct for educational provision and a new strategy for reform», in B. Davies and J. West-Burnham (Eds.) *Handbook of educational leadership and management*, London: Pearson, pp. 653-659.
- Cunha, J. Benneworth, P., Oliveira, P., (2015), «Social Entrepreneurship and Social Innovation: A Conceptual Distinction», in L. M. Carmo Farinha; J. J. M. Ferreira; H. Lawton Smith; S. Bagchi-Sen (Eds.), *Handbook of Research on Global Competitive Advantage through Innovation and Entrepreneurship*, <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8348-8.ch033>, pp. 616-639.
- Seyfang, G., Smith, A. (2007), «Grassroots innovations for sustainable development: Towards a new research and policy agenda», *Environmental Politics*, 16(4), pp. 584-603, <https://doi.org/10.1080/09644010701419121>
- United Nations. (2015), General Assembly Resolution A/RES/70/1. *Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved March 24, 2020 from: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E



Ilaria Tatulli

Junior Researchers in Special Pedagogy and Didactics | University of Cagliari (Italy) | ilariatatulli@unica.it

Antonello Mura

Full Professor in Special Pedagogy and Didactics | University of Cagliari (Italy) | amura@unica.it

Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston*

Donne pioniere dell'educazione speciale. Laura Dewey Bridgman e le insegnanti dell'Istituto Perkins di Boston

Articoli

ABSTRACT

The historical-interpretative perspective of Special Pedagogy, as well as deepening the knowledge of the authors and works that contributed to the origin and development of the discipline, is aimed at re-reading, understanding and let know the educational experiences that are most at risk of exclusion from collective memory. There is a close correlation between the rare traces of the educational events of girls with disability and the silence regarding the role of women in special education processes. This contribution, through the analysis of diaries, manuscripts and letters of protagonists, try to brings to light the pioneering experience of teachers of the Perkins Institute of Boston, Lydia Drew, Mary Swift and Sara Wight who accompanied Laura Bridgman in her educational path. The investigation of the texts allows to highlight the elements that have characterized the female special-pedagogy perspective

Keywords: Special Pedagogy, girls with disability, pioneers, institutions, women special educators

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Tatulli I., Mura A. (2021). Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 10-19 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-01>

Corresponding Author: Ilaria Tartulli | ilariatatulli@unica.it

Received: 19/07/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-01

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. In particolare, Antonello Mura è autore del paragrafo 1: Uno sguardo al passato: tracce dell'educazione speciale al femminile; Ilaria Tatulli è autrice dei paragrafi: 2, Istituti speciali, prospettive educative e ospiti femminili; 3, Esperienze educative al femminile: diari e metodi di Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight e 4 Prospettive pedagogiche femminili: un'eredità nascosta.



1. Uno sguardo al passato: tracce dell'educazione speciale al femminile

La dimensione storica della Pedagogia Speciale è un ambito di indagine fecondo che ha coinvolto molteplici studiosi nell'intento di approfondire la conoscenza degli autori e delle opere che hanno contribuito alla nascita e allo sviluppo della disciplina. Si tratta di percorsi che concorrono ad arricchire il significato e la funzione attuale dell'attività di ricerca scientifica (Bocci, 2011; Caldin, 2002; Caldin & Zappaterra, 2016; Canevaro & Gaudreau, 1988; Canevaro & Goussot, 2000; Crispiani, 2016; de Anna, 2014; Gaspari, 2005; Gelati, 2004; Mura, 2016, 2012; Pavone, 2010; Schianchi, 2012; Zappaterra, 2003). In particolare, la ricerca storica riguardo all'educazione speciale consente di comprendere il clima intellettuale, i contesti e le comunità di apprendimento; inoltre, permette di collocare geograficamente, culturalmente e politicamente gli eventi, oltre a rivelare fecondi intrecci interdisciplinari tra la pedagogia, le scienze umane e la medicina. In tale prospettiva, gli approfondimenti alimentano il continuo dialogo tra radici e prospettive future, supportando le consapevolezze disciplinari maturate e tracciando nuove linee di ricerca (Bocci, 2011; Crispiani, 2016; Mura, 2016).

Attraverso la lente interpretativa della Pedagogia Speciale, la ricerca prova a rileggere, comprendere e a far conoscere i grandi e piccoli eventi storici esposti al rischio dell'oblio e dell'esclusione dalla memoria collettiva (Collacchioni, 2016; Romeo, [in press]). In tal senso, il presente contributo pone, da una parte l'attenzione su una porzione di popolazione ai margini rispetto alle vicende educative più note, ossia le bambine e le ragazze in situazione di disabilità, rappresentando il connubio perfetto tra le discriminazioni di genere e i pregiudizi nei confronti di coloro che presentano un deficit, dall'altra individua le tracce del ruolo emergente delle donne nei processi di educazione speciale.

Il prolungato silenzio storico riguardo agli interventi educativi rivolti alle bambine interessate da disabilità è sintomo di secoli di esclusione sociale (Mura & Tatulli, 2017; Tatulli, 2011, 2013, 2016). È noto come l'attenzione degli educatori sia stata inizialmente rivolta ai bambini e ragazzi che presentavano deficit sensoriali. Solo nel XVIII secolo si rinvencono documenti che attestano iniziali attività educative di Jacob Rodrigues Pereire nei confronti di alcune bambine (Neher-Bernheim, 1981). Le rare narrazioni di tali esperienze, diffuse attraverso la stampa, spesso sono finalizzate principalmente a muovere la curiosità e il senso di pietà dei lettori, come nel caso della musicista austriaca cieca Maria Theresa Von Paradis (1759-1824), della giovane scrittrice francese cieca Therese Adele Husson (1803-1831) o dell'incontro tra l'Abbeé De l'Épée e due bambine sorde, che ha spinto l'alto prelato a fondare il primo Istituto per Sordi a Parigi. Di tali vicende non sono state rinvenute testimonianze scritte dagli educatori che riportassero la descrizione delle attività realizzate o dei possibili progressi maturati dalle allieve (Berthier, 1852; Jelic & Wood, 1994; Kudlick & Weygand, 2001). Tuttavia, l'Istituto dei Sordi di Parigi è il luogo privilegiato per la ricerca delle tracce relative ai primi interventi educativi nei confronti delle bambine o delle ragazze, nella sua biblioteca è stato possibile rinvenire la vicenda poco nota di Victorine Morriseau (1789-1862), una giovane sorda alla quale fu insegnato a comunicare attraverso la lingua dei segni e che, dopo esser divenuta anche cieca, continuò a comunicare attraverso l'alfabeto manuale (Barnard, 1834).

L'assenza di *report* accurati diviene una lacuna problematica dal punto di vista della riflessione scientifica, lasciando solamente supporre che l'intervento pedagogico-didattico rivolto alla disabilità sensoriale complessa della Morriseau, per quanto affrontato con un metodo prevalentemente intuitivo, le avesse consentito di scongiurare il completo isolamento dall'ambiente sociale in cui era inserita. Fino alla seconda metà dell'Ottocento, la carenza di documenti dettagliati sulla progettualità pedagogica nei confronti delle ragazze in condizione di disabilità si correla all'assenza di figure educative femminili. I diari, le annotazioni e i rapporti depositati negli istituti sono attribuiti a uomini, ecclesiastici e medici-educatori, che sono stati quindi considerati pionieri dell'educazione speciale (Berthier, 1852; S. G. Howe, 1833; Itard, 1801; Séguin, 1846; Sicard, 1808).

La divulgazione degli interventi educativi compiuti da alcune donne divenute celebri per le loro opere è riconducibile a un mutamento socio-culturale diffusosi in Occidente solo nella seconda metà dell'800: l'istruzione delle bambine (Ulivieri, 1999). In tale frangente, lentamente, le giovani si inseriscono anche nel tessuto lavorativo e vengono coinvolte nel processo di alfabetizzazione dei ceti popolari conquistando una nicchia nelle professioni di cura. Alla vocazione magistrale è attribuita la stessa sacralità del ruolo materno, sebbene spesso le insegnanti siano state penalizzate socialmente ed economicamente rispetto ai colleghi, e le ambizioni delle giovani nei confronti di percorsi formativi e di professioni intellettualmente più elevate siano state duramente stigmatizzate (Covato, 2017; D'Adelfio, 2016). Tuttavia, il nuovo slancio culturale, diffusosi in Occidente a cavallo tra i due secoli, porta al fiorire di figure femminili di rilievo anche per lo sviluppo dell'educazione speciale. Le più note sono Anne Sullivan (1866-1936), Maria Montessori (1870-1952), Alice Descoedres (1877-1963), Helen Keller (1880-1968), Maria Gregorzewska (1888-1967) e Maria Soriano (1900-1996).

Si tratta di pioniere dell'educazione speciale, poiché hanno dedicato il loro impegno intellettuale allo studio dei metodi e degli strumenti ideati da altri insigni medici-educatori, apportando sostanziali migliorie; hanno immaginato



materiali innovativi, definito strategie operative e progettato spazi confortevoli, per offrire nuove opportunità di crescita a generazioni di fanciulli considerati ineducabili. L’inserimento di Helen Keller tra i nomi delle pedagogiste celebri ha una doppia valenza, poiché la sua vicenda esistenziale di bambina priva dell’udito e della vista, fin dalla tenera età, la lega ineluttabilmente alla sua educatrice Anne Sullivan (1866-1936). È grazie a tale prezioso incontro che Keller sviluppa ogni sua energia intellettuale e, divenuta adulta, si impegna nella fondazione di associazioni ed enti, diffusi in tutto il mondo, volti alla formazione e alla tutela delle persone che vivono la sua condizione (Keller, 1905; Zappaterra, 2018; Zurru, 2016). Lo studio delle loro eccezionali esperienze biografiche fa emergere alcuni elementi sui quali è importante soffermarsi. Sebbene le donne siano sempre state presenti nei contesti educativi, a partire dal nucleo familiare, raramente hanno ricevuto riconoscimenti per le loro riflessioni pedagogiche o per i loro interventi operativi, mentre i risultati ottenuti da Sullivan e Keller hanno avuto una risonanza mondiale. La divulgazione dei loro metodi e degli strumenti educativi utilizzati, infatti, ha offerto opportunità emancipative a generazioni di persone sordo-cieche. Inoltre, è significativo evidenziare che i modelli operativi di riferimento di Sullivan sono l’esito di percorsi di formazione specifici che, tuttavia, non sono stati applicati pedissequamente, ma messi in discussione, rimodellati e plasmati in funzione dei bisogni evolutivi e degli interessi della Keller (Braddy, 1933; Lash, 1980; Nielsen, 2009).

Le vicende esistenziali ed educative delle due donne si innestano nell’innovativo contesto culturale dell’Istituto Perkins per ragazzi ciechi di Boston, la cui notorietà è strettamente correlata all’impegno profuso dal suo direttore, il dottor Samuel Gridley Howe, nella progettazione del percorso educativo rivolto alla giovane sordo-cieca Laura Dewey Bridgman (Dickens, 1842; Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904). Si tratta di un’esperienza umana e pedagogica straordinaria, depositata negli archivi dell’Istituto Perkins, documentata da Howe nei *report* annuali, dalle sue collaboratrici nella meticolosa stesura dei diari giornalieri, dalla stessa Laura nel suo diario personale e nella fitta corrispondenza con la sua famiglia e con le sue insegnanti (Bridgman, 1885; Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904; Swift Lamson, 1842, 1878a).

Dalla lettura dei documenti emerge come la prospettiva dell’educabilità abbia guidato l’azione degli attori coinvolti e abbia nutrito il costituirsi di una primigenia rete tra istituzioni, operatori e famiglia. Un’esperienza che può essere certamente considerata *un unicum* nella sua circolarità virtuosa, ma che tuttavia necessita di ulteriori approfondimenti per chiarire come, nell’intrecciarsi delle prospettive e dei ruoli, sia necessario focalizzare l’attenzione sulle crescenti responsabilità educative maturate dalle figure femminili protagoniste della vicenda. L’analisi dei manoscritti delle insegnanti Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight, del diario di Laura e della corrispondenza tra le educatrici e l’allieva consente, infatti, di conoscere e comprendere meglio quale importante ruolo abbiano svolto nel processo di formazione e nello sviluppo delle nuove abilità e delle competenze che la giovane Laura Bridgman andava maturando. Le osservazioni, le intuizioni metodologiche e le soluzioni concrete annotate nelle loro agende evidenziano un percorso di crescente professionalità in un territorio che fino ad allora era sempre stato di competenza maschile. Le protagoniste di un siffatto processo di cambiamento culturale meritano quindi un’attenzione capace di dissolvere il silenzio e l’oblio ingiustamente subiti.

2. Istituti speciali, prospettive educative e ospiti femminili

Per comprendere pienamente il contributo che le donne portarono nei percorsi di educazione speciale è necessario conoscere le strutture nelle quali operarono nella prima metà dell’Ottocento nella *East Coast* degli Stati Uniti (Winzer, 1993). Per quanto riguarda l’educazione dei ragazzi sordi, nel 1817 si attesta la fondazione dell’*American Asylum for Deaf and Dumb* ad Hartford. È interessante notare che anche le attività iniziali dell’istituto sono attribuibili all’incontro tra Thomas Hopkins Gallaudet e una bambina di nove anni, sorda non verbale, Alice Cogswell. La soddisfazione della famiglia per i risultati raggiunti incentiva Gallaudet ad intraprendere un viaggio in Europa per approfondire le sue conoscenze, per sistematizzare gli interventi educativi e per osservare più specificatamente il sistema comunicativo sviluppato all’istituto di Parigi. Il percorso realizzato con Alice diviene, dunque, il volano per la formazione di generazioni di ragazzi con deficit uditivo negli Stati Uniti (Gallaudet, 1888; Winzer, 1993).

La creazione del primo Istituto per ciechi, nel 1832, è invece da attribuire alla volontà del dottor John Dix Fisher il quale, durante un periodo di studi a Parigi, visita l’istituto fondato da Haüy e comprende l’urgenza di offrire un’educazione adeguata ai giovani non vedenti del New England. Fisher coinvolge il collega Samuel Gridley Howe nella realizzazione del progetto e i modelli educativi sviluppati in Europa negli istituti inglesi, francesi e tedeschi, dedicati all’educazione dei ragazzi ciechi, diventano il loro punto di riferimento. La visita presso l’Istituto Nazionale di Parigi consente ad Howe di comprendere l’organizzazione delle attività didattiche, la scelta dei metodi e degli strumenti utilizzati per accompagnare gli educandi nel loro percorso di crescita (Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904).



L'esperienza all'estero è illuminante, il giovane medico intende affinare sia i metodi sia i materiali didattici, ma principalmente mira a cambiare le prospettive pedagogiche degli interventi stessi. Prendendo spunto dall'osservazione delle pratiche educative europee, nel nascente istituto di Boston, il medico filantropo predispone per i suoi allievi percorsi educativi orientati alla realizzazione di progetti di vita indipendente. Nel dirigere la nuova struttura egli assume al contempo un impegno politico e culturale volto al superamento dell'idea di istituto come luogo di segregazione sociale e le attività promosse sono tese ad abbattere i diffusi sentimenti stereotipati rivolti ai giovani con deficit visivi: pietà, paura e curiosità. In tale prospettiva pedagogica, gli educatori del Perkins non insegnano semplicemente ai ragazzi ciechi a leggere testi in rilievo e a scrivere in nero, o ad avere conoscenze disciplinari avulse dalla realtà quotidiana, nell'ambito della storia, della geografia e della matematica, ma ogni sforzo intellettuale deve consentire agli allievi il raggiungimento di quella indipendenza e maturità esistenziale che connota gli adulti, così da renderli pienamente autosufficienti e partecipi della vita sociale delle loro città (Freeberg, 2001; S. G. Howe, 1833; Sanborn, 1891; Schwartz, 1956). Dai resoconti annuali dell'istituto emergono alcune caratteristiche dell'organizzazione interna: la suddivisione delle classi per genere, la scansione meticolosa delle giornate, il risveglio mattutino accompagnato da differenti tipologie di attività fisica all'aperto da svolgersi in tutte le stagioni, l'apprendimento disciplinare in aule dedicate, momenti di svago e il coinvolgimento nei laboratori artigianali; così come, non meno importante, un'attenta progettazione di esercizi per l'acquisizione di autonomie personali volte alla cura di sé e degli ambienti di vita, per consentire agli educandi di raggiungere una sempre maggiore indipendenza dalle tutele degli insegnanti. Howe sostiene che una simile programmazione dei ritmi di sonno e di veglia, dell'apprendimento e dell'alimentazione e il quotidiano impegno in specifici allenamenti avrebbe distolto i bambini ciechi dalle loro insane abitudini sedentarie e li avrebbe condotti a superare i limiti acquisiti a causa di forme di iper-protezione familiare (Di Gennaro, Zollo, & Sibilio, 2015; S. G. Howe, 1833, 1836).

L'ingresso di Laura Dewey Bridgman nell'Istituto Perkins, nel 1837, diventa un'occasione per cimentarsi in un progetto educativo innovativo. La bambina ha sette anni e, a causa della febbre da scarlattina, è priva della vista e dell'udito, dell'olfatto e del gusto dall'età di due anni. Dal rendiconto analitico della prima visita medica svolta dal dottor Mussey emergono le difficoltà oggettive dovute al deficit sensoriale complesso, nonostante ciò, nella relazione è dato prioritariamente rilievo ai punti di forza, quali le autonomie acquisite, lo spiccato senso del tatto e la possibilità di comunicare i bisogni primari con una gestualità ideata con i propri familiari (Mussey, 1837).

Howe è animato dal principio di educabilità che aveva condotto altri illustri medici-educatori a percorsi considerati fino ad allora impossibili: il suo punto di riferimento è Jean Marc Itard e la sua esperienza con Victor, inoltre, gli studi di frenologia che andavano diffondendosi tra gli intellettuali dell'epoca (Canevaro & Gaudreau, 1988; De Giustino, 1975; Gaudreau, 1988; Itard, 1801) lo inducono a ritenere che l'isolamento dalle influenze ambientali, causato dalla condizione di sordo-cecità, è l'occasione per realizzare un progetto capace di dimostrare l'innato potenziale educativo di tutti i bambini (Freeberg, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904). Secondo il medico, un siffatto esperimento pedagogico avrebbe dimostrato agli intellettuali suoi contemporanei che "la natura umana" non era assimilabile ad un unico e distinto concetto, ma piuttosto era il prodotto di un complesso insieme di questioni interrelate circa la natura e l'origine del linguaggio, i principi del sapere e le conoscenze religiose. L'intervento educativo prende avvio dall'emergente potenzialità del raffinato uso del tatto e dall'intenzionalità comunicativa della bambina. Dal primo resoconto annuale emerge l'impegno di Howe nel ricercare un sistema di gesti codificato che le offrisse la possibilità di esprimere non solo i propri bisogni primari, ma di espandere le capacità comunicative e di raggiungere alti livelli di conoscenza (Freeberg, 2001). In alcuni carteggi con i colleghi egli descrive la visita presso l'*American Asylum for Deaf and Dumb* per osservare le modalità comunicative utilizzate da Julia Brace, un'ospite sordo-cieca che comunicava attraverso la lingua dei segni adottata all'interno dell'istituto. In tale occasione Howe, rendendosi conto che non si tratta di un sistema codificato basato sulla lingua inglese, afferma che siffatto metodo avrebbe accentuato l'isolamento nella propria comunità (Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904). Nelle annotazioni del medico si delineano così le criticità sull'uso della lingua dei segni che, successivamente, sono divenute oggetto della diatriba tra gli educatori durante il Congresso Internazionale di Milano del 1880 (de Anna, 2016; Gaspari, 2005; Zappaterra, 2003).

I diari giornalieri delle insegnanti che supportano Howe nella realizzazione del progetto rivelano che l'utilizzo di un alfabeto manuale inglese è la soluzione più adeguata alle esigenze di Laura. L'esplorazione di alcuni oggetti attraverso il tatto e la compitazione dei loro nomi attraverso la *fingerspelling* sulla mano della bambina avviano il processo di apprendimento (Parker, 1856). In un anno i progressi sono evidenti sia per quanto riguarda la ricezione sia per quanto concerne la produzione comunicativa e i rudimenti della letto-scrittura. Attraverso *report* annuali pubblici, per rendicontare ai sostenitori economici dell'istituto l'efficacia dell'intervento educativo, il dottor Howe si ascrive il successo della "resurrezione intellettuale" della bambina, che in breve tempo diventa di dominio pubblico (Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904).

Molteplici pubblicazioni scientifiche, filosofiche e teologiche dell'epoca riportano la vicenda educativa della pic-



cola Laura e tale risonanza mediatica è costantemente supportata da eventi organizzati all'interno dell'Istituto Perkins dal dottor Howe. Ogni sabato, gruppi di curiosi affollano i saloni per osservare di persona i prodigi della bambina sordo-cieca che comunica con la sua insegnante attraverso l'alfabeto manuale e grande clamore suscitano i suoi manufatti a maglia o all'uncinetto autografati (Freeberg, 2001; Gitter, 2001). Nel gennaio del 1842 anche Charles Dickens e sua moglie partecipano a un'esibizione, grazie alla pubblicazione di *American Notes* la straordinaria esperienza educativa diventa famosa in tutto il mondo (Dickens, 1842). L'interesse per le vicende esistenziali della giovane Laura Dewey Bridgman deve essere letto e interpretato alla luce dei cambiamenti socio-culturali del 1830-1840 della costa Est degli Stati Uniti. Alla crescita e all'espansione delle città corrisponde un nuovo stile di vita: sia la classe media sia i lavoratori dedicano il loro tempo libero alla lettura di riviste scientifiche divulgative, alla visita ai musei e alla partecipazione a dimostrazioni pubbliche (Freeberg, 2001). Per la società affamata di esibizioni Laura rappresenta una curiosità, non meno dei bimbi "sauvage" descritti un secolo prima; è considerata un "freak", come le affascinanti creature degli spettacoli del circo Barnum (Bodgan, 1990). Il dottor Howe pubblicizza i successi della bambina per dar sostegno alle sue teorie sullo sviluppo umano, ma anche per raccogliere fondi necessari al mantenimento dell'Istituto Perkins e per fondare nuove strutture per ciechi in altre città del Paese. Per altri versi, la sordo-cecità rappresenta un particolare oggetto di interesse per la società statunitense impegnata ad avviare un processo di democratizzazione che pone le sue basi nell'educazione e nel rispetto di tutti i suoi membri indipendentemente dalle loro condizioni (Winzer, 1993). Al contempo, le estreme condizioni sensoriali di Laura rappresentano una sfida educativa per medici ed educatori.

Tuttavia, Howe non avrebbe mai potuto avviare un siffatto altisonante progetto se non fosse stato coadiuvato inizialmente e sostituito successivamente per lunghissimi periodi dalle sue devote collaboratrici, le cui testimonianze sono la fonte diretta alla quale attingere per conoscere ed apprezzare l'evolversi del processo educativo.

3. Esperienze educative al femminile: diari e metodi di Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight

La presa in carico di Laura richiede personale qualificato, docenti formate nella *Lexington Normal School* in Massachusetts, la prima scuola pubblica del Paese, fondata per la preparazione delle insegnanti secondo i principi riformatori di Horace Mann (Swift Lamson, 1903). Quando Howe inizia la sua esperienza come direttore dell'Istituto Perkins, nel 1832, è in atto un processo di femminilizzazione delle professioni educative, che dà luogo all'apertura di molteplici istituti per l'educazione formale delle ragazze.

Pioniere della nuova frontiera educativa furono donne come Emma Willard, Catherine Beecher, Dorothea Dix, Elizabeth Palmer Peabody e sua sorella Mary; fondarono le loro scuole convinte che un futuro impiego come insegnanti fosse un'opportunità emancipativa per le giovani, per il miglioramento delle loro condizioni e per una rispettabile indipendenza (Brown, 1998; Ronda, 1999; Sklar, 1973). Le attività del Perkins coinvolgono, così, donne divenute insegnanti poco più che ventenni, che al loro primo impiego svolgono diverse mansioni nell'educazione dei ragazzi e delle ragazze cieche: vivono all'interno dell'istituto seguendo i progetti educativi di singoli alunni, li guidano nelle loro *routine* e gestiscono i gruppi classe in differenti discipline. In particolare, dal 1838 al 1850, lavorano con Laura tre insegnanti: Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight.

Dalla lettura della documentazione si evince che, nel convincere i coniugi Bridgman ad affidargli la bambina, Howe avesse illustrato loro un articolato piano educativo il cui approccio globale ne avrebbe favorito lo sviluppo fisico e mentale sano. Il progetto prevedeva differenti livelli di intervento: una prima fase dedicata all'impostazione dell'apprendimento del linguaggio, all'acquisizione di nuove conoscenze e al loro ampliamento attraverso lo studio di differenti ambiti disciplinari; la seconda fase, seguendo le tappe dello sviluppo globale della bambina, sarebbe stata dedicata all'educazione religiosa. Alla progettazione scrupolosa di ogni tappa evolutiva non è, però, mai corrisposto l'impegno alla sua realizzazione, né alla rendicontazione sistematica del lavoro svolto, poiché Howe era spesso impegnato in azioni filantropiche o politiche che lo allontanavano a lungo dall'istituto. I *report* annuali sono il frutto dei suoi pochi appunti, dell'estrapolazione di informazioni dai diari compilati quotidianamente dalle insegnanti che lavoravano con Laura, e le successive pubblicazioni inerenti al suo metodo innovativo sono state stilate dalla moglie e dalle figlie attingendo alle medesime pagine (M. Howe & Hall Howe, 1904; Swift Lamson, 1842, 1878). Nella fase iniziale dell'educazione di Laura, Howe coinvolge Miss Lydia Drew, alla quale indica come adattare i materiali e l'esperienza educativa maturata con i ragazzi ciechi alla condizione di pluridisabilità sensoriale. L'introduzione all'apprendimento del linguaggio avviene con l'esplorazione tattile degli oggetti, ai quali sono incollati dei cartellini sui quali sono stampati i loro nomi con lettere in rilievo. Successivamente, la giovane allieva è invitata ad associare l'oggetto al proprio cartellino e infine a ricostruire le parole con le singole lettere che la compongono e accostare l'etichetta con il nome in rilievo. La terza fase dell'acquisizione linguistica prevede la comunicazione attraverso l'uso del *fingerspelling*. Dagli appunti della docente si acquisiscono informazioni non solo sulle tappe del metodo, ma



sul pieno coinvolgimento della bambina nel processo di apprendimento. Tenendo bene aperta la mano per riuscire a distinguere che i singoli cambi di posizione sul palmo e sulle dita siano riferibili a ogni singola lettera, Laura capisce presto che con questo procedimento avrebbe potuto comunicare in modo immediato. Le annotazioni di Miss Drew restituiscono l'emozionante momento: "Io non dimenticherò mai il primo pasto dopo aver apprezzato l'uso dell'alfabeto con le dita. Tutti gli oggetti che lei toccava dovevano avere un nome; e io ero obbligata a chiamare qualcuno per aiutarmi nel seguire gli altri bambini, mentre mi teneva impegnata nel fare lo *spelling* delle nuove parole" (Swift Lamson, 1878, p. 7).

L'entusiasmo di Laura nel poter ampliare il suo bagaglio lessicale e le nuove competenze acquisite le consentono di poter esprimere i propri pensieri e dubbi, quando è sola si intrattiene in soliloqui che compita sulle proprie mani. Le osservazioni di tale vivacità comunicativa sono ben descritte da Miss Drew:

Si diverte evidentemente a comporre dialoghi immaginari, o a rievocare impressioni passate; conta con le dita o scandisce nomi di cose che ha appreso di recente, [...] sembra ragionare, riflettere e discutere; se sbaglia una parola con il dito della mano destra, la colpisce istantaneamente con la sinistra, come fa la maestra, in segno di disapprovazione; se giusto, allora si dà una pacca sulla testa, e ha un'espressione di compiacimento (Swift Lamson, 1878, p. 12).

Dalla lettura dei *report* stilati quotidianamente dalle insegnanti si dipana l'evolversi del processo di apprendimento e si evince come l'impegno metodico offra risultati positivi in pochi mesi. Laura compita con sempre maggiore sicurezza e velocità parole nuove e struttura in modo sintatticamente sempre più corretto domande e riflessioni su quanto sta apprendendo. L'insaziabile desiderio di conoscenza è costantemente alimentato dai continui stimoli introdotti dalle sue docenti con oggetti, animali e piante presenti nell'istituto o incontrati nelle frequenti e lunghe passeggiate per le strade di Boston o in riva al mare. Il maggior input per l'apprendimento di nuovi contenuti risiede nella stimolazione esperienziale attraverso il tatto: così sono organizzate lezioni sulle qualità e l'origine dei materiali, sui processi di lavorazione e sull'uso dei prodotti finali. Per l'apprendimento della matematica, della geografia e delle scienze sono utilizzati strumenti tiflodidattici e materiali specifici creati appositamente. Per la comprensione dei verbi, soprattutto quelli di uso quotidiano, Miss Drew invita la bambina a compiere un'azione e compita sulla sua mano il verbo. Durante le lezioni sono utilizzate costantemente gratificazioni positive alle quali Laura corrisponde sollecitamente con carezze, baci e sorrisi. In tali descrizioni è facile rinvenire come ogni nuovo contenuto di apprendimento abbia un carattere situato e concreto, preveda il pieno coinvolgimento dell'alunna e la relazione con gli altri bambini dell'istituto; così, per insegnarle concetti come "ricordare" e "dimenticare", l'insegnante le chiede: "Cosa ricordi di aver fatto prima di andare in vacanza? *Risposta* Ho giocato con Olive, Maria e Lydia (queste ragazze erano le sue compagne)" (Swift Lamson, 1878, p. 38).

Dalla lettura del diario di Miss Swift emergono anche le difficoltà incontrate da Laura nell'apprendimento di concetti astratti o maggiormente complessi, per i quali la docente definisce alcune indicazioni di metodo: la necessità di proporre nuovi contenuti collegandoli ad elementi precedentemente appresi, l'uso disteso del tempo con pause dedicate all'accoglimento delle domande e delle curiosità maturate dall'allieva durante la lezione. È così sottolineata l'importanza di alternare materie ostiche con argomenti maggiormente stimolanti e vicini agli interessi personali della bambina, per favorire la motivazione all'apprendimento (Swift Lamson, 1878). Pur esigendo il rispetto di comportamenti adeguati, nell'accogliere gli inattesi quesiti della bambina o i suoi scherzi, si evince che le insegnanti hanno creato un clima sereno, incoraggiante ed efficace. In un'epoca in cui la letto-scrittura con il codice Braille non si era ancora diffusa, le docenti leggono i libri compitandoli sulla mano di Laura, la sua sete di conoscenza incentiva la motivazione ad apprendere a leggere da sola i rari volumi per l'infanzia stampati in rilievo. Dagli appunti emerge come la promozione della lettura ha avviato il graduale sviluppo dello studio in autonomia. La bambina trascorre diverse ore ad analizzare il contenuto dei libri, a imparare a compitare i termini sconosciuti e a richiedere spiegazioni e approfondimenti alle insegnanti nella lezione successiva. Invece, per insegnarle a scrivere utilizzano tale modalità:

Un cartone con linee scanalate come usano i ciechi, era posto tra le pieghe della carta; una lettera era punteggiata in una carta rigida così che lei potesse sentirne la forma, e quindi la sua mano destra, impugnando la matita, era guidata a formarla, l'indice della mano sinistra seguiva la punta della matita, guidando la scrittura, e mantenendo gli spazi tra le lettere (Swift Lamson, 1878, p. 8).

La voluminosa corrispondenza raccolta negli anni attesta che per Laura la possibilità di scrivere ai propri familiari diviene motivante per apprendere e per perfezionare le conoscenze linguistiche, per esercitare l'uso corretto dei costrutti sintattici e per il rispetto delle regole grammaticali, e nel tempo diviene lo strumento con il quale mantenere saldi i rapporti di amicizia, per esprimere pensieri o poter raccontare i propri sogni (Bridgman, 1885).

Il progetto educativo del dottor Howe prevede un rapporto simbiotico tra Laura e le sue insegnanti, poiché, oltre



a dover condividere gli stessi spazi nell'arco dell'intensa giornata lavorativa, alle docenti è attribuita la responsabilità di tutelare "la purezza" della mente di Laura, limitando i contatti con figure esterne durante le manifestazioni pubbliche del sabato, e mediando i rapporti con gli altri ospiti dell'istituto. Tali indicazioni diventano più severe nella terza fase del percorso educativo. Nel suo sviluppo, la giovanissima e preparatissima Miss Swift si trova a fronteggiare molteplici sfide educative. Nei *report* sono annotate le criticità che rallentano il programma nelle varie discipline, perché Laura manifesta insofferenza, difficoltà attentive, comportamenti aggressivi e mutamenti umorali, dovuti in parte all'adolescenza e in parte alle pressanti domande esistenziali, morali e religiose alle quali, tuttavia, l'insegnante non risponde in maniera esaustiva (Swift Lamson, 1878). Una fitta rete epistolare tra Laura, Miss Swift e il dottor Howe esplicita la sete di conoscenza della ragazza, alla quale però il medico non corrisponde in modo adeguato, ed evidenzia l'aumento del grado di ansia e di frustrazione dell'allieva, per il silenzio imposto all'insegnante su tali argomenti (Bridgman, 1885). Nei carteggi emerge la preoccupazione della docente per i comportamenti provocatori e aggressivi della ragazza, ma anche la descrizione delle strategie di contenimento: momenti di silenzio, la lettura di racconti con modelli morali da seguire, la privazione di attività di svago previste, e infine il monito riguardo alle reazioni di disapprovazione del dottor Howe qualora avesse saputo delle sue condotte. Tali provvedimenti sortiscono un effetto inatteso: la stessa Laura decide di stilare un diario quotidiano. Questo strumento assume un valore inestimabile nel suo processo di sviluppo, perché la ragazza si avvia a riflettere sui propri comportamenti, a descrivere e autoregolare i propri stati emotivi e a prefissare propositi e obiettivi per la settimana (Swift Lamson, 1878).

Rientrato da un lungo viaggio in Europa, Howe, nonostante i costanti aggiornamenti inviati da Miss Swift, trova una situazione differente dai suoi piani originali. Laura è una ragazza di 15 anni irrequieta e testarda con nuove esigenze e con inesauribili domande esistenziali alle quali dare risposte. La trasformazione fisica e mentale della sua "creatura" contribuisce ad allontanarlo dalla ragazza. Non era più l'etereo angelo, ma quasi una donna in carne ed ossa, la cui presenza implicava l'accoglimento di differenti necessità, richieste e la salvaguardia da nuovi pericoli. Le divergenti posizioni riguardo ai bisogni educativi ed evolutivi di Laura danno luogo al licenziamento dell'insegnante (Freeberg, 2001; Gitter, 2001). Attribuendo ogni responsabilità dei cambiamenti comportamentali alla rigidità di Miss Swift, il dottor Howe ritiene di dover porvi rimedio con un ulteriore regime di isolamento per Laura, la quale può intrattenere rapporti solo con persone da lui scelte all'interno dell'istituto, e con l'affidamento a una nuova insegnante, Miss Wight. La giovane docente documenta dettagliatamente il suo impegno quotidiano per stabilire una relazione educativa efficace con la ragazza e dalla lettura delle sue pagine emergono le modalità di intervento per estinguere i comportamenti problematici: utilizza immediati rinforzi affettivi e sociali e crea le condizioni perché Laura possa avere il tempo per riflettere sulle proprie azioni, con strategie riconducibili a ciò che oggi è il *Time-Out*. Si allontana da lei per un tempo stabilito quando, nonostante le indicazioni precise, persiste il comportamento scorretto (Gitter, 2001; Swift Lamson, 1878). Miss Wight ricopre l'incarico di docente per cinque anni, periodo nel quale Laura sboccia emotivamente e intellettualmente. Dai diari personali e dalle lettere scritte dalla ragazza alla madre, alla sorella e ai fratelli emergono i consigli e le preoccupazioni per la loro salute e la sua soddisfazione nell'essere stata coinvolta nell'educazione di altri alunni con pluridisabilità sensoriale. La nuova dimensione della restituzione della *cura* le consente di raggiungere una maggiore serenità e un'intensa consapevolezza dei propri stati emotivi, un'accresciuta motivazione e interesse nelle attività proposte da Miss Wight (Bridgman, 1885; Swift Lamson, 1878). Tuttavia, il sodalizio educativo è interrotto dalla pubblicazione del *report* annuale del 1849, nel quale il dottor Howe, oltre a rielaborare in modo incoerente i contenuti degli appunti della docente, estrapola dal diario di Laura alcune considerazioni sul temperamento timido e introverso della sua insegnante (Gitter, 2001). Alle parole aggressive e irrispettose di Howe seguono le dimissioni di Miss Wight e la conseguente conclusione dell'esperimento educativo, al quale il medico non rivolge più alcuna attenzione. Nelle sue pubblicazioni è evidente, che poiché Laura ha ormai vent'anni e ha concluso il suo percorso di formazione, il suo caso clinico non è più oggetto di interesse per la scienza, per la filosofia o la religione. Nel frequente dialogo epistolare con la famiglia, tuttavia, emerge l'urgenza di trovare delle soluzioni adeguate perché la ragazza continui a vivere dignitosamente, poiché la vendita dei manufatti da lei prodotti e i limiti imposti dalla condizione di disabilità non le consentono di vivere autonomamente. I carteggi tra Howe e alcuni filantropi sostenitori dell'istituto attestano che l'interesse del pubblico per la straordinaria vicenda educativa di Laura non svanisce, le garantiscono, infatti, un fondo perché possa continuare a risiedere come ospite dell'Istituto Perkins. In tal modo, Laura mantiene la sua stanza privata, dedicando il suo tempo alla lettura, alla meditazione e impegnandosi come assistente dell'insegnante di cucito delle ragazze cieche (Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904).



4. Prospettive pedagogiche femminili: un'eredità nascosta

Nei suoi *report* annuali il dottor Howe menziona raramente le insegnanti e il prezioso lavoro svolto, pur attingendo a piene mani dai loro diari; di contro, rende pubblico il loro operato solo quando è intenzionato a sollevarle dall'incarico, accennando al loro intervento con riduttive frasi sprezzanti (Gitter, 2001).

Si tratta di una *damnatio memoriae* quanto mai discutibile rispetto alla dedizione con la quale queste giovanissime educatrici hanno assunto pienamente la responsabilità del loro incarico e hanno affrontato le sfide educative incontrate nella formazione di Laura. L'analisi delle loro annotazioni consente di comprendere come la complessa dimensione della pluridisabilità sensoriale e i comportamenti problematici manifestati le abbiano costrette quotidianamente a interrogarsi sulla condizione di Laura, non solo come bambina, ma come ragazza e infine come donna. Le insegnanti, infatti, nell'intensa attività educativa giornaliera, con le conoscenze e con gli strumenti a disposizione, hanno cercato di nutrire l'insaziabile fame di sapere di Laura, hanno creato le condizioni perché, oltre all'acquisizione di molteplici autonomie, potesse maturare fisicamente e intellettualmente, si affinasse lo sviluppo morale e le capacità di autoregolazione fossero adeguate al suo divenire adulta. Al contrario, dalla lettura dei *report* pubblici e delle lettere inviate ai colleghi stilate da Howe si evince che il suo sguardo pedagogico idealistico, pur avendo prospettato un intervento educativo innovativo volto alla realizzazione del progetto di vita, non è stato in grado di comprendere il bisogno di Laura di essere riconosciuta nella sua naturale evoluzione esistenziale, come donna che nelle sue insistenti richieste dimostrava la crescente indipendenza di pensiero, di azione e il bisogno di autodeterminazione.

Lo studio dei *report* mostra la silenziosa e impari lotta di genere che le insegnanti hanno condotto per attestare la propria professionalità in un mondo di esclusivo predominio maschile.

Il loro contributo allo sviluppo dell'educazione speciale si palesa nei meticolosi resoconti quotidiani, nella descrizione di ogni attività, dei materiali utilizzati, delle domande e delle reazioni di Laura. Nelle loro pagine si evidenzia una costante pratica riflessiva sull'esperienza, un continuo interrogarsi sul processo di apprendimento e sulle difficoltà incontrate, per individuare possibili miglioramenti alla propria azione educativa; un atteggiamento che *in nuce* denota l'approccio riflessivo del professionista dell'educazione (Gaspari, 2012; Perla, 2012; Schön, 1983). In tal senso, si comprende che, nel pubblicare i diari di tutte le docenti che operarono con Laura, Miss Swift non solo documenta il percorso educativo, ma, superando un atteggiamento di subordinazione, è pienamente consapevole dell'importante ruolo che tali annotazioni avrebbero avuto nell'educazione di altri alunni. Inoltre, nelle pagine della prefazione è palese come l'insegnante intuisca che la divulgazione dei diari avrebbe potuto favorire la creazione di un dialogo interdisciplinare, con il quale mettere in relazione differenti scienze e professionisti che si occupano degli interventi educativi dei bambini interessati da pluridisabilità sensoriale (Swift Lamson, 1878).

La maturità intellettuale di queste donne è rinvenibile anche nella solidità con la quale, pur avendo subito il licenziamento e l'onta della pubblicazione di *report* annuali manipolati ad arte per sostenere una prospettiva scientifica fallace, hanno continuato a mantenere solidi e costanti rapporti con Laura, in un reciproco rapporto di sorellanza e generatività (Cao & Gugliemi, 2017; Erikson, 1999). Più precisamente, le insegnanti hanno compreso che lo sviluppo globale della persona è accompagnato da quell'atteggiamento di *maternage*, caratterizzato dal costante accompagnamento all'apprendimento e dal sostegno emotivo, rinvenibile nell'intervento operato da Madame Guerin nell'educazione di Victor. Si tratta di un contributo educativo forse ancora poco valorizzato e riconosciuto (Caldin, 2002). Nel caso di Laura il ricorrente dialogo epistolare con la madre è stato un sostegno nelle fasi critiche e lo sguardo pedagogico delle insegnanti ha supportato la sua crescita, perché è stato capace di riconoscere e comprendere l'urgenza del dare risposte alle sue inascoltate domande esistenziali. In tale prospettiva di *cura*, Laura divenne una donna emancipata culturalmente, moralmente e spiritualmente, capace di prodigarsi per coloro che erano in difficoltà perché "per la sua esistenza libera una donna ha bisogno, simbolicamente, della potenza materna, così come ne ha avuto bisogno materialmente per venire al mondo" (Muraro, 2006, p. 9). Anne Sullivan, quale allieva dell'istituto, ebbe l'opportunità di conoscere Laura e di apprendere a comunicare con lei attraverso il *fingerspelling*, fu tra le prime donne a comprendere e a raccogliere la preziosa eredità intellettuale di questa esperienza pedagogico-speciale al femminile avviata dalle insegnanti del Perkins (Magnanini, 2020). Lo studio dei loro *report* divenne il materiale indispensabile per affrontare la sfida educativa con Helen Keller (Braddy, 1933).

Le altre protagoniste di tale vicenda pedagogica, facendo tesoro delle competenze maturate e perseverando nella prospettiva femminile anticipatrice di quella maternità sociale di cui Montessori si farà promotrice anni dopo, si dedicarono ad altre attività educative (Gallerani, 2010). In particolare, Miss Swift continuò a prodigarsi per il miglioramento delle condizioni vita di altre donne in condizione di fragilità, impegnandosi nell'organizzazione di enti solidali volti all'educazione e alla protezione delle giovani lavoratrici.



Riferimenti bibliografici

- Barnard, F. A. P. (Ed.). (1834). *Observation on the education of deaf and dumb*. Boston: Office of North American Review.
- Berthier, F. (1852). *L'Abbé de l'Épée sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*. Paris: Michel Lévy Frères Libraires Editeurs.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Grassano (FI): Le Lettere.
- Bodgan, R. (1990). *Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit*. Chicago: University Chicago Press.
- Braddock, D., & Parish, S. (2001). An institutional history of disability. In G. L. Albrecht, K. Seelman, & M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 11–68). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Brady, N. (1933). *Anne Sullivan Macy the Story Behind Helen Keller*. New York: Doubleday, Doran & Company, INC.
- Bridgman, L. (1885). *Laura Bridgman Autobiography*. Boston: Perkins School for the blind.
- Brown, T. J. (1998). *Dorothea Dix: New England Reformer*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Caldin, R. (2002). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R., & Zappaterra, T. (2016). Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. (pp. 680, 705). Pisa: ETS.
- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (Eds.). (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Cao, C., & Gugliemi, M. (Eds.). (2017). *Sorelle e sorellanza nella letteratura e nelle arti*. Firenze: Franco Cesati.
- Collacchioni, L. (2016). *Memoria e disabilità. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Covato, C. (2017). Storia dell'educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali. *Nuova Secondaria*, 9, pp. 9-14.
- Crispiani, P. (Ed.). (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- D'Addelfio, G. (Ed.). (2016). *In altra luce. Per una Pedagogia Femminile*. Milano: Mondadori Università.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2016). Tommaso Pendola. Educatore e ricercatore in prospettiva internazionale per una società inclusiva. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 207-222). Pisa: ETS.
- De Giustino, D. (1975). *Conquest of Mind: Phrenology and Victorian Social Thought*. Totowa, N.J.: Roman and Littlefield.
- Di Gennaro, D. C., Zollo, I., & Sibilio, M. (2015). Il pionieristico approccio di Samuel Gridley Howe. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 33–40.
- Dickens, C. (1842). *American Notes for general circulation*. London: Bradbury and Evans Printer.
- Erikson, E. H. (Ed.). (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Freeberg, E. (2001). *The education of Laura Bridgman. First Deaf and Blind Person to Learn Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gallaudet, E. M. (1888). *Life of Thomas Hopkins Gallaudet, Founder of Deaf-Mute Instruction in America*. New York: H. Holt and Company.
- Gallerani, M. (2010). Maria Montessori: "donna nuova" e intellettuale impegnata nella (ri)scoperta dell'infanzia. In A. Cagnolati (Ed.), *Maternità militanti. Percorsi di genere nella storia dell'educazione* (pp. 83-115). Roma: Aracne.
- Gaspari, P. (Ed.). (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia Speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore in una prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaudreau, J. (1988). L'handicappato e la metafisica dell'Illuminismo. In A. Canevaro & J. Gaudreau (Eds.), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna* (pp. 21, 31). Roma: Carocci.
- Gelati, M. (Ed.). (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gitter, E. (2001). *The Imprisoned Guest. Samuel Howe and Laura Bridgman, the original deaf-blind girl*. New York: Farrar Straus and Giroux.
- Howe, M., & Hall Howe, F. (1904). *Laura Bridgman: Dr. Howe's Famous Pupil and What He Taught to Her*. London: Hodder & Stoughton.
- Howe, S. G. (1833). Education of the Blind. *North American Review*, 37, pp. 20-55.
- Howe, S. G. (1836). Education of the Blind. *Literary and Theological Review*, 3.
- Itard, J. M. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Gouion fils.
- Jezic, D., & Wood, E. (1994). *Women Composer: The Lost Tradition Found*. New York: The Feminist Press at the City University of New York.
- Keller, H. (1905). *The Story of My Life*. (J. A. Macy, Ed.). New York: Doubleday, Page & Company.
- Kudlick, C. J., & Weygand, Z. (2001). *Reflections. The life and writings of a young blind woman in post-revolutionary France*. New York: New York University Press.
- Lash, P. J. (1980). *Helen and Teacher: The Story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy*. New York: Delacorte.
- Magnanini, A. (2020). Il "progetto educativo" di Anne Sullivan Macy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 1, pp. 11–25.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.



- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Tatulli, I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 201–214.
- Muraro, L. (Ed.). (2006). *L'ordine simbolico della madre*. Roma: Editori Riuniti.
- Mussey, R. D. (1837). *Twenty-First Report of the American Asylum*. Hartford.
- Neher-Bernheim, R. (1981). Un pionnier dans l'art de faire parler les sourds-muets: Jacob Rodrigue Pèireire. *Dix-Hitième Siècle*, 13, pp. 47-61.
- Nielsen, K. E. (2009). *Beyond the miracle worker. The Remarkable Life of Anne Sullivan Macy and Her Extraordinary Friendship with Helen Keller*. Boston: Beacon Press.
- Parker, C. (1856). *Charles Parker's New Manual Alphabets*. Gallaudet University Press.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Perla, P. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Romeo, F. P. (in press). Fare inclusione attraverso la memoria. "Sguardi", esperienze e criteri per l'azione educativa. *L'integrazione Scolastica e Sociale*.
- Ronda, A. B. (1999). *Elizabeth Palmer Peabody, A reformer on Her Own Terms*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sanborn, F. B. (1891). *Dr. S. G. Howe: The Philanthropist*. New York: Funk and Wagnalls Company.
- Schianchi, M. (Ed.). (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner* (tr. it. 1993). New York: Basic Books.
- Schwartz, H. (1956). *Samuel Gridley Howe, Social Reformer, 1801-1876*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: J. B. Baillière.
- Sicard, R. A. C. (1808). *Théorie des signes pour l'instruction des sourds-muets*. Paris: Imprimerie de l'Institution des Sourds-Muets.
- Sklar, K. K. (1973). *Catharine Beecher: A Study in American Domesticity*. New Haven: Yale University Press.
- Swift Lamson, M. (Ed.). (1842). *Teacher Journals: Bridgman and Deafblind Pupils*. Boston: Perkins School for the blind.
- Swift Lamson, M. (Ed.). (1878). *Life and Education of Laura Dewey Bridgam, the Deaf, Dumb and Blind Girl*. London: Trubner & Co.
- Swift Lamson, M. (1903). *Records of the First Class of the First State Normal School in America, Established at Lexington, Massachusetts, 1839*. Boston.
- Tatulli, I. (2011). Donne e disabilità: realtà a confronto. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 128–142). Milano: FrancoAngeli.
- Tatulli, I. (2013). Disabilità, identità e questioni di genere. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 125-139). Milano: FrancoAngeli.
- Tatulli, I. (2016). *Donne e disabilità: Identità, opportunità e realizzazione di sé*. Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italo"
- Ulivieri, S. (Ed.). (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: from isolation to integration*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Zappaterra, T. (Ed.). (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Zappaterra, T. (2018). Linguaggi, conoscenza e advocacy nella giovane Helen Keller. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 25-34.
- Zurru, A. L. (2016). Helen Keller. La tenacia del volere e l'amore per la vita. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 342-356). Pisa: ETS.



Mirca Montanari

Ph.D. - Professor on contract in Special education | University of Urbino | mirca.montanari@uniurb.it

Giorgia Ruzzante

Ph.D. - Assistant researcher in Special Education | Free University of Bozen | giorgia.ruzzante@unibz.it

Social cooperation in Italy: history and inclusive perspectives*

La cooperazione sociale in Italia: storia e prospettive inclusive

Articoli

ABSTRACT

This contribution aims at briefly analysing the history of social cooperation in Italy, as a valuable and pluralistic reality in continuous expansion and transformation. The study and monitoring over time of cooperative organizations, with their occupational and economic impact, reveal a significant development in the community context of reference with regard to the supply of social, health and educational services, as well as opportunities for social and work inclusion also for people with disabilities. The historical narrative of Italian social cooperatives goes hand in hand with a possible global response to the needs of humanity, the demand for economic democracy and sustainable development. In the dramatic era of the Coronavirus, the culture of cooperation needs to be shaped according to a complex and peculiar business model, inspired by principles of solidarity and mutualism not conveyed by rhetoric but by social responsibility enhanced by inclusive processes.

Keywords: social cooperation, non profit, disability, inclusion, pandemic

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Montanari M., Ruzzante G. (2021). Social cooperation in Italy: history and inclusive perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 20-26 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-02>

Corresponding Author: Mirca Montanari | mirca.montanari@uniurb.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 11/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl |
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-02

* Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante e sinergico tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuire l'Introduzione e il paragrafo 1. L'identità e il ruolo delle cooperative sociali a partire dagli anni Settanta; a Giorgia Ruzzante il paragrafo 2. Il sistema cooperativo e la solidarietà sociale per la promozione dei diritti delle persone con disabilità e/o con svantaggi e le Conclusioni.



Introduzione

Il movimento cooperativo in Italia rappresenta una realtà complessa e poliedrica di non facile né omogenea lettura riguardo le sue caratteristiche, le sue specificità e i suoi orientamenti. La fertile realtà delle cooperative sociali comprende differenti dimensioni (cooperativa, sociale e aziendale) orientate a sostenere i soggetti che ne fanno parte secondo i principi di mutualità, solidarietà e democrazia; a perseguire, nel lungo periodo e autonomamente, l'interesse generale della comunità e a favorire l'integrazione dei cittadini non trascurando la propria attività economica (Codini, 2007). Le imprese sociali vengono generalmente rappresentate da organizzazioni di persone che promuovono, in modo autonomo, azioni inclusive a favore dei cittadini con bisogni speciali e, più in generale, della comunità. Lo sviluppo veloce delle cooperative sociali, destinate a crescere ulteriormente nel tempo (Istat & Euricse, 2021¹), deve tenere conto dell'analisi della storia delle attività e della produzione dei servizi sanitari, oltre che alla persona e alla famiglia, dell'inserimento lavorativo (Borzaga, 2021), dell'housing sociale, dei servizi di rete, ecc.... nella prospettiva della creazione, della tenuta e del consolidamento dell'economia sociale (Borzaga & Ianes, 2006) incentivata da cooperative, associazioni, fondazioni e istituzioni non profit (Istat, 2020). La crisi generata dalla drammatica diffusione del Covid-19, nel determinare la rottura dei tradizionali e canonici parametri che regolano le relazioni sociali, sanitarie, economiche, culturali, politiche, religiose, educative ha contribuito a stravolgere il corso delle magnifiche e progressive sorti umane, di leopardiana memoria, facendo emergere le imperfezioni del sistema solidale dei sostegni. Il rischio di impoverimento e di emarginazione sociale, già avviato negli ultimi decenni (Marzadro, Schizzerotto & Vergolini, 2019), si è maggiormente concretizzato in conseguenza della situazione pandemica che ha pesantemente influito sulla questione sociale rendendo ancora più precaria e vulnerabile la dimensione umana. I nuovi profili a rischio di esclusione corrispondono a un numero consistente di individui il cui ruolo ha subito un disconoscimento a causa dell'incremento delle situazioni di difficoltà, di disagio, di emarginazione, di svantaggio, di povertà (Yunus, 2008) nei micro e macro contesti sociali, culturali e economici. Il "virus della disuguaglianza" (Buonuomo, 2021) ha dato vita a nuove vulnerabilità sociali caratterizzate da instabilità lavorativa, fragilità familiare, insicurezza sociale (Castel, 2004) e relazionale, difficoltà sanitarie e economiche, da povertà educative (Osservatorio#conibambini, 2021), secondo un progressivo indebolimento delle reti sociali di cui la marginalizzazione è uno dei drammatici effetti collaterali. In tale prospettiva diventa ancora più urgente costruire un nuovo modello di welfare state generativo (Ascoli, 2020) declinato nelle diverse aree politiche (programmi anti-povertà, politiche sanitarie, politiche inclusive, politiche familiari, politiche di assistenza a lungo termine, di istruzione, ecc...) mediante l'apporto delle imprese di comunità e la valorizzazione della cooperazione sociale inerente al Terzo settore, quello non profit (Mori, 2012; Basu, 2013).

1. L'identità e il ruolo delle cooperative sociali a partire dagli anni Settanta

L'esperienza della cooperazione sociale in Italia si innesta su un orientamento non profit improntato alla solidarietà tra i membri stessi rivolgendosi, al medesimo tempo, il suo sguardo all'imprenditorialità (Ianes, 2009). L'aspetto solidaristico, in prima istanza, è rivolto in prevalenza verso i soci delle cooperative che in seguito si aprono gradualmente e ampiamente verso l'esterno indirizzando gli intenti solidali verso gli interessi della comunità, aspetto fondante della cooperazione sociale (Matacena, 1990). La storia delle imprese cooperative nel nostro Paese è direttamente correlata alla storia politico-economico-finanziaria-sociale degli ultimi quarant'anni (Pennisi, 2014) che ha accompagnato la nascita, la costruzione, la trasformazione, il radicamento e l'evoluzione della cooperazione sociale (Zamagni & Zamagni, 2008). Fino alla metà degli anni Settanta del secolo scorso, le azioni collettive da parte dei principali soggetti sociali (associazioni, sindacati, organizzazioni filantropiche, reti informali di solidarietà, enti semi-istituzionali eterogenei) si configurano come esperienze attraversate da forme di welfare deboli, frammentate e non universalistiche (Marzocchi, 2012). Dagli anni Settanta in poi, si assiste alla nascita e al consolidamento di diverse cooperative sociali nazionali fondate con il dichiarato intento di rispondere a determinati e specifici bisogni, risposta, purtroppo, disattesa dallo Stato. L'imponente crisi economica internazionale di quegli anni influenza notevolmente le politiche nazionali mettendo a dura prova il nostro Paese, sempre più provato e soggetto all'accen-

1 L'economia sociale in Italia è costituita da 379.176 organizzazioni (associazioni, cooperative, fondazioni e altre istituzioni non profit come le imprese sociali) formate da 1,52 milioni di addetti e più di 5,5 milioni di volontari. Le cooperative contribuiscono maggiormente alla formazione del valore aggiunto nazionale dell'economia sociale con una quota del 60%, pari a 28,6 miliardi di euro. Le cooperative rappresentano anche il principale bacino occupazionale dell'economia sociale: impiegano oltre i tre quarti degli addetti (1,15 milioni di cui 380mila nelle sociali e 771mila nelle altre).



tuato aumento dell'inflazione e del debito pubblico, alla preoccupante diffusione del lavoro nero e alla prevalente contrazione della produzione. Tale contesto favorisce lo sviluppo rapido e creativo della cooperazione sociale prevalentemente nell'ambito dei servizi socio-sanitari, a seguito dell'istituzione del Sistema Sanitario Nazionale (Legge 833/1978) e dei servizi di salute mentale (Legge Basaglia, 180/1978). Iniziano a diffondersi e a crescere in modo esponenziale le imprese di solidarietà sociale, accanto alle cooperative sociali di produzione e lavoro, soprattutto al nord e centro Italia, finalizzate a sostenere le fasce deboli della popolazione (malati psichiatrici, anziani, bambini, persone con disabilità) a compensazione della mancanza di risorse territoriali nell'area della salute mentale, del disagio e del rischio sociale. Il cambiamento epocale degli anni Ottanta, a livello strutturale organizzativo e finanziario, incide sul profilo delle cooperative trasformandole in imprese moderne proiettate negli anni Duemila. Viene riconosciuta l'importanza delle cooperative sociali successivamente definite di tipo B, fiorite in modo pressoché spontaneo e caratterizzate dalla circolarità fra i soci dell'impresa e fra coloro che usufruiscono, in senso lato, dei beni e dei servizi prodotti (Felice & Menzani, 2011). L'impresa cooperativa, dotata di forza economica (Mazzoli & Zamagni, 2005), viene giuridicamente riconosciuta dalla Legge 381/91 che ne sostiene la responsabilità a livello di mutualità e di bilancio sociale (Congiu, 2010), sancendo l'obiettivo primario ovvero la promozione umana e l'integrazione sociale mediante la fornitura di servizi socio-sanitari e educativi, oltre all'inserimento lavorativo delle persone svantaggiate. A rinforzo della validità del cooperativismo sociale italiano va evidenziato che la Legge 381 ha sicuramente contribuito all'evoluzione della normativa internazionale. Nello specifico, il Portogallo ha istituito, nel 1998, la "cooperativa di solidarietà"; la Spagna, nel 1999, ha creato le "cooperative di iniziativa sociale" e infine la Polonia si è avvalsa di cooperative a finalità sociale. «La cooperazione sociale ha infatti attratto e sta suscitando interesse anche in altri Paesi europei - Ungheria, Slovenia, Finlandia - e in Paesi non europei come il Giappone e la Corea dove esistono leggi o progetti di legge in materia di cooperazione sociale chiaramente ispirati alla normativa italiana» (Borzaga & Paini, 2011, p. 39). Il panorama normativo recente, nell'ambito del Terzo settore, consente maggiori forme di impresa privata a finalità sociale (Dlgs 155/2006) materia che il *Codice del terzo settore* (Dlgs 117/2017) ha provveduto a riordinare e revisionare. La straordinaria storia delle cooperative sociali italiane, nel rappresentare uno degli esempi più importanti di cooperazione di pubblica utilità e di impetuosa crescita dimensionale, rafforzata dall'uso delle reti (Menzani & Zamagni, 2010; Euricse, 2021), ha contribuito a produrre giustizia sociale (Fabbri, 2011) e a contrastare, almeno in parte, la povertà educativa generata da condizioni di deprivazione materiale e economica (Chiodo, 2020). Nel terzo millennio l'agire delle imprese sociali, quali forme cooperative in prospettiva virtuosa, può assumere un valore significativo in ordine allo sviluppo della solidarietà orientata alla realizzazione di "un'economia differente" sostenuta dall'operosità (Cafaro, 2012), nel contesto della crescente e diffusa globalizzazione (Steger, 2016). Affinché gli ideali che hanno ispirato la creazione dell'universo cooperativo non perdano consistenza (Paltinieri & Parmigiani, 2005), pur nel rischio di essere assorbiti dal profitto quale imprescindibile condizione della seconda modernità (Beck, 2013), è necessario fare leva sui valori fondanti del modello associazionistico tra i quali la coesione sociale e la creazione di capitale sociale ovvero il tesoro nascosto (Cartocci, 2007). L'economia di mercato basata sul capitalismo, sullo sfruttamento (basti pensare alla drammatica situazione dei lavoratori migranti) e sulle passioni tristi (Benasayag & Schmit, 2013), ha bisogno di una rifondazione etico-antropologico-politica in grado di fondare un sistema economico di comunione a misura di persona rivolto a un innovativo agire solidale e relazionale. Tale prospettiva, tesa a contenere le attuali disintegrazione e implosione sociale frutto della *geopolitica del contagio* (Ansalone, 2021), è orientata a favorire una solida cultura cooperativa inclusiva, costituita da mutualità e solidarietà progettuale, nei confronti delle persone in situazione di fragilità, vulnerabilità, disagio e svantaggio.

2. Il sistema cooperativo e la solidarietà sociale per la promozione dei diritti delle persone con disabilità e/o con svantaggi

Le cooperative sociali sono imprese sociali che «hanno lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini attraverso la gestione di servizi socio-sanitari ed educativi [tipo A]; lo svolgimento di attività diverse [...] finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate [tipo B]» (Legge 381/91). Le cooperative di tipo A riguardano servizi che si rivolgono alle persone con disabilità o con marginalità sociale. Tra le cooperative di tipo A troviamo i servizi sociali che promuovono progetti di reinserimento sociale, i servizi sanitari (come i centri per disabili o persone con problemi di salute mentale) e i servizi educativi (ne sono un esempio i centri educativi per minori a rischio). Le cooperative sociali di tipo B realizzano attività produttive finalizzate all'inserimento nel mondo del lavoro di persone svantaggiate. Possono occuparsi di attività diverse -agricole, industriali, commerciali o di servizi- con la condizione che almeno il 30% dei lavoratori impiegati rientri nella definizione di "soggetto svantaggiato", ossia una persona con invalidità fisica, psichica e sensoriale, ex



degenti di ospedali psichiatrici o soggetti attualmente in trattamento psichiatrico, ex tossicodipendenti, alcolisti, minori in età lavorativa in situazione di difficoltà familiare, condannati ammessi a misure alternative alla detenzione, così come definito dall'art. 4 della Legge 381/91.

La disabilità, come ricorda la Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'OMS (2001), nasce dall'interazione negativa tra il funzionamento dell'individuo e il contesto (Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019). La Convenzione ONU del 2006 considera le persone con disabilità come cittadini titolari di diritti, stimolando la loro partecipazione attiva all'interno della vita sociale. «Dalla lettura della condizione di disabilità che parte dalle patologie si passa a un'attenzione alle relazioni sociali; dalle condizioni soggettive delle persone ci si concentra sui condizionamenti ambientali e sociali; dal riconoscimento dei bisogni si arriva al riconoscimento dei diritti; dalla società che disabilita le persone alla società che le abilita» (Griffo & Mascia, 2019, p. 55). Si tratta, quindi, di valorizzare l'autodeterminazione delle persone con disabilità e le loro scelte di vita. Il costrutto di autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) si articola in quattro componenti: autonomia, autoregolazione, *empowerment* psicologico, autorealizzazione (Cottini, 2016). Mediante esperienze significative nei contesti educativi è possibile sviluppare tali dimensioni anche negli individui con disabilità. Viene, così, riconosciuta l'importanza del valore della persona diversamente abile e la promozione delle sue *capabilities* (Sen, 1999). La partecipazione rappresenta, infatti, uno dei concetti-chiave contenuti all'interno della Convenzione. «L'idea che sta alla base dell'approccio delle *capability* è che gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le *capability* delle persone, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i *beings* e *doings* a cui essi stessi danno valore» (Biggeri, Trani & Bakhshi, 2010, p. 5). Il *capability approach* si basa proprio sulla fertile espansione delle opportunità di scelta.

Una delle questioni più importanti sulle quali porre attenzione in ottica di Progetto di vita riguarda l'autodeterminazione della persona con disabilità nelle scelte che la riguardano, così come sottolineato anche dalla Classificazione internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute (ICF): «L'ICF raccomanda che il coinvolgimento della persona sia un elemento imprescindibile del processo, importante per la validità e la significatività degli esiti» (Blanquin, 2020, p. 33). Caldin e Scollo sottolineano che, per quanto riguarda il Progetto di vita, «si tratta di un processo attivo, non subito, che si costruisce nella continua interazione tra il singolo, le sue relazioni e il contesto di appartenenza, in una dimensione dinamica ed evolutiva che contiene i rischi della rigidità e della staticità» (2018, p. 51). Spesso all'interno delle cooperative sociali diventa particolarmente faticoso progettare dei percorsi che siano autenticamente individualizzati e personalizzati, in quanto il servizio offerto tende a essere standard e non ritagliato sulle aspirazioni, sulle potenzialità, sulle motivazioni e sui bisogni speciali di ciascuna persona con disabilità. Le cooperative devono essere, quindi, contesti sociali capaci di svolgere il ruolo di facilitatori per le persone che li frequentano, che li abitano e che li co-costruiscono. Lepri (2020) ci ricorda che, molto spesso, le cooperative sono spazi protetti *infantilizzanti* incapaci di promuovere un'identità orientata verso l'autonomia e l'adulthood, configurandosi, spesso, come dei "luoghi inautentici". Cottini (2021) pone la questione dell'opportunità dei servizi delle persone con disabilità e del loro grado di inclusività, quando si rivolgono soltanto a soggetti svantaggiati. Canevaro (2017) ci ricorda che spesso la disabilità viene vista come condizione di "marginalità", relegata all'interno di quello che definisce il "paradigma della torre", ossia un luogo dotato di autoreferenzialità e, quindi, fragile, come rischiano di essere le cooperative sociali quando non rappresentano solide prospettive aperte alla vita di comunità. Gelati si interroga proprio in merito a «come sia stato rispettato il diritto di ogni individuo a far parte di contesti nei quali trovare occasioni di reciproca conoscenza, di scambio, di condivisione; quali opportunità siano state offerte ad ogni persona disabile per favorirne il raggiungimento del più alto grado di autonomia in rapporto alle sue risorse» (Gelati, 2012, p. 131). Assume significativo valore la partecipazione ai contesti di vita comuni, all'interno della società, rispetto a soluzioni ghehettizzanti che non permettono l'autentico dispiegarsi dell'adulthood e un'effettiva partecipazione sociale, prerequisiti importanti per la costruzione di un'identità adulta. Come afferma Lepri, «l'ingresso delle persone con disabilità intellettiva nel mondo degli adulti non è più un tabù. Disabilità intellettiva e adulthood non sono più due entità inconciliabili, due condizioni culturali, sociali, esistenziali agli antipodi tra loro» (2020, p. 11). Particolarmente rilevante è il ruolo che può assumere il lavoro nella prospettiva dell'adulthood: l'inserimento lavorativo si inserisce dentro il quadro più ampio della tutela dei diritti delle persone con disabilità (Depedri, 2012). Fondamentale risulta proprio il ruolo delle cooperative sociali per quanto riguarda l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità e, più in generale, svantaggiate. Esse sono, infatti, uno strumento nel mercato del lavoro utile per tutti i soggetti che, per diverse motivazioni, vivono in condizioni di svantaggio emergente e/o con problematiche varie. Vi sono cooperative che perseguono l'obiettivo dell'inserimento stabile dei lavoratori che manifestano difficoltà e quelle che, invece, perseguono il loro inserimento, quando possibile, nel mercato del lavoro aperto. La Legge 68/99 cerca di facilitare il passaggio dalle cooperative sociali al mercato del lavoro delle imprese convenzionali. Secondo l'Albo nazionale del MISE nel 2018 le cooperative sociali di inserimento lavorativo iscritte erano 6.407. Un problema che le cooperative stanno fronteggiando in questi anni deriva dalla mancanza di nuove commesse, sia da parte delle amministrazioni pubbliche che delle aziende private. Altre difficoltà che emergono sono relative alla qualità,



ai prezzi riconosciuti ai produttori e alla qualità dei posti di lavoro generati. La Convenzione ONU sui diritti della persona con disabilità (2006) all'articolo 27 si occupa in maniera specifica del tema del lavoro, "in un mercato del lavoro aperto". Il ruolo lavorativo consente alle persone con disabilità una maturazione globale, oltre l'assunzione di un'identità adulta e non infantilizzante (Goussot, 2009). Affinché ciò si realizzi, è necessario che la famiglia, *in primis*, ma anche la società riesca a immaginare con ruoli adulti le persone con disabilità, anche di tipo intellettuale, chiedendosi quali aspettative nutre nei loro confronti e quale accompagnamento adottare nel Progetto di vita inclusivo (Canevaro, Gianni, Callegari & Zoffoli, 2021).

Conclusioni

Le cooperative sociali, con la loro resiliente storia, svolgono in Italia un ruolo essenziale per quanto riguarda i servizi socio-educativi e l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità e/o con svantaggio sociale. Esse divengono realmente inclusive quando sono aperte al contesto e consentono l'autentica promozione e valorizzazione del protagonismo e dell'adulthood delle persone che accompagnano nei diversi percorsi educativi. Fondamentale risulta il raccordo con la scuola per la costruzione di Progetti di vita realmente personalizzati in base alle aspirazioni e alle risorse di ogni persona con disabilità (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021). È auspicabile fare riferimento all'approccio sistemico sostenuto da Canevaro: «nel sistema aperto, le interazioni con scambio sono vitali. E il sistema si auto-organizza continuamente, in un cambiamento che può sfiorare l'orlo del caos, impedendo previsioni abituali, aprendo nuove possibilità anche per il potere delle connessioni» (2017, p. 158). Il paradigma dell'inclusione va proprio in questa direzione, non essendo ancorato a contesti limitati, in quanto «prevede invece un ampio ecosistema in cui un soggetto si immette e da cui trae dei benefici anche non prossimali, che vengono da lontano, inscrivendosi quindi in uno spazio fisico e temporale ampio, che richiama il progetto di vita» (Canevaro, 2021, p. 19). Risulta, infatti, indispensabile la costruzione di una sinergia istituzionale per permettere la piena concretizzazione del Progetto di vita (Lascioli & Pasqualotto, 2021), che inizia nell'età scolastica e si dispiega lungo l'intero ciclo di vita, secondo una operosa prospettiva emancipativo-inclusiva (Montanari, 2019).

In tale ottica, la ricerca in Pedagogia dell'inclusione è chiamata a promuovere percorsi e strumenti in rete con il territorio per l'accompagnamento al Progetto di vita, passando dal paradigma dell'assistenza e della custodia al paradigma dei diritti delineato dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), il quale afferma che sono i contesti a dover essere modificati per permettere la partecipazione di tutti (Curto, Marchisio, 2020) mediante lo strumento della *coprogettazione capacitante* (Marchisio, 2019). Tra la gamma di proposte fondamentali di coprogettazione i contesti scolastici ed extrascolastici offrono la possibilità di realizzare flessibili e personalizzati interventi di promozione del benessere e di cura educativa autentica nelle diverse fasi della vita della persona con disabilità (Gaspari, 2021). Le virtuose sinergie tra le professionalità appartenenti alle istituzioni socio-educative (cooperative, famiglia, scuola, extrascuola) (Regoliosi & Scaratti, 2002) rendono la progettualità concretamente inclusiva in quanto traducibile nell'adozione di pratiche di *empowerment* e di efficaci strumenti di evoluzione, partecipazione sociale e, quindi, di piena cittadinanza. Il "bilancio partecipativo", frutto della recente esperienza dei laboratori di quartiere del Comune di Bologna, rappresenta un'originale e illuminata sperimentazione di coprogettazione finalizzata a favorire una reale partecipazione di *tutti e di ciascuno* negli interventi di comunità (Allegrini & Paltrinieri, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Allegrini, G. & Paltrinieri, R. (2018). Partecipazione e collaborazione negli interventi di comunità: l'esperienza dei laboratori di quartiere del Comune di Bologna. *Sociologia urbana e rurale*, XL (116), 29-44.
- Ansalone, G. (2021). *Geopolitica del contagio. Il futuro delle democrazie e il nuovo ordine mondiale dopo il Covid-19*. Catanzaro: Rubbettino.
- Ascoli, U. (2020). Welfare State all'italiana e disuguaglianze sociali. *Politiche sociali*, 1, 3-18.
- Basu, K. (2013). *Oltre la mano invisibile. Ripensare l'economia per una società giusta*. Bari: Laterza.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Biggeri, M., Trani, J.F. & Bakhshi, P. (2010). Le teorie della disabilità: una reinterpretazione attraverso l'approccio delle capability di Amartya Sen. In M., Biggeri & N., Bellanca (eds.), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità* (pp. 3-27). Napoli: Liguori.
- Blanquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.



- Borzaga, C. & Paini, F. (2011). *Buon lavoro. Le cooperative sociali in Italia: storie, valori ed esperienze di imprese a misura di persona*. Milano: Altraeconomia.
- Borzaga, C. & Ianes, A. (eds.) (2006). *L'economia della solidarietà. Storia e prospettive della cooperazione sociale*. Roma: Donzelli.
- Buonomo, F. (2021). Disuguaglianze sociali nel mondo: il Covid-19 aumenta il divario tra ricchi e poveri. *Osservatorio sui Diritti Umani*, <https://www.osservatoriodiritti.it/2021/01/25/disuguaglianze-sociali-nel-mondo-di-genere-economiche-in-italia>
- Cafaro, P. (2012). *Il lavoro e l'ingegno. Confcooperative: premesse, costituzione, rinascita*. Bologna: il Mulino.
- Caldin, R. & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, XIX (3), 49-59.
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2021). Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione? In A., Canevaro, R., Ciambrone & S., Nocera (eds.), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future* (pp. 17-28). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L. & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Cartocci, R. (2007). *Mappe del tesoro: atlante del capitale sociale in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?* Torino: Einaudi.
- Chiodo, E. (2020). Generare legami: inclusione sociale ed educativa in una periferia del Mezzogiorno. *Welfare e ergonomia*, VI (1), 29-38.
- Codini, A. (2007). *Le cooperative sociali. Aspetti di governance e aspetti di gestione*. Milano: FrancoAngeli.
- Congiu, P. (2010). *Il bilancio sociale delle imprese cooperative. La rendicontazione della mutualità*. Milano: Giuffrè.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2021). Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal of special education for inclusion*, 9 (1), 74-79.
- Curto, N. & Marchisio, C.M. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Roma: Carocci.
- Deci, E. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Decreto Legislativo n. 155 del 24 marzo 2006, *Disciplina dell'impresa sociale, a norma della legge 13 giugno 2005, n. 118*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2006/04/27/006G0176/sg>
- Decreto Legislativo n. 117 del 3 luglio 2017, *Codice del Terzo settore, a norma dell'articolo 1, comma 2, lettera b), della legge 6 giugno 2016, n. 106*, <https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/terzoSettore>.
- Depedri, S. (a cura di) (2012). *L'inclusione efficiente. L'esperienza delle cooperative sociali di inserimento lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Euricse (2021). *Reti tra imprese per l'inserimento lavorativo. Applicabilità e potenzialità del contratto di rete*, Euricse Research Reports, 21/2021, https://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-7701_fr.html
- Fabbri, F. (2011), *L'Italia cooperativa. Centocinquant'anni di storia e di memoria. 1861-2011*. Roma: Ediesse.
- Felice, E. & Menzani, T. (2011). Una bella impresa. L'evoluzione della cooperazione sociale in Confcooperative e Legacoop. *Storia e Futuro*, 25, 2-51.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gelati, M. (2012). Alla ricerca delle tracce disattese. In L. d'Alonzo & R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 131-143). Napoli: Liguori.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli.
- Griffo, G. & Mascia, M. (2019). Dal cantiere universale dei diritti umani a un nuovo modello di disabilità. In L., Nota, M., Mascia, T., Pievani (eds.), *Diritti umani e inclusione* (pp. 45-63). Bologna: il Mulino.
- Ianes, A. (2009). La cooperazione sociale come storia d'impresa. *Imprese e storia*, 37 (1), 85-130.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto Interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento: Erickson.
- Istat (2020). *Istituzioni non-profit. Struttura e profili del settore*. <https://www.istat.it/it/archivio/256464>
- Istat & Euricse (2021), *L'economia sociale in Italia. Dimensioni, caratteristiche e settori chiave*. <https://www.istat.it/it/files/2021/05/Leconomia-sociale-in-Italia.pdf>
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.
- Legge n. 180 del 13 maggio 1978, *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1978/05/16/078U0180/sg>
- Legge n. 833 del 23 dicembre 1978, *Istituzione del servizio sanitario nazionale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1978/12/28/078U0833/sg>
- Legge n. 381 dell'8 novembre 1991, *Disciplina delle cooperative sociali*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1991/12/03/091G0410/sg>
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Marzadro, S., Schizzerotto, A. & Vergolini, L. (2019). Classi sociali o gruppi multidimensionali? Come rappresentare le disuguaglianze sociali nell'Italia di oggi. *Stato e mercato*, 1, 7-40.
- Marchisio, C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di progettazione*. Roma: Carocci.



- Marzocchi, F. (2012). Storia tascabile della cooperazione sociale in Italia. Con un occhio rivolto al futuro. *Quaderni dell'economia civile* n. 2. Forlì: Aiccon.
- Matacena, A. (1990). *Impresa cooperativa. Obiettivi finalizzanti. Risultati gestionali e bilancio d'esercizio*. Bologna: Clueb.
- Mazzoli, E. & Zamagni, S. (2005). *Per una nuova teoria economica della cooperazione*. Bologna: il Mulino.
- Menzani, T. & Zamagni, V. (2010). Cooperative networks in the Italian economy. *Enterprise & Society*, 11 (1), 98-127.
- Montanari, M. (eds.) (2019). *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva*. Trento: Erickson.
- Mori, P.A. (2012). *Economia della cooperazione e del non-profit: istituzioni, organizzazione, mercato*. Roma: Carocci.
- OMS (2001). *ICF-Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx>
- Osservatorio#conibambini (2021). *Scelte compromesse. Gli adolescenti in Italia, tra diritto alla scelta e impatto della povertà educativa*. <https://www.conibambini.org/osservatorio/scelte-compromesse-rapporto-nazionale-sugli-adolescenti/>
- Paltinieri, R. & Parmigiani, M.L. (eds.) (2005). *Sostenibilità Etica? Per un'analisi socioeconomica della responsabilità sociale di impresa*. Roma: Carocci.
- Pennisi, A. (2014). *L'errore di Platone. Biopolitica, linguaggio e diritti civili in tempi di crisi*. Bologna: il Mulino.
- Percorsi di secondo welfare (2021). *Intervista a C. Borzaga. Le potenzialità del contratto di rete per l'inserimento lavorativo*. <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/le-potenzialita-del-contratto-di-rete-per-linserimento-lavorativo>
- Regoliosi, L. & Scaratti, G. (eds.) (2002). *Il consulente nel lavoro socio educativo. Formazione, supervisione, coordinamento*. Roma: Carocci.
- Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. New Delhi: Oxford India.
- Steger, M.B. (2016). *La globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Yunus, M. (2008). *Un mondo senza povertà*. Milano: Feltrinelli.
- Zamagni, S. & Zamagni, V. (2008). *La cooperazione*. Bologna: il Mulino.



Nicole Bianquin

Associate Professor in Special Education | University of Bergamo (Italy) | nicole.bianquin@unibg.it

Serenella Besio

Full Professor in Special Education | University of Bergamo (Italy) | serenella.besio@unibg.it

Managing system actions aimed at the life project for persons with disabilities: professional prefigurations for the case manager*

Orchestrare azioni di sistema per il progetto di vita della persona con disabilità: prefigurazioni professionali del case manager

Articoli

ABSTRACT

The current contribution is embedded in a broader research framework, based on an action-research project that started from the need for institutional innovation in a local welfare system, whose actors deal with social and educational policies addressed to the adult disability area. The project aimed at developing a new inter-institutional model of co-assessment and co-design for and with the adult with disability, developed at the same time as the foundation of the Multidimensional Disability Assessment Unit and in connection with the institution of the role of the case manager (cm). The course of the action-research then evolved into an evaluative research project aimed at analysing and implementing the service itself in order to increase the benefit for all the users involved. One of the specific objectives of this second extension of the project is to explore and deepen the role of the cm. This contribution describes an introductory segment that constitutes an initial reflection to interpret and construct the profile of this professional role, in terms of the job description.

Keywords: evaluation research; case manager; life project; disability; new professionalism

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bianquin N., Besio S. (2021). Managing system actions aimed at the life project for persons with disabilities: professional prefigurations for the case manager. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 27-34 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-03>

Corresponding Author: Nicole Bianquin | nicole.bianquin@unibg.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 25/10/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-03

* Il contributo è stato progettato e condiviso interamente dalle autrici: Nicole Bianquin ha scritto il contributo e Serenella Besio ha partecipato alla progettazione del disegno di ricerca, all'elaborazione della cornice teorica di riferimento e ha partecipato alla stesura del presente contributo revisionando ogni sua parte



Introduzione

Il presente contributo si inserisce all'interno di un più ampio quadro di ricerca, innestato a partire da un progetto di ricerca-azione¹ che ha preso avvio da esigenze di innovazione istituzionale presenti in un sistema locale di welfare, i cui attori si occupano di politiche sociali ed educative indirizzate all'area della disabilità adulta. Il progetto² ha avuto l'obiettivo di sviluppare un nuovo modello interistituzionale di co-valutazione e co-progettazione per e con la persona adulta con disabilità, elaborato in contemporanea alla costituzione dell'Unità di Valutazione Multidimensionale della Disabilità e in connessione all'istituzione della figura del *case manager (cm)*. Il prototipo ideato, realizzato e sperimentato dall'UVMDi, e revisionato alla luce degli esiti della sperimentazione, viene attualmente utilizzato per strutturare e monitorare il progetto di vita della persona adulta con disabilità in tutta la regione.

Il percorso di ricerca-azione è poi confluito, a partire dall'inizio di quest'anno, in un percorso di ricerca valutativa³ che ha l'obiettivo di analizzare e implementare il servizio stesso in un'ottica di un maggiore beneficio per tutti gli utenti coinvolti. Uno degli obiettivi specifici di questa seconda estensione del progetto è quello di indagare e approfondire il ruolo del *cm*, figura professionale attivata all'interno del percorso di ricerca-azione e dunque solo recentemente apparsa nel panorama regionale, inquadrando pratiche e saperi che riconoscono e consolidano questa 'nuova'⁴ figura professionale. Il presente contributo intende dunque illustrare un introduttivo segmento, sotto forma di approfondimento, che parte dalla seguente domanda di ricerca: quali sono gli aspetti caratterizzanti il profilo professionale del *cm*? Le risposte individuate costituiscono una iniziale riflessione per interpretare e costruire il profilo di questa figura, in termini di *job description*.

1. Innovazione sociale e nuove figure professionali

La creazione e l'evoluzione di nuove professioni nel mondo dell'innovazione sociale e del welfare di comunità è un fenomeno che sta trasformando il modo di operare dei servizi e delle comunità stesse e che ormai sta interpellando non solo processi di riconoscimento, ma anche di consolidamento di questi ruoli (Bailey, 2015). Si tratta dunque sia di rivisitate sia anche di nuove forme di lavoro, flessibili, agili, snelle, indirizzate a modalità operative differenti rispetto a quelle ereditate dal secolo precedente, dunque meno strutturate, più sfidanti, più aperte a gestire imprevisti e a formulare risposte specifiche (Adler, Kwon, Heckscher, 2008). Questo processo evolutivo ha indubbiamente creato nuovo valore, sociale e relazione, tentando di rispondere a quei bisogni di vulnerabilità e fragilità delle società e dei territori, che sempre meno sono riconducibili ai servizi del cosiddetto primo welfare (Lødemel, Moreira, 2014). Queste nuove figure professionali ambiscono di dare risposta alle comunità, proprio attraverso la società stessa e la sua attivazione (Crosta, 2010): sono quindi professioni che si costituiscono attorno ad un perché – prima che rispetto ad un come e cosa fare – che hanno come finalità lo sviluppo (e non solo la risoluzione di situazioni problematiche) della collettività mediante l'attivazione di persone in difficoltà, di servizi formali e non formali, di reti locali, di soggetti anche esterni al perimetro del welfare (Battistoni, Cattapan, Asta, 2021).

Le molteplici esperienze che sul territorio nazionale stanno nascendo⁵, nonché le figure professionali che le rendono possibili, si focalizzano sulla capacità di indirizzare il welfare verso forme complesse di ri-combinazione tra servizi esistenti e nuovi che coinvolgono le comunità (Villa, 2007), così come tra profili esistenti e profili recenti, creati opportunamente (Battistoni, Cattapan, Asta, 2021). Si tratta di un welfare di comunità che ha l'obiettivo di rispondere meglio a bisogni sempre più complessi e sfaccettati, con nuove professioni che si configurano come evoluzioni e innesti di quelle esistenti.

Anche all'interno di questo progetto non si fa riferimento ad una professione di nuova invenzione ma ad una

- 1 Il progetto di ricerca-azione è stato oggetto di numerose pubblicazioni; per ulteriori informazioni consultare Bianquin N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa Multimedia e Bianquin N. (2020). *Ricerca-azione, apprendimento organizzativo e processi di innovazione istituzionale nei sistemi di responsabilità condivisa per la disabilità*. *Pedagogia Oggi*, XVIII, 1, 107-120
- 2 Il progetto è stato promosso dall'Assessorato Sanità, Salute e Politiche Sociali della Valle d'Aosta in collaborazione con l'Università della Valle d'Aosta. La cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università ha avuto il compito di attivare e supportare in collaborazione con gli organi regionali e con i membri dell'UVMDi il processo di ricerca-azione nelle sue diverse fasi (il periodo di supervisione è durato dall'inizio del 2017 fino a settembre del 2019).
- 3 Supervisionato dalla Cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi di Bergamo.
- 4 Nel panorama internazionale non si tratta sicuramente di una figura 'nuova'. Per una storia del *case management* cfr. Guay, 2000 e Payne, 1998.
- 5 Per ulteriori informazioni consultare il materiale relativo al Progetto finanziato dalla Fondazione Cariplo *Le nuove figure professionali nel welfare di comunità. Saperi e pratiche del community management*" <http://welfareinazione.fondazionecariplo.it/it/article/2021/06/03/chi-sono-le-nuove-figure-professionali-che-fanno-il-welfare-di-comunit/278/>



che appare come reinterpretazione di una già codificata e conosciuta, innanzitutto nell'ambito clinico (cfr. Paladino, Tosoni, 2000), successivamente nel sociale (cfr. Payne, 1998) e solo recentemente traslata nell'ambito educativo e pedagogico (cfr. Cimino, 2012). Il *case manager*, qui presentato, reinterpreta la concezione classica del *cm* e diviene coordinatore progettuale e territoriale del progetto di vita della persona con disabilità, mettendo a sistema la sua esperienza e riconoscibilità sul locale e unendo la competenza progettuale a quella di facilitatore e agente di rete nel monitoraggio del percorso. All'interno di questa rappresentazione, vi è indubbiamente un competente rapporto tra eredità e nuova invenzione, che muove dall'intenzione di operare al fine di creare valore comunitario come risposta innovativa ai bisogni dei singoli. Questa figura professionale non nasce pertanto dalla pre-determinazione di uno status profilato in organigramma, quanto all'interno del progetto e nella stabilizzazione del processo di innovazione di rete, riflettendo ciò che viene definito da Evetts (2011) come la 'componente pragmatica' delle culture professionali. Questa ultima considerazione appare particolarmente rilevante dal punto di vista della ricerca valutativa, in quanto è proprio attraverso le pratiche situate e le interazioni specifiche che la modificazione sopra delineata genera configurazioni professionali inedite, sfidando talvolta modelli tradizionali.

2. Un modello di responsabilità condivisa per il progetto di vita della persona con disabilità

2.1 L'ordinatore generale

La regione Valle d'Aosta ha istituito l'Unità di Valutazione Multidimensionale della Disabilità (UVMDi) che ha competenza su tutto il territorio regionale e che rappresenta un sistema unitario, deputato alla valutazione del funzionamento della persona con disabilità e alla successiva elaborazione e promozione del progetto di vita.

L'UVMDi ha avuto come primo obiettivo quello di individuare formule nuove da percorrere per rispondere in modo organico, maggiormente efficace ed equanime, alle esigenze delle persone con disabilità e delle loro famiglie.

Questa Unità non si configura solo come collettore ed organizzatore di informazioni raccolte da altri ma diviene motore di una reale presa in carico della persona con disabilità, attraverso una valutazione multidimensionale funzionale alla progettazione personalizzata. Essa diviene il luogo della convergenza tra dati, riflessioni, analisi con la persona e con la famiglia e lo spazio dell'incontro tra professionisti, settori diversi, metodologie di lavoro differenti, tra domanda e offerta (Ciccoletti, Abet & Merlo, 2013).

L'UVMDi vuole certamente rappresentare, in questo caso, una forma organizzativa centrata sulla persona e sulla sua famiglia, con una forte regia pubblica, che avvia il processo di integrazione di tutti i servizi che sul territorio si occupano di disabilità – scuola, area sanitaria e sociale, enti territoriali, terzo settore – che compongono l'ampio panorama dei servizi e il suo obiettivo finale è indubbiamente l'elaborazione del progetto di vita.

Il suo ruolo è quello di 'ordinatore generale' che guida il progetto partendo da due assunti di base. Il primo si focalizza sul ripartire dalla dimensione comunitaria, dalle comunità locali, rafforzando la solidarietà interistituzionale e contestualizzandola nei luoghi normali della vita (famiglia, scuola, lavoro, tempo libero, ...) in un'ottica di welfare comunitario (Folgheraiter, 2006). L'obiettivo è inoltre quello di sviluppare e sostenere meccanismi di raccordo all'interno della stessa comunità, fra formale e informale, tra partecipazione e responsabilizzazione individuale e collettiva, tra risorse pubbliche e private, in una logica di rete e di welfare generativo (Benvegnù-Pasini, Vecchiato, 2014). A partire da quest'ultimo, origina il secondo assunto che si connette all'incremento del potere delle persone con disabilità e delle loro famiglie, nel potenziamento della loro capacità di azione in termini di partecipazione sociale, nell'espressione e definizione dei bisogni ma anche e soprattutto nel divenire partner progettuali attivi piuttosto che destinatari passivi (Folgheraiter, 2000).

Si tratta, in sintesi, di un servizio che si fa carico della situazione personale e familiare della persona con disabilità, qualora ve ne sia la necessità, che si assume la regia progettuale sollecitando i nodi della rete che già esistono e attivandone di nuovi, laddove necessario. Ovviamente questa attivazione è subordinata ad una progettualità che insieme alla persona e alla sua famiglia definisce gli itinerari per una partecipazione sempre maggiore alla vita comunitaria.

2.2 La regia del progetto

Una volta realizzato e approvato il progetto dall'Unità, dalla persona con disabilità e dalla famiglia, si avvia la fase di concretizzazione vera e propria del progetto di vita, che si instrada con l'attivazione del *cm*, figura determinante nel processo di reale presa in carico. Questo avrà il compito di monitorare l'attuazione del progetto divenendo un punto di riferimento per il soggetto e il suo nucleo familiare.

Il *cm* viene istituito sul territorio regionale nel 2018 individuando nell'educatore professionale la figura profes-



sionale più indicata all'assunzione di detto ruolo, con funzioni di responsabile dell'attuazione, dello sviluppo, del monitoraggio e della ri-valutazione del progetto di vita della persona con disabilità, costituendone il riferimento anche in relazione alla famiglia, in stretto raccordo con l'équipe multiprofessionale territoriale. Nella delibera regionale viene anche istituita la figura del Coordinatore dei *cm*⁶ che, all'interno del progetto di ricerca-azione, si occupa della formazione dei *cm*, della predisposizione degli strumenti e dei materiali funzionali al monitoraggio del progetto di vita della persona con disabilità.

L'attivazione del *cm* viene gestita dall'UVMDi che individua, per ogni persona presa in carico, un referente del progetto che, lavorando in sinergia con le équipe territoriali, favorisce e monitora l'attuazione del progetto attraverso un sostegno costante. Il monitoraggio avviene predisponendo regolarmente dei report rispetto all'andamento del progetto, al raggiungimento degli obiettivi condivisi, al benessere/soddisfazione della persona e all'impatto sulla rete famigliare.

Il progetto di vita prevede un preciso *timing* per la rivalutazione, fase in cui, a partire dalle analisi condotte dal *cm*, l'UVMDi aggiorna il progetto a seconda delle situazioni (rivalutazione del funzionamento, nuovi obiettivi, cambio delle attività o interventi proposti, ...).

Attualmente sul territorio regionale vi sono 22 *cm*, 15 con una formazione educativa e 7 sociale, per un totale di 80 persone prese in carico: il numero di utenti è distribuito variamente ai *cm*, a seconda di criteri definiti.

3. La ricerca valutativa

Nel caso dei servizi alla persona l'obiettivo principale di un percorso di ricerca valutativa è il miglioramento del servizio stesso che comporta, come conseguenza, un maggiore beneficio per gli utenti, che sono i beneficiari ultimi della valutazione dei servizi, e per tutti gli *stakeholder* coinvolti (Bezzi, 2000).

La ricerca valutativa si connota all'interno di questo *framework* e si configura sia come valutazione 'riequilibrativa', per trarre un bilancio del servizio e renderlo noto, ma anche come 'costruttiva,' per fornire gli elementi conoscitivi per un'eventuale implementazione al fine di progettare un servizio più rispondente alle esigenze del territorio. La raccolta e l'analisi dei dati disponibili presso l'organizzazione è di due tipi: i primi relativi all'organizzazione in sé al fine di delinearne un quadro più completo e preciso e i secondi relativi al prodotto/processo realizzato al fine di valutare l'efficacia esterna' del servizio, intesa come misura delle capacità di rispondere ai nodi problematici a partire dai quali il servizio è stato creato (Bezzi, 2010).

Il percorso di ricerca valutativa ha due focus distinti tra loro interrelati:

1. l'UVMDi, con l'analisi del suo funzionamento, degli strumenti utilizzati, dell'impatto prodotto e della soddisfazione degli utenti e del territorio;
2. il *cm*, ovvero la nuova figura attivata nel progetto stesso, con un approfondimento rispetto al ruolo e alla specifica professionalità, indagando anche la soddisfazione sia degli operatori, che attualmente ricoprono il ruolo, sia degli utenti a cui rivolgono il loro operato.

La modalità di concretizzazione della ricerca si configura come partecipata (ricerca valutativa partecipata), in quanto solo il reale coinvolgimento degli attori del progetto può favorire cambiamenti migliorativi che abbiano maggiori possibilità di essere attuati e divenire stabilmente peculiarità del servizio (Murray, Caulier-Grice, Mulgan, 2010).

Gli attori coinvolti nel primo focus di ricerca valutativa sono gli operatori che attualmente operano all'interno dell'UVMDi che sono partner attivi sin dalle prime fasi della ricerca, in particolare nella fase di concettualizzazione (definizione degli obiettivi e delle proprietà dell'evaluando' da indagare). Sono interessati inoltre gli operatori del territorio che si interfacciano con l'unità: ovviamente tutti gli utenti, intesi come beneficiari, ovvero le persone con disabilità e le rispettive famiglie, e gli ulteriori *stakeholder* interessati, compresi i dirigenti e funzionari che hanno dato avvio al servizio. Il secondo segmento della ricerca si focalizza sul ruolo del *cm* e richiede pertanto la collaborazione del coordinatore dei *case manager* e di tutti coloro che sul territorio ricoprono attualmente questo ruolo.

6 Attualmente il coordinatore dei *cm* è la dott.ssa Marina Dell'Aquila, educatrice professionale.



3.1 Lo strumento di indagine e la procedura di analisi

Il segmento della ricerca valutativa dedicato alla figura del *cm* ha avuto, in prima istanza, l'obiettivo di determinare gli aspetti caratterizzanti il ruolo, indagandoli dal punto di vista degli stessi operatori che individualmente si sono interrogati su questi aspetti.

Per supportare la riflessione e individuare tali tratti è stata predisposta una scheda di prefigurazione professionale (si veda Tabella 1) adottando e rimodulando la proposta di Evetts (2011): sono state utilizzate le categorie considerate più incisive e altre, ritenute mancate e significative per lo studio, sono state implementate.

Definizione
Soggetti
Modalità interattiva
Pattern relazionale
Contesto/i
Risultato atteso
Durata dell'intervento
Requisiti
Attività/azioni
Conoscenze e competenze
Responsabilità della figura

Tabella 1 – Scheda di prefigurazione professionale del *cm*

I dati empirici raccolti, ottenuti dalla compilazione della scheda dai 22 *cm* attualmente attivi sul territorio regionale, sono stati organizzati all'interno di un quadro sinottico complessivo e sono stati analizzati attraverso una 'analisi qualitativa del contenuto di tipo deduttivo' (Elo & Kyngäs, 2008): per ogni categoria presente nella scheda due osservatori indipendenti hanno individuato, dopo aver letto e comparato accuratamente le risposte fornite, gli elementi ricorrenti al fine di costruire una sintesi che descrivesse il fenomeno.

L'analisi di queste categorie non ha la pretesa di fornire una fotografia aderente alle reali situazioni dell'agire dei singoli *cm*, che verranno indagate e arricchite successivamente nel secondo step di questo segmento di ricerca attraverso focus group, interviste strutturate (Cardano, 2011) e narrazioni di episodi aneddotici (Mortari, 2005). I primi dati rappresentano delle tipizzazioni, ovvero delle astrazioni, che qui fungono come iniziali costituenti analitici per tratteggiare il ruolo.

4. Verso una prefigurazione professionale del *cm*: prime suggestioni

Dall'analisi d'insieme delle indicazioni fornite da ciascun operatore coinvolto è possibile tratteggiare un profilo che potrebbe rappresentare una prima prefigurazione professionale del *cm*.

Per quel che riguarda la **definizione** viene riportato come letteralmente significhi 'gestore del caso', inteso come la figura professionale che svolge un ruolo di regia, al fine di coordinare gli operatori, le équipe multiprofessionali e i vari interventi del progetto di vita della persona con disabilità.

All'interno del contesto valdostano, viene rilevato come il *cm* sia la figura professionale che assume la titolarità del progetto, ovvero che 'si occupa della presa in carico del progetto di vita', su mandato dell'UVMDi, del soggetto e della famiglia: nello specifico coordina e concretizza i diversi interventi e attiva risorse territoriali funzionali, finalizzate al raggiungimento degli obiettivi declinati nel progetto. Diviene dunque un accompagnatore per la persona con disabilità e la sua famiglia e un supporto per i diversi operatori coinvolti affinché il progetto si realizzi nelle migliori condizioni possibili.

Il *case manager* si interfaccia con **soggetti** differenti: gli operatori dell'UVMDi e il coordinatore dei *cm*, le persone con disabilità, le loro famiglie, gli operatori del territorio che afferiscono all'ambito pubblico oppure a quello privato, senza dimenticare gli attori della comunità, sia del formale (associazioni, coro, proloco, ...) sia dell'informale (reti amicali, vicinato, ...).

Rispetto alla **modalità interattiva** con i colleghi viene in prima istanza richiamata la dimensione collaborativa, intesa come costante e durevole confronto con le diverse professioni, che facilita lo sviluppo di sguardi e pensieri



plurimi e alimenta il concetto di lavoro di équipe. Si tratta un rapporto improntato alla correttezza, lealtà e spirito di cooperazione, nel rispetto delle reciproche competenze e autonomie. Emerge, inoltre, come la figura del *cm* di viene, nella collaborazione con gli operatori e i diversi soggetti della rete, riferimento principale per la realizzazione del progetto di vita del soggetto e coordinatore degli interventi da attuare, assumendo dunque un ruolo diverso rispetto a quello dei soggetti del gruppo interprofessionale coinvolti nel progetto che occorre legittimare; questo potrebbe essere definito un ruolo di 'registra'. Esiste inoltre una sorta di gerarchia rispetto al lavoro dell'UVMDi, che elabora la progettualità che il *cm* deve accompagnare e al lavoro del coordinatore dei *cm* che gestisce l'attribuzione dei casi e supervisiona il lavoro di tutti gli operatori.

In relazione al **pattern relazionale** nei confronti degli utenti, occorre sottolineare come la funzione di coordinamento e responsabilità rispetto al progetto di vita arricchisce indubbiamente il ruolo del *cm* di "autorevolezza" che viene riconosciuta dall'utente stesso e dalla sua famiglia, in virtù proprio della visione di insieme e presa in carico globale che ha sul percorso. Si tratta indubbiamente di una relazione asimmetrica, giacché prevede una sorta di controllo da parte del *cm* rispetto all'andamento del progetto di vita della persona con disabilità, anche se, come indicato in molte risposte, la relazione deve comunque essere caratterizzata dall'equilibrio (non sempre facile da mantenere) fra empatia, fiducia, vicinanza emotiva, confidenzialità e momenti di maggiore "controllo" e verifica delle azioni progettuali. Relazione che si concretizza e si alterna pertanto tra momenti "informali" e momenti "formali". Risulta inoltre sostanziale e prioritario riconoscere la persona con disabilità come soggetto capace di autodeterminarsi e di agire attivamente, impegnando la propria competenza di *cm* nella promozione di una rete che sappia valorizzare e implementare le potenzialità, l'autonomia e il diritto ad assumere le proprie scelte e decisioni, nel rispetto anche dei diritti e degli interessi legittimi dei membri della comunità.

Il **contesto** è decodificato, in tutte le compilazioni, attraverso una concezione plurale, interpretato come 'i luoghi di vita e di appartenenza' della persona con disabilità, sia quelli di vita 'normali', abitualmente vissuti, intesi come insieme di relazioni e affetti, ma anche quelli più istituzionali (educativi, sportivi, sociali, lavorativi, ...). È possibile dunque affermare come per il *cm* il contesto di riferimento sia il territorio, ovvero la rete di soggetti, servizi e attività formali e informali.

Il **risultato atteso** viene descritto come la creazione delle migliori condizioni possibili affinché la persona con disabilità possa e riesca ad esprimere e vivere, secondo le proprie caratteristiche e con le risorse interne ed esterne a disposizione, la propria autonomia e la propria autodeterminazione in una situazione di benessere generale. Questo indubbiamente richiama la dimensione dell'attuazione del progetto individualizzato attraverso la messa in atto di specifiche azioni, quali il coordinamento, la regia, la mediazione, la promozione ecc... All'interno di questa categoria viene anche richiamata la necessità di indentificare come risultato dell'operato del *cm* la costruzione di un rapporto di fiducia con la persona e la famiglia nell'ambito del quale il *cm* diventa referente e facilitatore per la realizzazione del percorso di graduale crescita e autonomia in una logica di comunità.

La **durata dell'intervento** viene intesa in termini di 'flusso continuativo e reticolare', ovvero di interventi per i quali non è previsto un termine ultimo; risulta dunque fondamentale la costanza e continuità del monitoraggio e del supporto (sia alla persona con disabilità sia alla sua famiglia). Il *timing* è ovviamente collegato alla strutturazione progettuale fornita dall'UVMDi, al mandato collegato al progetto e agli obiettivi declinati nel progetto stesso. Diviene comunque fondamentale porsi tempi definiti, prevedendo anche tappe intermedie di valutazione per poi ripartire con una nuova riprogettazione e con la ridefinizione di ulteriori obiettivi e risultati attesi. I momenti di verifica intermedia, con il soggetto e la famiglia, con gli operatori e con l'UVMDi, costituiscono tappe fondamentali per un corretto monitoraggio del percorso.

Viene inoltre menzionata l'importanza della presenza del *cm* lungo tutto l'arco della vita della persona con disabilità, una presenza professionale che sappia adattarsi e modularsi alle diverse fasi della vita e alle peculiari esigenze della persona in una prospettiva *lifespan*.

Rispetto ai **requisiti** vengono identificate sia la formazione dell'educatore sia la formazione dell'assistente sociale come sfondo su cui innestare la figura professionale, in un connubio che contempla specificità afferenti ad entrambi gli ambiti, educativo e sociale, e con un focus basilare sul lavoro di rete, di coordinamento e di lavoro cooperativo.

Gli elementi principalmente richiamati all'interno della categoria di **attività/azioni** sono: interventi progettuali di osservazione, pianificazione, gestione, monitoraggio e valutazione dei risultati; azioni di consulenza e accompagnamento, di riflessione individuale e collettiva, di mediazione nel costante confronto con i singoli operatori, con le équipe e nell'incontro con gli utenti e le loro famiglie. Tutte queste attività e azioni così descritte mobilitano, come indicato, la dimensione del lavoro di rete e della ricerca e documentazione delle risorse sul territorio.

Anche nel caso delle **conoscenze e competenze** vengono richiamate dimensioni afferenti all'area educativa e sociale, con conoscenze umanistiche di base e competenze attinenti all'area dei processi organizzativi indirizzati ai singoli e alla comunità (analisi, pianificazione, gestione, monitoraggio e valutazione), dei processi relazionali e comunicativi in termini di mediazione, di sostegno e aiuto, e nel lavoro di rete e nel *problem solving*. Uno sguardo



educativo rispetto ai diversi processi risulta di primaria importanza come anche un'ottima conoscenza del territorio, sia rispetto all'esistente sia rispetto alle possibilità di implementazione. Si tratta, come indicato da alcuni, di adottare una prospettiva multidimensionale, che sappia guardare alla persona in relazione ai suoi ambienti di vita/comunità di appartenenza e al sistema dei servizi. Tale ottica, propria del *cm*, dovrebbe sollecitare interconnessioni favorevoli alla promozione e il sostegno della persona nel suo progetto di vita.

Infine, in relazione alla **responsabilità** del *cm* si fa riferimento al carattere etico e morale del ruolo professionale, in particolare nell'attuazione del progetto di vita della persona che richiama un più ampio approccio basato sui diritti individuali e collettivi e sul benessere singolo e familiare e che mobilita risorse opportune in termini di efficienza ed efficacia. La responsabilità della realizzazione del progetto di vita viene intesa sempre come condivisione con la persona, protagonista del progetto e i vari operatori coinvolti, diventando così una forma di co-responsabilità. Il *cm* è inoltre responsabile, come indicato, del coordinamento degli interventi e delle attività individuate per la realizzazione degli obiettivi elaborati all'interno del progetto di vita.

Conclusioni

È così che nel ripercorrere, all'interno di queste sintetiche conclusioni, quali saperi e pratiche caratterizzano la professione del *cm* si evince come molti costrutti e fondanti epistemologici peculiari della pedagogia speciale vengano richiamati: da una visione della disabilità che si basa sull'approccio ai diritti, alla qualità di vita e all'autodeterminazione, al modello di salute bio-psico-sociale, dalla *community care* al lavoro di rete, fino ad un welfare comunitario e generativo.

Emerge indubbiamente la necessità di aprirsi ad un sistema pluralistico e a nuove forme di cooperazione, puntando su interventi qualitativamente migliori che tengano conto dei bisogni specifici delle diverse singolarità e realtà al fine di sviluppare l'*empowerment*, ossia le potenzialità generative di persone e luoghi di vita. Realizzare azioni progettuali pluralistiche significa farsi carico di rispondere a richieste sociali ed educative sempre più complesse attraverso un lavoro integrato tra diversi professionisti che siano in grado di garantire interventi efficaci e sostenere le reti sociali presenti all'interno delle comunità, generando valore per le stesse e per i nodi di relazione presenti al loro interno. In questo contesto risulta fondamentale operare scelte politiche e strategiche comuni alle diverse istituzioni e attori e stimolare il ricorso a modelli innovativi, multidisciplinari ed integrati di intervento. Il *case management*, come modalità operativa in ambito sociale e relativamente nuova in ambito educativo, rappresenta uno di questi modelli.

Riferimenti bibliografici

- Adler, P.S., Kwon, S.W. & Heckscher, C. (2008). Professional work: The emergence of collaborative community. *Organization Science*, 19, pp. 359-76.
- Bailey, D. (2015). The Environmental Paradox of the Welfare State: The Dynamics of Sustainability. *New Political Economy*, 20(6), pp. 793-811.
- Battistoni, F., Cattapan, N. & Asta, M. (2021). *Le nuove figure professionali nel welfare di comunità. Saperi e pratiche del community management*. <http://bko-sec.fondazionecripiro.it/static/upload/nuo/nuove-figure-welfare1.pdf>
- Benvegnù-Pasini, G. & Vecchiato, T. (2014). Il welfare generativo e le sue potenzialità. *Studi Zancan*, 6, pp. 5-12.
- Bezzi, C. (2000). *La valutazione dei servizi alla persona*. Perugia: Giada.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Ciccoletti, D., Abet, L. & Merlo, G. (2013). La presa in carico per le persone con disabilità: il primo livello essenziale. In D. Ciccoletti, G. Merlo, *Percorsi di presa in carico* (pp. 42-52) I vademecum di Lombardia Sociale.it <http://www.lombardiasociale.it/wp-content/uploads/2013/10/I-percorsi-di-presa-in-carico.pdf>.
- Cimino, A. (2012). Il case management: possibili applicazioni al contesto italiano. *Sotto Traccia*, V, 7.
- Crosta, P.L. (2010), *Pratiche. Il territorio "è l'uso che se ne fa"*. Milano: Franco Angeli.
- Elo S. & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), pp. 107-15.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), pp. 406-422.
- Folgheraiter, F. (2000). L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona. Trento: Erickson.
- Folgheraiter, F. (2006). *La cura delle reti: nel welfare delle relazioni*. Trento: Erickson.
- Guay, J. (2000). *Il case management comunitario*. Napoli: Liguori.
- Lødemel, I. & Moreira, A. (eds.) (2014). *Activation Or Workfare? Governance and the Neo-Liberal Convergence*. New York: Oxford University Press.



- Maino F. & Razetti F. (2019). *Un rinnovato protagonismo per stakeholder e corpi intermedi? Il secondo welfare, tra evoluzioni concettuali e sviluppi empirici*. https://air.unimi.it/retrieve/handle/2434/726040/1447460/Capitolo1_4R2W_Maino_-Razzetti_23-48%281%29.pdf
- Mortari, L. (2005). Narrative inquiry e fenomenologia. *Encyclopaideia*, 17, pp. 11-22.
- Murray, R., Caulier-Grice, J. & Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. The Young Foundation.
- Paladino, M. & Tosoni, T.C. (eds.) (2000). *Il case management nella realtà socio-sanitaria italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Payne, M. (1998). *Case management e servizio sociale. La costruzione dei piani assistenziali individualizzati nelle cure di comunità*. Trento: Erickson.
- Villa, M. (2007). *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*. Milano: FrancoAngeli.



Simone Visentin

Full researcher in Teaching and Inclusive Education | University of Padua (Italy) | simone.visentin@unipd.it

Giulia Dainese

Project Manager | L'Incontro Cooperativa Sociale (Italy) | giulia.dainese@gmail.com

Social Cooperatives and services for people with disabilities: building participation and generating connections for more inclusive communities*

Cooperative sociali e servizi per la disabilità: costruire partecipazione e generare connessioni per comunità più inclusive

Articoli

ABSTRACT

The article explores and problematises the issue of participatory processes within socio-educational-health services for people with disabilities, managed by social cooperatives (CS). The introductory analysis on the world of social cooperation highlights the current weakening of some distinctive elements that have characterized its growth and development, such as territorial roots and proximity to the needs of the population, greater autonomy in entrepreneurial strategies, the ability to attract new resources to the territory and generate social capital. This is accompanied by reflection on the inclusive challenge that characterizes services for people with disabilities, urged to enter into osmosis with the surrounding community. Subsequently, a qualitative research is illustrated which involved the coordination figures of a network of social cooperatives in the province of Padua, the outcomes of which have highlighted contexts with a good capacity to generate participation. Overall, it emerges that CS are called upon to take on the civil representation function with greater force, a place that co-produces innovative services by identifying, among the priorities, that of strengthening their role as connectors, aggregating individual needs and expectations through shared projects among the different stakeholders, including people with disabilities and their families.

Keywords: social inclusion, participation, co-design, social cooperatives, special education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Visentin S., Dainese G. (2021). Social Cooperatives and services for people with disabilities: building participation and generating connections for more inclusive communities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 35-43 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-04>

Corresponding Author: Simone Visentin | simone.visentin@unipd.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 07/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl |
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2021-04**

* Lo studio è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra i due autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Simone Visentin ha assunto il coordinamento scientifico del manoscritto e ha curato l'Introduzione e i paragrafi 3.1 e 3.2. Giulia Dainese ha curato Materiali e Metodo e i paragrafi 3.3 e 3.4. Entrambi gli autori hanno congiuntamente curato lo sviluppo delle conclusioni.



1. Introduzione

Il presente contributo approfondisce e problematizza il tema dei processi partecipativi all'interno dei servizi socio-educativo-sanitari per le persone con disabilità (PcD), gestiti da cooperative sociali (CS¹). Queste ultime, fin dagli Sessanta, si sono affermate come soggetti capaci di cogliere bisogni non soddisfatti e di organizzare risposte efficaci ed efficienti, diventando co-attori nelle politiche di *governance* del territorio (lanes, Borzaga, 2006). La storia della cooperazione sociale racconta di organizzazioni nate dal basso: frutto dell'evoluzione di esperienze di volontariato che afferivano ai movimenti politici del Sessantotto o di ispirazione cattolica, caratterizzate da iniziative auto-promosse da gruppi di cittadini, volte a soddisfare bisogni e fornire servizi di interesse sociale, soprattutto nei confronti di soggetti fragili dal punto di vista sociale o economico (*Ibidem*). Le nascenti CS avevano alcune caratteristiche in comune:

- autonomia nella scelta dei servizi da erogare e delle modalità organizzative e produttive degli stessi;
- pochi contributi pubblici compensati da molto volontariato;
- legami con la comunità e con gruppi di cittadini;
- funzione distributiva nei confronti dei cittadini più fragili, garantendo beni e servizi a titolo gratuito.

In generale, le CS pongono la persona al centro, destinataria dei servizi e dei prodotti, e allo stesso tempo de-
tentrice di esperienze e conoscenze attraverso le quali rinnovare i servizi stessi. Esse uniscono il concetto di impresa – con le caratteristiche di autonomia, rischio, uso efficiente delle risorse e propensione all'innovazione – a una *governance*² *multistakeholder*, quindi democratica e partecipativa (Borzaga & Paini, 2011).

Se la Legge 381/1991 “Disciplina delle Cooperative Sociali” ha consolidato la *mission* delle CS – combinando lo scopo solidaristico con la produzione economica (di un bene o di un servizio), integrando e sviluppando, parallelamente, la catena del valore economico e quella del valore sociale – col passare del tempo si è assistito a una trasformazione che le ha portate a diventare “fornitrici specializzate” dell'Ente Pubblico. Alcune hanno finito per mettere in secondo piano la loro specificità, data dal continuare a ricercare soluzioni a problemi sociali non risposti, anche al di fuori di servizi pubblici consolidati. Ad oggi, le CS rischiano di perdere il ruolo sociale di “costruttrici di diritti di cittadinanza”, indebolite nella loro struttura tecnica, imbrigliate nell'accreditamento dei servizi che le ha portate a standardizzare i servizi stessi (Ragaini, 2018), in difficoltà nel rispondere alle nuove emergenze sociali mobilitando risorse aggiuntive. Sembrano indebolirsi alcuni elementi distintivi che ne hanno caratterizzato la crescita e lo sviluppo, come il radicamento territoriale e la prossimità ai bisogni della popolazione, la maggiore autonomia nelle strategie imprenditoriali, la capacità di attrarre nuove risorse nel territorio e generare capitale sociale (lanes & Borzaga, 2006).

Tale involuzione ha portato alcune di queste organizzazioni ad allentare i rapporti con la comunità, limitandosi a conquistare spazi di mercato sociale e perdendo la connessione con le proprie radici. Questa trasformazione apre degli interrogativi volti a verificare se, ad oggi, la partecipazione di utenti e familiari sia ancora un elemento centrale dell'azione organizzativa delle CS, e se queste ultime siano in grado di costruire un'azione generativa col territorio.

Questa crisi, di visione e organizzativa delle CS, rispecchia quella che sta caratterizzando i servizi socio-educativo-sanitari per le PcD, all'interno dei quali è in atto una fase di ripensamento che ruota attorno a una parola chiave: inclusione (Cottini, 2021; Guerini, 2020). Si fa strada l'esigenza di rilanciare nuovi spazi di co-progettazione, nei quali anche le PcD, e le loro famiglie, abbiano l'opportunità di avanzare proposte per realizzare attività ed esperienze coerenti con le proprie domande esistenziali, incentivando dinamiche reticolari con la comunità circostante.

Sotto la spinta di cambiamenti culturali e normativi avvenuti all'inizio degli anni 2000 – si pensi al modello biopsicosociale e all'ICF (2001) oltre alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) – la vocazione inclusiva di tali servizi rappresenta la sfida quotidiana da fronteggiare: accanto al sapere tecnico è necessario ricercare alleanze con altri attori sociali, per fare in modo che i bisogni espressi dalle PcD diventino diritti di cittadinanza autentica.

I contesti cooperativi virtuosi ambiscono a diventare luogo sociale, aperto al territorio, per promuovere attività, incontri, esperienze, progetti comuni (Nuzzo, 2013). Da luogo per la disabilità, a luogo per il territorio con la disabilità, per creare nuovi legami e senso di appartenenza. Da spazio di consumo a spazio di produzione di risorse: volontari, familiari, cittadini che prendono parte a progettualità condivise.

1 Nell'articolo CS è usata come abbreviazione di 'cooperativa sociale', 'cooperative sociali', 'cooperazione sociale'.

2 Per *governance* si intende “Il modo attraverso il quale i diversi attori che hanno un potere di influenza contribuiscono alla formazione e alla realizzazione delle decisioni che perseguono finalità più ampie di quelle economiche e inglobano il tema della qualità e del valore sociale dei beni e servizi prodotti (Fazzi, 2008, p. 75).



Tra le ricadute positive si ha quindi: una “de-utentizzazione” delle PcD (Colleoni, 2016), che possono esprimere la propria identità adulta e autodeterminarsi in spazi d’azione sempre più complessi; una maggiore sostenibilità dei servizi, che diventano patrimonio del territorio e uniscono alle risorse dell’Ente Pubblico forme di responsabilità sociale locale; una relazione con le famiglie che evolve da una logica rivendicativa a una di impegno condiviso.

Sul versante del progetto educativo individuale (Legge 328/2000) vanno costruiti dei Progetti di vita (PdV) aperti, per sostenere davvero le PcD nella definizione degli obiettivi esistenziali sulla base dei propri bisogni, valori e aspirazioni. I professionisti si fanno architetti di progettazioni e contesti capacitanti: generatori di opportunità, affiancando le PcD nelle scelte, nelle sperimentazioni e nell’autodeterminazione di sé (Lepri, 2020). Servono quindi trame di relazioni nella quotidianità, risposte articolate che aggregano tecnica (servizi e professionisti), istituzioni (politiche) e comunità: per questo il territorio dev’essere il riferimento dell’azione professionale.

Dentro a questi processi, le famiglie continuano a rivestire un ruolo essenziale, dato che “per le persone con disabilità il permesso a crescere passa ancora da un consenso della famiglia” (Lepri 2016, p. 25). Si tratta di genitori, specie i più giovani, che si rivelano più acculturati, consapevoli dei propri diritti, informati e combattivi, meno rassegnati, ma anche più frequentemente disorientati: sono disposti a stabilire un partenariato con i servizi e le reti informali, e fanno i conti con la crisi economica e la contrazione del welfare pubblico. Sono beneficiari del servizio ma contemporaneamente possono diventare partner perché hanno idee, risorse, competenze, relazioni da proporre.

Questo scenario sulle dinamiche partecipative, tra potenzialità e fragilità, trova un approfondimento empirico presentato nel prossimo paragrafo.

2. Materiali e metodo

Alla luce del problema di ricerca delineato, si è condotta un’indagine che intendeva rispondere alle seguenti domande di ricerca: le CS attuano meccanismi di partecipazione delle PcD e dei loro familiari? E quali sono i facilitatori e le barriere alla partecipazione?

Sono state coinvolte le CS operanti in provincia di Padova che si occupano di servizi per la disabilità. Delle 138 CS di tipo A identificate nell’Albo Regionale³, 19 operano nell’area disabilità. Di queste, 17 hanno aderito alla ricerca. Per ciascuna è stata individuata una figura che avesse il seguente profilo:

- conoscenza della storia della CS e della sua evoluzione;
- conoscenza dell’organizzazione nel suo complesso e dei suoi servizi.

Dunque, complessivamente sono stati intervistati: 5 Presidenti, 1 Vicepresidente, 4 Direttori, 3 Coordinatori, 3 Responsabili di servizio, 1 Responsabile amministrativo. Tutte le figure sono in Consiglio di Amministrazione⁴.

Il metodo è stato di tipo qualitativo, finalizzato a una conoscenza in profondità a scapito di una conoscenza estensiva (Montalbetti, 2015). Come strumento di rilevazione si è scelta un’intervista narrativa semi-strutturata (Milani e Pegoraro, 2011), caratterizzata dai seguenti nuclei tematici:

- Progetto di vita: comprendere se è un reale strumento di partecipazione delle PcD e se consente alle stesse di affermarsi e di essere protagoniste della propria vita;
- Servizio: conoscere in che modo e in quali spazi le PcD, e le loro famiglie, partecipano alla definizione, implementazione e valutazione delle progettualità;
- Governance: scoprire se, quanto e in che modo la CS accoglie le istanze di un governo condiviso con i vari stakeholder;
- Territorio: delineare il modo col quale la CS si connette con l’esterno per sostenere l’affermazione dei diritti delle PcD e favorire la loro partecipazione sociale.

La conduzione delle interviste e l’analisi dei dati sono state orientate dalla seguente matrice, che ha permesso di individuare, per ciascuno dei 4 ambiti, 5 livelli progressivi di partecipazione:

3 L’Albo regionale delle cooperative sociali è disponibile nel sito www.regione.veneto.it. La definizione dei partecipanti è stata realizzata tramite l’anagrafica on line delle unità di offerta messa a disposizione dalla Regione Veneto. Sono state considerate tutte le tipologie di Unità di Offerta della provincia di Padova (Azienda ULSS 6 Euganea) in gestione alla cooperazione sociale, ovvero: Centro Diurno, Comunità Alloggio, RSA (Residenza Sanitaria Assistenziale) Gruppo Appartamento, progetto educativo occupazionale esterno al Centro Diurno. Le 19 cooperative sociali identificate gestiscono: 35 Centri Diurni, 17 Comunità Alloggio, 1 RSA, 11 Gruppi Appartamento, 18 Progetti innovativi.

4 L’indagine qui presentata è il primo step di una ricerca più ampia che, nella seconda fase tuttora in corso, sta raccogliendo il punto di vista dei professionisti, con un questionario strutturato, e quello delle persone con disabilità attraverso un’intervista narrativa.



	Progetto di Vita (PdV)	Servizio	Governance	Territorio
Informare	Obiettivi e processi definiti dai professionisti senza confronto con la PcD e famiglia	Attività routinarie e standardizzate. Non c'è co-progettazione di PcD e famiglia	Organi di governo (OdG) senza rappresentanti di PcD e/o familiari	Le progettualità si svolgono all'interno del servizio
Consultare	PDV definito dai professionisti. PcD e famiglia hanno un ruolo consultivo	PDV definito dai professionisti. PcD e famiglia hanno un ruolo consultivo	OdG con rappresentanti di PcD e famiglie (ruolo consultivo)	Collaborazioni sporadiche col territorio: nascono su spinta della cooperativa, poco coerenti con gli interessi delle PcD
Decidere Insieme	Co-progettazione del PdV. PcD e famiglia coinvolte dall'inizio. L'équipe è responsabile finale delle decisioni	Le attività sono co-progettate con PcD e famiglie. L'équipe è responsabile finale delle decisioni	OdG con rappresentanti di PcD e famiglie (potere decisionale su PdV e gestione operativa dei servizi)	Collaborazioni col territorio più sistematiche e pertinenti con gli obiettivi educativi delle PcD
Agire Insieme	Piena condivisione di obiettivi e strategie. Il PdV valorizza risorse informali e formali	Progettazione, implementazione e valutazione sono condivise con PcD e famiglie	OdG con rappresentanti di PcD e famiglie (ruolo anche nei processi decisionali di sviluppo di nuove progettualità)	Servizio e territorio si conoscono reciprocamente. PcD coinvolte, attraverso progetti strutturati, in contesti comunitari: il territorio vive il servizio attraverso attività co-progettate
Supporto indipendente di iniziative comuni	PdV con forte partecipazione dei vari attori. PcD e famiglia legittimano anche le idee progettuali dove non c'è un diretto coinvolgimento del servizio	Gli utenti promuovono nuove attività, che possono essere gestite in autonomia dalle PcD e famiglie	I rappresentanti di PcD e famiglie sono parte attiva in tutti i processi decisionali, partecipando anche al rischio economico dell'impresa	Sistematica connessione tra servizio e territorio. Nascono anche progetti indipendenti dalle esigenze delle PcD

Tab. 1. 'Matrice dei processi partecipativi multilivello'⁵

3. I risultati

L'analisi dei dati ha messo in relazione le domande di ricerca con la 'Matrice dei processi partecipativi multilivello' (Tab. 1), così ogni cooperativa è stata collocata all'interno di uno specifico livello di partecipazione per ciascuna delle quattro dimensioni di indagine.

3.1 Il Progetto di Vita (PdV)

Livello partecipazione	N. di CS
Informare	0
Consultare	3
Decidere Insieme	2
Agire Insieme	11
Supporto indipendente	1

Tab. 2. La partecipazione nel PdV

5 La matrice prende spunto dalla scala della partecipazione di David Wilcox, utilizzata per classificare la partecipazione di cittadini/utenti nei processi decisionali nell'ambito delle politiche pubbliche. Si veda: D. Wilcox (1994), *The Guide to effective participation*, Partnership Books, London (UK).



In tema di PdV, 12 CS dichiarano elevati livelli partecipativi – aggregando assieme ‘agire insieme’ e ‘supporto indipendente’ – mentre 3 CS faticano a sviluppare processi di partnership, con 2 realtà che si attestano su un livello medio.

Nelle organizzazioni meno virtuose la responsabilità continua ad essere in capo all'équipe e i beneficiari sono consultati limitatamente ai contenuti individuati dai professionisti. Inoltre, non sono presenti sistemi di monitoraggio e valutazione che facilitano la personalizzazione del PdV.

Adeguati strumenti di *assessment* qualificano invece le pratiche più efficaci, assieme ad altri elementi, tra i quali:

- un investimento educativo sulle autonomie delle PcD, incentivando attività che sostengono lo sviluppo di abilità sociali da spendere in contesti di vita reale;
- (di conseguenza) la ricerca e la sperimentazione di cantieri nella comunità, costruendo spazi per l'assunzione di ruoli sociali attivi delle PcD:

Parte integrante della trasformazione del Centro Diurno è stata la nostra Bottega del Commercio Equo Solidale [...]. Oggi siamo arrivati ad una gestione quasi interamente fatta dal Centro Diurno [...], rivoluzionando l'organizzazione per favorire la partecipazione delle PcD [...]. Abbiamo fatto gli allunghi dell'orario, legati ai PdV [...]: c'è chi arriva alle 12:00 e finisce alle 19:30, chi inizia alle 7:30 fino alle 15:30 (C11)⁶

- la personalizzazione del servizio in funzione del PdV attraverso:
 - un modello organizzativo aperto, che intercetta reti di sostegno nel contesto, in cui il volontariato rappresenta uno dei pilastri in molte CS
 - il lavoro per processi (anziché per prestazioni), promuovendo filiere di servizi integrati di cui anche il territorio è parte:

Integrare il centro diurno con servizi fuori dalla Legge 22/2002 ci dà la possibilità di maggior personalizzazione [...] possiamo vedere la persona alla sera o nel fine settimana, per creare opportunità nel contesto di vita [...] ci permette di spaziare” (C13)

- la “giusta alleanza” con le famiglie: perché le PcD possano coltivare le proprie aspirazioni è fondamentale accompagnare le famiglie affinché riconoscano il bisogno di emancipazione del familiare, dando vita anche a una corresponsabilità nei confronti della cooperativa:

Abbiamo costruito una scheda sul PdV dove c'è anche la colonna relativa al punto di vista della PcD. La maggior parte delle volte abbiamo colto reazioni di sorpresa [...] metà meravigliati, l'altra metà diceva ‘cosa c'entra quello che pensa mio figlio, decido io!’ [...]. Aver abituato le famiglie pensare che c'è il punto di vista del loro figlio ha messo in moto delle cose (C12)

3.2 Il Servizio

Livello partecipazione	N. di CS
Informare	2
Consultare	1
Decidere Insieme	5
Agire Insieme	5
Supporto Indipendente	4

Tab. 3. La partecipazione nel servizio

In quest'ambito, le CS sono maggiormente distribuite nei 5 livelli della matrice. I contesti legati a un impianto organizzativo assistenziale continuano a vedere le PcD e le loro famiglie come incapaci, oppure non disposte, ad avanzare proposte e assumere un ruolo di co-progettisti:

6 Il codice alla fine di ogni virgolettato indica l'intervista da cui è tratta la testimonianza.



Facciamo l'Assemblea dei ragazzi dove proponiamo e chiediamo il parere, ma è un parere molto standardizzato, sono facilmente manovrabili queste assemblee (C1).

Le realtà che invece sono approdate a forme progettuali collaborative si impegnano a strutturare dei momenti in cui le PcD ripensano le attività e ne propongono di nuove:

La *mission* del Centro Diurno l'abbiamo costruita insieme agli utenti, utilizzando tutti gli strumenti di comunicazione facilitata [...]. Il livello di partecipazione e interesse a questa cosa è stato impressionante. Persone che solitamente scrivono per conto loro si sono messe davanti all'Assemblea degli utenti a scrivere con il proiettore (C3).

Sul versante delle famiglie, la partecipazione si sostanzia su due piani principali:

- sostegno ai servizi tramite iniziative di raccolta fondi o l'attivazione di attività integrative (tempo libero, soggiorni estivi, esperienze di mutuo-aiuto per famiglie);
- ricerca di risposte per la tutela del futuro dei familiari con disabilità ("Dopo di Noi"); la partecipazione può prevedere l'apporto di risorse economiche, la co-definizione di tutti gli aspetti del servizio, un coinvolgimento diretto nella gestione dello stesso:

Il primo esperimento è partito con una settimana di sollievo in una struttura della cooperativa in cui erano presenti alcuni utenti e i loro genitori, che a turno si offrivano di fare un pomeriggio e una notte. [...] Ogni genitore si è impegnato per un pezzo e si sono suddivisi il carico: le famiglie hanno partecipato direttamente. Di anno in anno il progetto si è evoluto fino a diventare il Gruppo Appartamento di oggi (C3).

3.3 Il Territorio

Livello partecipazione	N. di CS
Informare	1
Consultare	4
Decidere Insieme	5
Agire Insieme	7
Supporto Indipendente	0

Tab. 4. La partecipazione del e nel territorio

Le CS che si collocano su bassi livelli partecipativi – 'informare' e 'consultare' – scontano una mancanza di riconoscimento da parte della comunità circostante:

Non ti nascondo che abbiamo bisogno di crescere molto, soprattutto in termini di riconoscimento: manca un po' una narrazione di quello che facciamo. E non abbiamo mai avviato sperimentazioni con la comunità intesa come cittadini, negozi; sono possibilità che si possono aprire e probabilmente troverebbero un'accoglienza positiva (C11).

Invece, le CS con un livello medio raccontano una collaborazione intermittente:

Manca un sistema di organizzazione: abbiamo fatto per qualche anno una giornata di marcia con familiari, cittadini e PcD. [...] La formula di lavoro con il territorio dovrebbe essere diversa, più pregnante e significativa, non tanto per la raccolta di risorse, ma per mantenere viva la visibilità delle PcD e il concetto di solidarietà. [...] E la creazione di movimento che ti dà la possibilità di creare nuove relazioni, nuovi significati e di sviluppare potenziali risorse (C2).

Inoltre, il rapporto con scuole, parrocchie o altri soggetti del territorio produce iniziative che si implementano esclusivamente dentro al servizio:

È il territorio che si include nella nostra struttura. [...] Non riusciamo tanto a permeare il territorio, ma non per colpa nostra. Questa è una denuncia precisa: non riusciamo per la scelta deliberata del territorio di non voler vedere queste realtà qui, perché meno le vedono e meglio stanno (C8).



Le 7 CS che riescono ad ‘agire insieme’ al territorio delineano questo scenario:

- le PcD prendono parte alla quotidianità della comunità, vissuta nei suoi spazi più significativi (Vadalà, 2013), agiscono come trasformatori del contesto e rompono le rappresentazioni sociali esistenti:

Abbiamo lavorato molto per sensibilizzare la comunità: siamo andati fisicamente dalle persone del paese, dicendo che eravamo arrivati lì con il gruppo appartamento [...]. Le persone con disabilità sono diventate clienti dei bar, negozi e barbiere. [...] Anche dal medico non andiamo insieme, chiamiamo, ma poi la persona va da sola [...] Andiamo a conoscere anche le famiglie del condominio, le tranquillizziamo e ci rendiamo disponibili, anche per i lavori del condominio (C10)

- le CS sono riconosciute come attrici che creano capitale sociale, rigenerando luoghi e ‘ibridando mondi’ che non hanno ancora l’abitudine a trovare delle connessioni per realizzare progetti condivisi:

La sagra è un esempio di restituzione al territorio: una sagra dimenticata che, 13 anni fa per iniziativa di alcuni genitori, è stata rilanciata. Non è la Cooperativa che va a chiedere beneficenza, ma diventa la comunità che si ritrova in 3 serate estive. Questo è l’approccio: appartenere dignitosamente cercando reciprocamente di scambiare delle cose [...]. La cartina tornasole è il 5x1000, che ti dimostra quanto, pur nel nostro piccolo, siamo riconosciuti. (C17)

Tra queste CS si fa strada la consapevolezza che devono tornare a essere un soggetto politico, e non solo tecnico, portando all’attenzione della comunità e delle istituzioni le istanze delle persone più fragili.

3.4 La Governance

Livello partecipazione	N. di CS
Informare	4
Consultare	5
Decidere Insieme	2
Agire Insieme	5
Supporto Indipendente	1

Tab. 5. La partecipazione alla Governance

Questa IV dimensione rivela il più basso livello partecipativo. Nonostante la maggior parte delle CS abbia una *governance multistakeholder*, la partecipazione del socio fruitore a decisioni che riguardano la gestione dei servizi, e lo sviluppo della cooperativa con un ruolo strategico-politico, sembra essere poco frequente. Le organizzazioni più ‘corali’ riescono a incidere su questi fronti:

- la responsabilizzazione dei consiglieri di amministrazione, attraverso l’attivazione di spazi di crescita anche su temi “imprenditoriali”:

Abbiamo tre familiari, di cui uno dei tre è anche in CdA [...]. Il consigliere entra anche nei temi di bilancio. Quando noi facciamo il CdA discutiamo con loro. Conoscono le convenzioni, i ricavi, i pagamenti, conoscono tutto (C7).

- la compartecipazione economica delle famiglie, soprattutto a sostegno di servizi che rispondono a un bisogno piuttosto che al rischio d’impresa sottoscrivendo il capitale sociale;
- la funzione di stimolo e ponte con le famiglie da parte dei soci fruitori, contribuendo allo sviluppo di risposte collettive, e sostenendo la creazione di spazi di progettazione con i familiari non solo su istanze personali:

La persona in CdA è stata coinvolta in tutta la riflessione che noi abbiamo chiamato il Progetto Casa [...]. Attualmente questo consigliere è anche Presidente di un’Associazione di familiari, [...] per strutturare il dialogo con i familiari non sulla singola istanza (C3).

L’analisi trasversale alle 4 dimensioni rileva dei fattori che incidono, come facilitatori o come barriere, sugli esiti complessivi. Tra i primi si trovano:



- la *governance multistakeholder*: incentiva un maggior impegno da parte dei portatori di interesse e quindi un incremento di efficacia e di efficienza produttiva (Fazzi, 2007);
- i volontari: aiutano a estendere il raggio di azione delle progettazioni; migliorano l'integrazione tra i servizi e il territorio; svolgono una funzione di testimonianza sociale e culturale nella comunità; apportano competenze e motivazioni che possono modificare la routine dei servizi (Colleoni, 2006):

Noi gestiamo una parte del progetto e l'altra parte la agganciamo all'associazione di volontariato per il tempo libero, ad attività formative organizzate dal Comune, come il corso di pasticceria, dove noi come Cooperativa siamo partner. Il corso di pasticceria è aperto a tutti, e noi siamo disponibili ad accompagnarli [*le persone con disabilità*] alle 19:00 con il pulmino e lì poi ci sono i volontari (C10)

- il professionista che assume una postura inclusiva (Zorzi, Francescutti, 2016): lavora sui confini dei servizi e connette contesti, spezza quindi la routine e ricerca prospettive creative e innovative all'interno di reti sociali aperte;
- le famiglie che riconoscono l'impegno dei servizi e, specie le più giovani, si dimostrano disposte a co-progettare, cogliendo l'importanza di pensare precocemente ai progetti di autonomia;
- l'appartenenza a reti di CS: sviluppa nuova conoscenza e favorisce l'accelerazione di apprendimento (Fazzi, 2014).

Sul versante delle criticità si hanno:

- un'organizzazione modellata sui servizi accreditati, che perpetua pratiche cristallizzate, poco sensibili all'ottica del PdV;
- la prevalenza di profili professionali di ambito sanitario, psico-educativo e sociale, a scapito di competenze economico-gestionali che potrebbero, al contrario, migliorare il funzionamento degli organi di governo, a partire dal Consiglio di Amministrazione;
- la perdita di riconoscimento come soggetto politico, quando le CS sono percepite come mere erogatrici di servizi di welfare, e non più soggetti che contribuiscono allo sviluppo delle politiche sociali;
- la delega passiva delle famiglie, che assumono un atteggiamento rivendicativo e di assolutizzazione di un diritto (Castelli et al., 2010);
- la perdita di partecipazione dei soci-lavoratori, così la Cooperativa è vista esclusivamente come opportunità occupazionale.

4. Conclusioni

I risultati descrivono una CS impegnata a riscoprire le proprie origini, alla ricerca di modelli partecipativi in cui le PcD e le loro famiglie siano attori con cui costruire nuove risposte a problemi sociali della comunità. La partecipazione dei beneficiari finali all'interno delle CS è, complessivamente, un elemento presente e qualificante, che si accompagna a un buon radicamento nel territorio. Una partecipazione che si costruisce all'interno di spazi e di progettualità condivisi in cui la Cooperativa connette interessi diversi per spostare l'asse dalla ricerca di risposte a bisogni personali, alla costruzione di risposte collettive in cui ognuno apporta il proprio specifico contributo, in un approccio di corresponsabilità in cui anche le PcD e le loro famiglie sono viste come portatrici di risorse. La presenza di familiari nell'organo di governo stimola, più di ogni altro elemento, le imprese a mettere a fuoco i bisogni non risposti. A questo, si accompagna un quadro normativo nazionale e internazionale che, un passo alla volta, si orienta verso valori inclusivi.

Le azioni strategiche su cui le CS sono chiamate a insistere passano inevitabilmente da un consolidamento dei facilitatori e da una riduzione delle barriere sopra descritti. Globalmente, le priorità sono:

- potenziare il ruolo di connettori delle CS: saper aggregare bisogni e aspettative individuali, intercettando interessi generali della comunità e dando vita a progetti condivisi (Fazzi, 2013);
- investire sull'apprendimento continuo, favorendo la nascita di spazi di confronto e ricerca in cui sperimentare percorsi di educazione condivisa, nelle singole comunità, che aiutino a rischiare, insieme, per il bene comune (Venturi, Zandonai, 2017);
- rilanciare la partecipazione dei soci, promuovendo spazi di democrazia sostanziale, nei quali sentirsi corresponsabili di un progetto e costruttori di innovazione sociale (Fazzi, 2019);
- sostenere l'empowerment delle PcD e delle loro famiglie e le loro capacità di auto-organizzazione (Canevaro, 2011).



In quanto attrice che nasce dal territorio e ne diventa scopritrice dei cambiamenti e dei bisogni, la CS deve essere un luogo di partecipazione sostenibile, che protegge e nutre allo stesso tempo (D'Angella et al., 2021). La capacità di includere al suo interno il punto di vista di utenti, familiari e realtà esterne deve rappresentare la bussola che orienta la risposta a bisogni insoddisfatti e la ricerca di opportunità di inclusione sociale per ridurre le disuguaglianze. Detto in altre parole, la CS è chiamata ad assumere con maggiore forza la funzione di rappresentanza civile, luogo che co-produce servizi innovativi (Venturi, 2015). Un'organizzazione reticolare aperta (Camerlinghi & D'Angella, 2004), vero e proprio laboratorio di produzione di cittadinanze, per arrivare a trasformare i contesti comunitari e costruire una cultura dei diritti, al fine di garantire la partecipazione alla vita sociale di tutti i soggetti, compresi i più fragili. Un luogo capace di formare l'uomo cooperativo (Biagi, 2015, pp. 39-41), che "guarda la realtà storica scorgendo prima degli altri là dove si vengono a creare nuove forme di emarginazione e di misconoscimento" e che ha le pratiche come principale riferimento: "lavorare insieme, offrire e ricevere fiducia, creare sempre occasioni di reciprocità, mirare costantemente al riconoscimento, avviare nuove pratiche, verificarle e se, del caso, trasformarle".

Riferimenti bibliografici

- Biagi, L. (2015). Produrre riconoscimento per l'affermarsi di istituzioni. *Etica per le professioni*, 1, pp. 33-47.
- Borzaga, C. & Paini, F. (2011). *Buon Lavoro. Le cooperative sociali in Italia: storie, valori ed esperienze di imprese a misura di persona*. Milano: Altra Economia.
- Camerlinghi, R. & D'Angella, F. (2004) (eds.). Generare capitale sociale. Una sfida per le imprese sociali. *I Geki di Animazione Sociale*, 5.
- Canevaro, A. (2011). *Ti accompagno dall'ambiente ai contesti*. Disponibile on line: <https://www.bottegedelpossibile.it/wp-content/uploads/2013/12/13-ANDREA-CANEVARO-relazione.pdf>
- Castelli B., Guzzi R., Rampinini M. & Solari S. (2010). *Il dialogo collaborativo tra famiglie, servizi, istituzioni e territorio a favore dell'inclusione sociale della disabilità - Ricerca Azione*. ANFASS Lombardia (disponibile sul sito www.anffaslombardia.it).
- Colleoni, M. (ed.) (2006). Costruire biografie nella disabilità. Luoghi sociali aperti alla disabilità. *Quaderni di Animazione e Formazione*, 1.
- Colleoni, M. (ed.) (2016). *Immaginabili Risorse: Il valore sociale della disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Cottini, L. (2021). Services for social inclusion and housing: can they be inclusive even if they are aimed only at people with disabilities? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, pp. 74-79.
- D'Angella, F., Marabini, C., De Luca, M. & Addario, F. (2021). Le strade portano al futuro. La sfida della sostenibilità per le cooperative. *Animazione Sociale*, 323/2, pp. 70-72.
- Fazzi, L. (2019). *Costruire l'innovazione sociale nelle imprese sociali e nel terzo settore*. Milano: Franco Angeli.
- Fazzi, L. (2014). *Imprenditori sociali innovatori. Casi di Studio nel Terzo Settore*. Milano: Franco Angeli.
- Fazzi, L. (2013). *Terzo Settore e nuovo welfare in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Fazzi, L. (2008). La Governance. In Borzaga C., Fazzi L. *Governo e Organizzazione per l'Impresa Sociale* (pp. 75-106). Roma: Carocci.
- Fazzi, L. (2007). *Governance per le imprese sociali e il non profit. Democrazia, approccio multistakeholder, produttività*. Roma: Carocci Faber.
- Guerini, I. (2020). Dall'esclusione all'inclusione. Questioni e possibili itinerari di vita per le persone con impairment intellettuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII, 1, pp. 36-52.
- Ianes, A. & Borzaga, C. (2006). *Economia della solidarietà, storie e prospettive della Cooperazione Sociale*. Roma: Donizzelli.
- Lepri, C. (eds.) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi*. Trento: Erickson.
- Marchisio, C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci Faber.
- Milani, P. & Pegoraro, E. (2011). *L'Intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Montalbetti K., & Lisimberty C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzo, A. (2013). Idee per l'inclusione. Dalla cura della persona alla cura del territorio. In Medeghini R. et alii, *Inclusione sociale e disabilità* (pp. 73-84). Trento: Erickson.
- Ragaini, F. (2018). Disabilità e servizi. Rischi di re-istituzionalizzazione? Intervista a Marco Bollani. In AA.VV.. *Disabilità e Progetto di Vita* (pp. 28-43). Moie di Maiolati (AN): Gruppo Solidarietà.
- Vadalà, G. (2013). Le voci della disabilità. I servizi per la disabilità visti dall'interno. In Medeghini R. et alii. *Inclusione sociale e disabilità. Linee Guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 51-72). Trento: Erickson.
- Venturi, P., & Rago, S. (eds.) (2015). *Dal Dualismo alla Co-Produzione Il ruolo dell'economia civile*, AICCON.
- Venturi, P., & Zandonai, F. (2017). *Così cambia il terzo settore. Cooperative sociali, il futuro si gioca nel "terzo tempo"*. Avvenire online.
- Wilcox, D. (1994). *The Guide to effective participation*. London (UK): Partnership Books.
- Zorzi, S., & Francescutti C. (2016). Il professionista che lavora nei servizi per le persone con disabilità. In Francescutti C. et alii, (eds.), *Disabilità: servizi per l'abitare e sostegni per l'inclusione. Manuale applicativo della Norma UNI 11010:2016* (pp. 279-312). Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.



Arianna Taddei

Researcher in Didactics and Special Education | University of Macerata | arianna.taddei@unimc.it

Family Associations and Disability: roles, motivations and purposes. *A Scoping Review*

Associazionismo familiare e disabilità: ruoli, motivazioni e finalità. *Una Scoping Review*

Articoli

ABSTRACT

The experiences of discrimination and the lack of social services and policies since the late 1960s have prompted many families to unite for the respect of the rights of people with disabilities and their parental figures. Along with the political dimension, the implications and pedagogical meanings of the associations have also grown, becoming the object of interest of Special Pedagogy. The need to rethink welfare from a perspective of inclusiveness and territorial proximity requires an update of the state of the art on the phenomenon of associations of families of children with disabilities at a national and international level. The Scoping Review intends to answer following question: What social roles do the associations of families with children with disabilities take and what motivations and purposes today at national and international level?

The results highlight a knowledge gap on the subject in the literature, opening up wide research margins for Special Pedagogy.

Keywords: Scoping Review, family associations, children with disabilities, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Taddei A. (2021). Family Associations and Disability: roles, motivations and purposes. *A Scoping Review. Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 41-48 | <https://doi10.7346/sipes-02-2021-05>

Corresponding Author: Arianna Taddei | arianna.taddei@unimc.it

Received: 19/09/2021 | **Accepted:** 25/10/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-05



1. Premessa teorica

Le esperienze di discriminazione e la carenza di politiche sociali e di servizi socio-sanitari ed educativi (Nocera, 2001; Mura, 2004), a partire dalla fine degli anni '60, hanno spinto molte famiglie ad unirsi per il riconoscimento dei diritti fondamentali delle persone con disabilità attraverso azioni di protesta e di advocacy.

Insieme alla dimensione politica, sono cresciuti anche i risvolti e i significati pedagogici delle associazioni suscitando l'interesse della Pedagogia Speciale (Mura, 2004).

Le realtà associative sono divenute spazi di condivisione di vissuti e pratiche: "laboratori" in cui imparare ad abitare il presente ed immaginare un futuro possibile per i propri figli.

Nell'ultimo mezzo secolo l'approccio alla disabilità è profondamente cambiato grazie all'affermarsi del modello bio-psico-sociale fondato sui diritti umani (OMS, 2001; ONU, 2006). Nonostante la portata di tale trasformazione, lo scollamento tra il dichiarato e l'agito nei confronti delle persone con disabilità è tutt'ora ampio, come dimostrato dalla pandemia Covid-19, che ha svelato le fragilità del welfare a livello globale, in particolare nei confronti delle popolazioni più vulnerabili (Griffo & Borgia, 2020; Comitato di Bioetica di San Marino, 2021).

Quanto accaduto ha richiamato i Paesi ad operare per la costruzione di un welfare in cui l'intera società sia coinvolta, passando da un approccio di protezione ad uno di inclusione e di prossimità territoriale (Griffo & Borgia, 2020).

La mancanza di policies efficaci rivolte alle famiglie e le difficoltà di sostenere le reti parentali da parte degli attori istituzionali contribuirebbero a generare una disgregazione sociale. Come sottolineato da Carrà, il pensiero sociologico vede nell'associazionismo familiare "una forma sociale emergente del terzo settore di particolare interesse, perché risponde in modo specifico a una necessità intrinseca della società civile di trovare modalità alternative a quelle oggi consolidate di produrre autentico benessere per la società stessa" (Carrà, 2013, p. 1).

Nella capacità di associarsi le famiglie danno vita a reti, a forme di cooperazione e di sostegno che sono effettivamente alla base di un progetto di welfare innovativo e alternativo al modello individualista tradizionale e rigidamente settoriale, dove azioni frammentate rischiano di alimentare la disgregazione sociale.

In questa prospettiva, le organizzazioni delle persone con disabilità e delle loro famiglie rappresentano un capitale sociale da valorizzare.

A fronte di tale complessità, l'articolo, attraverso la review della letteratura, intende indagare quali ruoli sociali assumano e quali motivazioni e finalità presentino oggi le associazioni delle famiglie con figli con disabilità a livello nazionale ed internazionale.

Le associazioni di famiglie di bambini con disabilità si inseriscono nell'ampio quadro dell'associazionismo familiare, che, come sottolineava Carrà (2013), appare tuttavia relativamente studiato dalla letteratura ed in evoluzione dal punto di vista identitario.

L'intreccio tra le diverse modalità di appartenenza ed espressioni della cultura dell'azione produce una vasta gamma di identità associative rappresentate da molteplici forme di coordinamento tra soggetti, organismi e reti di associazioni che possono orientare la propria azione associativa in direzione *interna* o *esterna* rispetto all'associazione stessa. Nel primo caso, rientrano le realtà associative di *help-self* che realizzano interventi di auto-aiuto impegnate a generare benessere all'interno delle famiglie e di conseguenza nella società di appartenenza. Le associazioni accomunate dall'interesse di difendere in modo specifico i propri bisogni, talvolta, rischiano di scivolare in eccessivi particolarismi ed atteggiamenti corporativi.

Nel secondo caso, l'azione invece è rivolta all'esterno e le associazioni si organizzano in reti o federazioni motivate ad agire, come attrici significative del terzo settore, per un progetto comune orientato al benessere familiare, con l'obiettivo di incidere politicamente a favore della comunità intera (*Ibidem*).

L'importanza che le relazioni sociali rivestono per le famiglie di figli con disabilità è leggibile anche all'interno del concetto di Family Quality of Life (FQoL) che viene definito come una condizione dinamica di benessere della famiglia che si determina a livello sia collettivo, sia individuale (Zuna et al., 2009), attraverso relazioni interne ed esterne al contesto familiare.

Nonostante l'indubbia importanza del ruolo esercitato dall'associazionismo delle famiglie con figli con disabilità, Mura sottolinea che «se si restringe il campo di osservazione e si vuole ricostruire la storia o indagare le pratiche interne di quelle associazioni che si sono occupate della disabilità e che con la loro azione hanno contribuito significativamente ad avviare il processo di integrazione nel nostro Paese, ci troviamo di fronte a una letteratura veramente esigua» (Mura, 2009, p. 313). La motivazione di tali lacune è attribuibile alla prolungata disattenzione sociale che è stata riservata alle persone con disabilità e alle loro famiglie.

Inoltre, questa mancanza di interesse per la tematica non può essere giustificata sul piano scientifico e pedagogico, ricordando, infatti, l'effettiva rilevanza che le associazioni hanno esercitato sin dalle origini e che continuano a rivestire nell'orientare i processi di inclusione sul piano delle politiche e delle pratiche (Mura, 2009).



2. Aspetti metodologici

La metodologica adottata nel presente studio fa riferimento ai principi della *Scoping Review* che consiste in una revisione della letteratura finalizzata a rilevare lo stato dell'arte in termini di ampiezza e approfondimento di un fenomeno o di una tematica all'interno di un determinato ambito disciplinare (Arksey & O'Malley, 2005; Colquhoun et al., 2014; Ghiotto, 2020)¹.

La revisione della letteratura è stata orientata da due domande principali e da concetti chiave relativi all'associazionismo familiare di bambini con disabilità attraverso cui è stato possibile individuare le ricerche maggiormente significative rispetto all'argomento. Per ragioni di esaustività degli argomenti ed economicità degli spazi, i risultati verranno analizzati all'interno di due articoli declinati rispettivamente su ciascun quesito di ricerca.

La *Scoping Review* si è rivelata efficace nell'identificare le evidenze esistenti e le lacune presenti rispetto all'argomento trattato offrendo indicazioni utili, sia alla comunità scientifica per la realizzazione di ricerche future, sia ai professionisti del settore per la progettazione e l'implementazione di pratiche e di policies coerenti con i risultati emersi.

Da un punto di vista procedurale, la revisione si è snodata attraverso cinque step (Arksey & O'Malley, 2005; Bhopti et al., 2016) che consistono in: a) identificazione delle domande di ricerca, b) individuazione degli studi attraverso i concetti chiave, c) selezione degli studi rilevanti, d) sintesi dei dati di ricerca in tabelle, e) analisi, interpretazione e restituzione dei risultati. Gli ultimi due step verranno affrontati rispettivamente nei paragrafi 3 e 4.

Un'applicazione fedele della *Scoping Review* avrebbe dovuto prevedere un ulteriore passaggio dedicato alla condivisione dei risultati con gli addetti ai lavori. La mancanza di questa ultima fase rappresenta una variazione rispetto all'impostazione originale della metodologia adottata.

a) Identificazione delle domande di ricerca

Il processo di revisione complessivo è stato guidato dai seguenti quesiti:

- Q1. Quali ruoli sociali assumono e quali motivazioni e finalità presentano oggi le associazioni delle famiglie con figli con disabilità a livello nazionale ed internazionale?
- Q2. Quali strategie ed approcci di supporto vengono maggiormente adottati dalle associazioni di famiglie di bambini con disabilità?

All'interno del presente articolo verranno presentati e discussi i risultati relativi alla domanda Q1, riservando in altra sede l'approfondimento dei contenuti relativi a Q2.

b) Individuazione degli studi attraverso i concetti chiave

L'individuazione degli studi più rilevanti è stata condotta attraverso l'impiego di concetti-chiave nella consultazione delle banche dati attinenti al settore disciplinare socio-educativo (Proquest, EBSCO Host -Education Research Complete- ERIC) e dei motori di ricerca generalisti come Google Scholar. Inoltre, sono stati consultati i siti-web di alcune organizzazioni rappresentative del settore e i riferimenti bibliografici degli articoli di maggiore interesse.

I concetti chiave inseriti in italiano e in inglese nelle banche dati sono stati; Family Associations and Children with Disability; Parents of Children with Disability and Empowerment; Family Support Networks and Children with Disability; Families, Disability Practices and Strategies. La ricerca all'interno dei data base è stata realizzata attivando la modalità di ricerca booleano/frase, circoscrivendo il periodo della ricerca dal 2000 al 2021, che ha conseguito 362 prodotti.

c) Selezione degli studi rilevanti

I 362 studi individuati sono stati successivamente oggetto di un'ulteriore selezione in base alla presenza nel titolo dei concetti di famiglia e disabilità generica o specifica e nell'abstract di uno dei concetti chiave riferiti alle pratiche/strategie, al supporto familiare e/o all'associazionismo.

Il risultato è stato di 140 prodotti. Questi ultimi sono passati al vaglio di un'ultima selezione sulla base di contenuti che "informassero" effettivamente rispetto a Q1 e Q2. Il risultato di questa ulteriore revisione ha ridotto sensibil-

1 La *Scoping Review* presenta un approccio rigoroso nei processi di trasparenza, selezione ed analisi degli articoli simile a quello adottato dalla *Systematic Review*. Le principali differenze tra le due metodologie di revisione della letteratura riguardano: la finalità, che nella *Scoping Review* consiste nell'esplorare e mappare un tema, mentre nella *Systematic Review* valutare un fenomeno attraverso la qualità delle ricerche empiriche selezionate; la sistematicità ed esaustività della ricerca della letteratura, che nel caso della *Systematic Review* sono componenti fondamentali e rispondenti a protocolli definiti, al contrario della *Scoping Review* (Ghiotto, 2020).



mente il numero dei prodotti a 16 articoli e una monografia sottoposti a peer review. Di questi 17 prodotti nel presente articolo verranno presi in considerazione esclusivamente quelli rispondenti alla domanda di revisione Q1, per un totale di 7 studi.

3. Risultati della Scoping Review

I risultati della revisione per Q1 sono rappresentati nella tabella 1 e di seguito descritti.

a) Commento ai meta-dati

Gli studi rilevati sono stati svolti nei seguenti Paesi: USA, Italia, Spagna, Australia e Cina.

I contributi possono essere catalogati secondo tre tipologie metodologiche: qualitativa, quantitativa e Mixed Methods. I primi includono lavori di revisione della letteratura, come Systematic Review e indagini di tipo narrativo, mentre le ricerche di tipo quantitativo hanno utilizzato prevalentemente questionari o scale di misurazione. Nel caso dei Mixed Methods sono stati integrati diversi strumenti, quali: interviste, questionari e scale di misurazione.

I soggetti coinvolti negli studi analizzati sono rappresentati da genitori di bambini con differenti tipologie di disabilità che non sempre sono state specificate.

Autori Anno e Paese	Obiettivi del contributo	Metodologia di studio ² e strumenti di indagine	Target
Mura A. 2004 Italia	Tracciare uno stato dell'arte rispetto all'associazione delle famiglie di figli con disabilità dalla prospettiva pedagogica	MM. - interviste e questionari	40 associazioni di genitori di bambini con disabilità
Wilton G. & Plane M.B. (2006) USA	Offrire una panoramica dei FASD (disturbi dello spettro alcolico fetale) e descrivere un programma modello, il Family Empowerment Network (FEN)	QL. - Revisione della letteratura	Famiglie con bambini affetti da FASD
McCabe H. 2008 Cina	Analizzare le esperienze di famiglie di bambini con sindrome dello spettro autistico in Cina	QL. - Interviste	Genitori di 43 bambini con sindrome dello spettro autistico
Correa V.I., Bonilla Z. E. & Reyes-MacPherson M. E. 2010 Florida	Esaminare i networks di supporto sociale di 25 madri single portoricane di bambini con disabilità	MM. - scala Family Support, la ECOMAP e interviste.	25 madri single portoricane con figli con disabilità
Maggiolini S. 2015 Italia	Comprendere il ruolo che le associazioni ricoprono nel supporto alle famiglie di figli con la sindrome dello spettro autistico	QT. - questionario	274 genitori con figli con la sindrome dello spettro autistico
Davey H., Himms C. & Fosset E. 2015 Australia	Rilevare la percezione dei genitori di figli con disabilità sulla qualità della loro partecipazione sociale	QL. - interviste	10 genitori con figli con disabilità fisiche complesse
Clarissa Altina Cunha de Araujo, Berta Paz-Lourido & Sebastia Verger Gelabert 2016 Maiorca (Spagna)	Identificare le tipologie di sostegno rilevanti per le famiglie di bambini con disabilità nell'ottica di migliorare la qualità dei servizi di prevenzione precoce	QL. - interviste	16 madri e 4 padri di bambini con disabilità con meno di 6 anni

Tabla 1. Sintesi dei risultati della Scoping Review rispetto alla domanda Q1: Quali ruoli sociali assumono e quali motivazioni e finalità presentano oggi le associazioni delle famiglie con figli con disabilità a livello nazionale ed internazionale?

2 Le diverse metodologie di ricerca verranno indicate in tabella utilizzando le seguenti sigle: quantitativa=QT, qualitativa=QL, Mixed Methods=MM.



b) Risultati Q1

In funzione della presentazione dei risultati, è utile chiarire che alcuni studi contribuiscono a rispondere direttamente alla domanda Q1 (Mura, 2004; Wilton et al., 2006; Maggiolini, 2015; de Arujo et al., 2016) mentre altri sono stati considerati rilevanti approfondendo tematiche fortemente attinenti alla domanda. Si è ritenuto utile quindi riportarne i risultati in funzione di una riflessione che abbracci il quesito della review in modo ampio (Davey et al., 2015; McCabe, 2008; Correa et al., 2010).

Secondo l'indagine esplorativa di Mura (2004), le principali motivazioni che muovono l'associazionismo di famiglie con figli con disabilità, e che sono state espresse dal campione coinvolto, riguardano: l'attivazione di servizi non presenti, il confronto dei propri bisogni con altri genitori, il reclamo presso le istituzioni dei diritti non riconosciuti e la sensibilizzazione dell'opinione pubblica. Sempre all'interno dello stesso studio le finalità indicate dai partecipanti consistono in:

- forme di consulenza medica, legale, socio-assistenziale e psicopedagogica in funzione dell'integrazione dei figli con disabilità;
- promozione dell'integrazione attraverso un'intensa attività nel sociale che include interventi di mutuo-aiuto, eventi culturali formazioni alle figure educative scolastiche ed extrascolastiche;
- divulgazione scientifica in particolare sulle tematiche sanitarie e socio-pedagogiche.

Mura mette in risalto il ruolo di supporto sociale rivestito dalle associazioni attraverso azioni di sostegno che si concretizzano in attività di mutuo-aiuto, di formazione che accompagna il processo di empowerment, di resilienza delle famiglie e di advocacy rispetto al riconoscimento dei diritti dei bambini e dei giovani con disabilità per rimodellare gli interventi politici esistenti secondo le esigenze delle famiglie affinché gli interventi stessi siano maggiormente efficaci.

Rimanendo ancora in Italia, Maggiolini (2015), attraverso la sua indagine rivolta alle famiglie dei bambini con sindrome dello spettro autistico, fa emergere la centralità del ruolo delle associazioni per i genitori. Circa il 60% dei rispondenti alla survey consiglia la ricerca di reti di sostegno sul territorio. L'appartenenza ad un network rappresenta un desiderio destinato a crescere per le famiglie soprattutto a seguito della diagnosi, in quanto lo spazio associativo costituisce una risorsa di apprendimenti teorici ed esperienziali da cui attingere sul piano delle conoscenze e delle relazioni per affrontare la condizione di vulnerabilità generata dal confronto continuo con la disabilità. Un dato interessante emergente dalla ricerca riguarda il fatto che le associazioni esercitano un impatto positivo sul benessere coniugale e sull'inserimento delle famiglie nella vita comunitaria.

Mura (2004) e Maggiolini (2015) hanno sottolineato entrambi come nel processo di sviluppo dell'associazionismo e nella definizione del ruolo rivestito dalle associazioni di famiglie con figli con disabilità, molteplici fattori esercitano un condizionamento importante. Tra questi meritano una particolare attenzione quelli di natura socio-culturale, che hanno influito con sfumature molto diverse sul repertorio di esperienze associative rispetto alle modalità organizzative, alle tipologie di agency svolte dalle associazioni nei territori e alla diffusione nelle comunità.

In linea con quanto affermato, si colloca lo studio di McCabe (2008), il quale presenta un'indagine svolta in Cina sulle pratiche di parent-to parent tra genitori di figli con sindrome dello spettro autistico. L'autore sottolinea l'atteggiamento propositivo delle famiglie coinvolte -nonostante la condizione di disabilità sia ancora notevolmente stigmatizzata- evidenziando come il clima culturale, ostacolando le occasioni di scambio e di condivisione delle esperienze tra famiglie, possa disincentivare alla radice le motivazioni alla base dell'associazionismo. Nel voler contrastare la cultura predominante che spinge le famiglie all'isolamento, i genitori coinvolti nello studio hanno avuto il coraggio di cercare sostegno all'esterno del contesto familiare rifiutandosi di nascondere i propri figli in casa.

L'impegno e la cooperazione di queste famiglie è alla base di un lento ma fondamentale processo di trasformazione culturale nei confronti della disabilità in Cina.

L'importanza della conoscenza del contesto, in relazione allo sviluppo di reti a sostegno delle famiglie, viene sottolineata anche da Correa et al. (2010). Infatti, lo studio sulla tipologia di network utilizzati da 25 madri single portoricane di figli con disabilità fornisce una ricca base per ulteriori ricerche sul ruolo che le varie reti di supporto sociale svolgono nella vita delle madri single, nei processi di adattamento del loro ruolo materno alla presenza di un figlio con disabilità. Nello specifico, lo studio sottolinea come comprendere le fonti di sostegno delle realtà culturali e strutturali familiari possa portare a una migliore promozione della capacità di una famiglia di mobilitare e utilizzare efficacemente le risorse disponibili.

De Araujo et al. (2016) mettono in risalto il ruolo di supporto che le reti di famiglie con figli con disabilità rivestono nell'esperienza familiare. Lo studio evidenzia l'importanza del sostegno proveniente sia dalla famiglia allargata sia da parte dei professionisti dei servizi. In riferimento a questi ultimi viene messo in risalto come i tagli alla sanità pubblica e ai servizi sociali abbiano esacerbato le disuguaglianze sanitarie in relazione alle famiglie che possono o



meno disporre di servizi aggiuntivi. In questo quadro, nei discorsi dei partecipanti assume rilevanza il sostegno ricevuto dal gruppo dei genitori nella medesima situazione. Secondo l'opinione dei genitori, la partecipazione alle associazioni familiari costituisce un elemento che contribuisce alla qualità della vita della famiglia, poiché in questo modo i genitori hanno la possibilità di condividere esperienze ed informazioni. La rete di famiglie costituisce un'opportunità per creare spazi di riflessione e di condivisione dei propri vissuti emotivi, all'interno del faticoso processo di adattamento che impegna costantemente la famiglia nell'affrontare le sfide che la disabilità pone quotidianamente.

Come evidenziato da Wilton et al. (2006), il ruolo di supporto sociale ed emotivo delle reti associative produce effetti positivi sulla coppia genitoriale che riesce ad aprirsi ad una progettualità futura con maggiore speranza e capacità di resilienza. Un esempio è rappresentato dal programma di sostegno di rete genitoriale, il Family Empowerment Network (FEN), fondato nel 1992, rivolto alle famiglie che necessitavano servizi adeguati per i propri figli colpiti da sindrome fetale da alcool. Tale programma fortemente inclinato al supporto di rete ha giocato un ruolo importante nel ridurre lo stress ed incrementare la capacità di resilienza delle famiglie ed anche degli operatori socio-sanitari. Le finalità del network sono quelle di garantire alle famiglie un servizio di supporto emotivo, psicologico ma anche di promozione dell'empowerment attraverso la condivisione delle esperienze e delle informazioni. Si tratta di un programma che si caratterizza per promuovere l'esperienza della rete tra famiglie che vivono lo stesso disagio.

Infine, in funzione dello sviluppo del fenomeno dell'associazionismo delle famiglie di bambini con disabilità, si menziona il contributo di Davey et al. (2015) che introduce il tema della partecipazione sociale quale esperienza motivante alla base dell'esperienza di rete per i nuclei familiari che vivono al loro interno la presenza della disabilità. Nell'ambito dello studio, la "Family social participation" viene definita come il coinvolgimento delle famiglie in attività ed esperienze che contribuiscono a far sentire gli individui connessi tra loro, per legami di sangue, unioni matrimoniali o altra tipologia di impegno fondata sulla condivisione.

I genitori coinvolti nello studio affermano che la qualità della loro esperienza sociale migliora quando le risorse sono sufficienti per rispondere ai propri bisogni nei modi che ritengono più opportuni e quando sono in grado di esercitare scelte autonome nelle loro vite a livello personale e familiare. Al contrario, la qualità della loro partecipazione sociale è più povera quando la percezione della domanda di cura dei propri figli è molto alta a fronte di risorse insufficienti a cui poter accedere in termini di supporto, con ricadute negative anche sul loro processo di operare scelte autonome.

4. Discussione dei risultati

I risultati della Scoping Review suggeriscono due ordini di riflessioni.

Una prima considerazione riguarda l'esiguità degli studi sull'argomento, confermando quanto era stato anticipato in contributi precedenti (Mura, 2004; Carrà, 2013). In particolare, sia il fenomeno dell'associazionismo familiare nel suo complesso, sia la specifica intenzionalità educativa sottesa alla funzione pedagogica delle associazioni delle famiglie di figli con disabilità, rimangono non sufficientemente studiati dalla letteratura. I risultati sottolineano che l'interesse per le dimensioni pedagogiche è soprattutto circoscritto al repertorio di studi della Pedagogia Speciale italiana e che non è disponibile un aggiornamento sullo stato dell'arte riguardo ai ruoli sociali che oggi ricoprono le associazioni delle famiglie di bambini con disabilità alla luce del complesso scenario nazionale ed internazionale. Allo stesso tempo, è stato possibile rilevare solo parzialmente sia la tipologia delle motivazioni alla base dell'appartenenza associativa, sia delle finalità delle associazioni stesse che nella realtà dei confini nazionali ed internazionali assumono diversi volti. Sicuramente le associazioni svolgono un importante ruolo di supporto sociale per quanto riguarda l'offerta di informazioni, il sostegno emotivo attraverso la condivisione di esperienze e l'azione di advocacy. Quanto oggi le associazioni, come espressione del terzo settore, giochino un ruolo fondamentale nella definizione delle politiche di welfare nei settori socio-sanitari ed educativi non è stato oggetto degli studi individuati, se non attraverso riferimenti molto generici. Così come non emerge il ruolo che le associazioni rivestano nel partenariato con i servizi sociali a favore dell'inclusione dei bambini e dei giovani con disabilità. Per quanto riguarda le motivazioni che spingono le famiglie ad aderire all'esperienza associativa, sicuramente il desiderio di abbandonare una situazione di solitudine e trovare un supporto, che spesso viene negato dal sistema di welfare formale, rappresenta una ragione importante che motiva la ricerca di conforto e confronto attraverso la condivisione di esperienze e vissuti con altre famiglie nella medesima condizione. Le finalità delle associazioni vengono indagate esplicitamente in un unico studio (Mura, 2004).

Due tematiche collaterali, ma pur sempre collegate alla domanda di revisione, vale la pena sottolineare: 1. il condizionamento che i fattori contestuali socio-culturali esercitano sulla nascita e lo sviluppo del ruolo delle asso-



ciazioni, 2. la partecipazione sociale come esperienza fondamentale per lo sviluppo di una vita associativa. Riguardo al primo tema, è importante avviare una riflessione che dovrebbe aprire lo sguardo sulle realtà associative a livello nazionale ed internazionale per capire quali siano le connessioni tra le geografie culturali e sociali e lo sviluppo del fenomeno dell'associazionismo di famiglie di bambini con disabilità, e quale ruolo le associazioni possano svolgere nei processi di trasformazione dei modelli culturali nei confronti della disabilità nella prospettiva dell'inclusione e dei diritti umani.

Venendo alla seconda riflessione, è importante non trascurare il fatto che in assenza di politiche sociali a favore della partecipazione sociale delle famiglie di figli con disabilità, in termini di risorse e condizioni di accesso facilitanti, difficilmente questi nuclei familiari avranno i modi e i tempi per impegnarsi nella vita associativa e quindi avranno l'opportunità di far sentire la propria voce e quella di chi rappresentano.

Un'ultima considerazione riguarda gli aspetti metodologici: la prevalenza di studi di natura qualitativa evidenzia l'ampio uso della narrazione, quale strumento efficace di sostegno per le famiglie con disabilità, la pratica di cura e di emancipazione (Crescimbeni et al., 2019; Taddei, 2020).

5. Considerazioni conclusive e prospettive future

I risultati emersi dalla Scoping Review non consentono una facile archiviazione delle questioni trattate, al contrario invitano ad intraprendere piste di ricerca evidentemente ancora poco battute, tra cui:

- un intervento di ricerca orientato alla raccolta sistematica di informazioni riguardo alle diverse forme di associazionismo di famiglie di figli con disabilità: una ricerca che restituisca una fotografia il più possibile aderente alla realtà e che consenta di conoscere le caratteristiche e le dimensioni di questo capitale sociale di cui il welfare deve avvalersi in un'ottica inclusiva;
- un'indagine sul ruolo sociale, le motivazioni e le caratteristiche delle diverse realtà associative per il disegno di politiche di welfare che riconoscano un ruolo attivo alle famiglie dei bambini con disabilità;
- uno studio sulla funzione pedagogica che le associazioni svolgono a favore dei processi di emancipazione delle famiglie.

Dal punto di vista della Pedagogia Speciale, alcune considerazioni conclusive sono opportune per gettare lo sguardo verso il futuro in modo costruttivo.

Infatti, nonostante le diverse modalità di reazione delle famiglie di fronte alla complessa condizione di disabilità del proprio figlio, è possibile individuare un filo comune alle diverse realtà familiari, che si manifesta nella *consapevolezza* di alcuni elementi fondamentali tra cui l'influenza dei fattori esterni alla famiglia e la partecipazione attiva dei propri membri.

Giaconi et al. (2018) sottolineano che il «superamento della situazione di criticità dipende non solo dalla capacità di accettazione e di comunicazione entro il nucleo familiare ma anche dai fattori esterni al sistema famiglia» (p.211). Maggiolini (2015) aggiunge che «la costruzione di una rete di servizi e di un sistema "esperto" di presa in carico della persona con disabilità non può prescindere da un reale coinvolgimento della famiglia pensata (...) come attiva protagonista di un processo che pone al centro il benessere e la qualità di vita del figlio» (p.69).

Gli elementi che possono contribuire a promuovere il benessere familiare, oltre all'importanza delle famiglie allargate, è la ricerca continua da parte delle famiglie di una forma di aggregazione, appartenenza e sostegno attraverso cui condividere i propri vissuti e interagire con una rete di servizi (Maggiolini, 2015; Caldin, 2015; Giaconi et al., 2018; Zanfroni & Maggiolini 2018). Nel dialogo tra servizi e territorio le famiglie, ed in particolare le loro associazioni, esercitano un'agency importante nel dialogo sulle politiche sociali che deve essere incoraggiato e tutelato.

Consapevolezza, appartenenza e coinvolgimento attivo sono dimensioni fondamentali di un modello di resilienza partecipato (Mura, 2004, Malaguti & Cyrulnik, 2005) fondato sull'empowerment, che Barnes (2007) definisce come «un processo generativo che rinforza la capacità di agire delle persone che a loro volta aiutano gli altri a fare altrettanto attraverso le forme associative» (Curto & Marchisio, 2013, p.222).

L'intersezione degli elementi presentati esprime la complessità e la ricchezza dei significati e delle implicazioni pedagogiche insite nell'esperienza associativa familiare.



Riferimenti bibliografici

- Arksey & O'Malley (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. In *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, 8 (1), pp. 19-32.
- Bhopti, A., Brown, T. & Lentin, P. (2016). Family Quality of Life: A Key Outcome in Early Childhood Intervention Services – A Scoping Review. In *Journal of Early Intervention*, 38 (4), pp. 191-211.
- Borgia, L. & Griffo, G. (2020). Il carico sproporzionato di problemi che hanno colpito le persone con disabilità e le loro famiglie durante la pandemia Covid- 19. In *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, pp.130-142.
- Caldin, R. (ed.) (2015). *Da genitori a genitori. Esperienze e indicazioni per famiglie di bambini con deficit visivo*. Trento: Erickson.
- Carrà, E. (2008). L'associazionismo familiare. In *Rassegna bibliografica*, 8, pp. 5-25.
- Carrà, E. (2013). L'Associazionismo familiare come fattore di coesione sociale. In *Studi di Sociologia*, 3-4, pp. 245-247.
- Comitato San Marinense di Bioetica (2021). *Umanizzazione delle cure e accompagnamento alla morte in scenari pandemici*. Repubblica di San Marino.
- Correa, V.I., Bonilla, Z. E. & Reyes-MacPherson, M. E. (2011). Support Networks of Single Puerto Rican Mothers of Children with Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 20, pp. 669-77.
- Crescimbeni, M. & Amatori, G. (2019). Narrazione e associazionismo familiare: il potere trasformativo del raccontare l'esperienza familiare. In Giaconi C., Del Bianco N. & Caldarelli A. (eds.), *L'Escluso. Storie di resilienza per non vivere felici e scontenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Colquhoun, H.L., Levac, D.E. & O'Brien, K.K. (2014). Time for clarity in definition, methods and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67 (12), pp. 1291-94.
- Curto, N. & Marchisio, C. (2013). Creare capacità attraverso le associazioni. Verso nuovi modelli di sostegno al progetto di vita. In *Formazione & Insegnamento*, 11 (1), pp. 217-224.
- Cyrulnik, B. & Malaguti, E. (2005). *Costruire la resilienza: la riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Davey, H., Himms, C. & Fosset, E. (2015). Our child's significant disability shapes our lives. Experiences of family social participation. *Disability & Rehabilitation*, 37 (24), pp. 2264-227.
- De Araújo, C. A. C., Paz-Lourido, B. & Gelabert, S. V. (2016). Types of support to families of children with disabilities and their influence on family quality of life. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21 (10), pp. 3121-3130.
- Dettori, G.F. & Tedde, A. (2020). Educare bambini e ragazzi con Disturbo dello Spettro dell'Autismo attraverso la mediazione delle figure parentali: il Parent Management Training a distanza. *Rivista di Educazione Familiare*, 2, pp. 439-458.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma, Carocci.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., Crescimbeni, M., & Rodriguez, M.B. (2018). Famiglie con figli disabili: il contributo della pedagogia speciale. In Giaconi C., Del Bianco N., *In Azione. Prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Maggiolini, S. (2015). Associazionismo familiare e disturbi dello spettro autistico. Dimensioni emergenti. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III (2), pp. 67-80.
- McCabe, H. (2008). The Importance of Parent-to-Parent Support among Families of Children with Autism in the People's Republic of China. In *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (4), December 2008, pp.303–314.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2009). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione. In M. Pavone (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Trento: Erickson.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, UN.
- Verdugo Alonso, M. Á., Córdoba Andrade, L. & Rodríguez Aguilera, A. (2020). Quality of Life in Families with persons with disability. *Pensando Psicología*, 16 (1), pp. 1-23.
- WHO (2001). *International Classification Functionings of Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Wilton, G. & Plane, M.B. (2006). The Family Empowerment Network: A Service Model to Address the Needs of Children and Families Affected by Fetal Alcohol Spectrum Disorders. In *Pediatric Nursing*, July-August 2006, 32(4), pp. 299-306.
- Zanfroni, E. & Maggiolini, S. (2018). Sostenere la famiglia che vive la disabilità di un figlio: il ruolo dell'associazionismo familiare. In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15-16, pp. 479-490.
- Zuna, N. I., Summers, J. A., Turnbull, A. P., Hu, X. & Xu, S. (2009). Theorizing about Family Quality of Life. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disability: From Theory to Practice*. Nueva York: Springer.



Ines Guerini

Research Fellow in Special Education | Roma Tre University (Italy) | ines.guerini@uniroma3.it

Intellectual impairment and (new) forms of residential services in Italy. Good practices towards inclusion

Impairment intellettivo e (nuove) forme di residenzialità in Italia. Buone pratiche verso l'inclusione

Articoli

ABSTRACT

This article intends to present and discuss the results of a research, which was carried out in the years 2015-2018 and has investigated the residential services, intended for people with intellectual impairment, developed in Italy, Germany and Switzerland also in light of the ratification of the UN Convention (which respectively took place in 2009 for Italy and for Germany, and in 2014 for Switzerland). In this paper, we have chosen to focus the attention on the good practices observed in Italy, because it was the first country to promote a process of deinstitutionalization since 1978, as well as it has been started since 1975 with the *Final Report of the Falucci Commission* what can be called *the way to school inclusion*. The multiple case study, conducted through the qualitative-quantitative methodology, shows the presence in Italy of numerous nursing homes and some recent experiences of group homes or houses (following the name of the Local Health Authority of Pordenone) not deriving in any case from the enactment of the aforementioned UN Convention, which - in relation to facilities for people with intellectual impairment - seems to have had a greater impact in Germany where the right to independent living enshrined in the Convention finds a response in the existence and in the new construction of inclusive homes.

Keywords: intellectual impairment, deinstitutionalization, independent living, inclusion, UN Convention

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Guerini I. (2021). Intellectual impairment and (new) forms of residential services in Italy. Good practices towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 49-60 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-06>

Corresponding Author: Ines Guerini | ines.guerini@uniroma3.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 08/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-06



Dentro ai padiglioni ci amavamo di nascosto
ritagliando un angolo che fosse solo il nostro
Ricordo i pochi istanti in cui ci sentivamo vivi
non come le cartelle cliniche stipate negli archivi
(Simone Cristicchi, 2007)

Introduzione

- Buongiorno, sto conducendo una ricerca sull'indipendenza abitativa di coloro i quali presentano una disabilità intellettiva. Posso parlare con il responsabile o la responsabile della casa-famiglia?
- E perché?
- Beh, avrei piacere a conoscere la vostra realtà, spiegarvi meglio il progetto di ricerca e chiedervi se siete interessati a partecipare.
- Non ci interessa.
- Capisco. Buona giornata.
- A lei.

Il dialogo che abbiamo pensato di proporre in apertura del contributo riproduce una delle conversazioni telefoniche intercorse con alcune responsabili di altrettante case-famiglia di Roma contattate nei primi mesi del 2015 al fine di, come emerso dalla sua lettura, individuare i partecipanti alla ricerca di cui si dirà meglio nel presente articolo.

Un incipit certamente insolito per un contributo scientifico (ne siamo consapevoli) e decisamente poco incoraggiante per chi ha deciso di intraprendere una ricerca di dottorato (siamo consapevoli anche di questo). Fortunatamente per la conduzione della ricerca, con numerose altre responsabili di case-famiglia romane sono avvenute conversazioni di toni ben differenti dal dialogo precedentemente riportato e che, per onore del vero, abbiamo deciso di mostrare qui di seguito.

- Buongiorno, sto conducendo una ricerca sull'indipendenza abitativa di coloro i quali presentano una disabilità intellettiva. Posso parlare con il responsabile o la responsabile della casa-famiglia?
- Sono io, mi dica.
- Bene, pensa sia possibile incontrarci di persona per conoscere la vostra realtà, spiegarvi meglio il progetto di ricerca e chiedervi se siete interessati a partecipare?
- Certo, venga domani alle 15.00 e ne parliamo.
- Perfetto, grazie e a domani.
- A domani.

- Buongiorno, sto conducendo una ricerca sull'indipendenza abitativa di coloro i quali presentano una disabilità intellettiva. Posso parlare con il responsabile o la responsabile della casa-famiglia?
- Gliela passo.
- Buongiorno, dicevo alla sua collega che sto conducendo una ricerca sull'indipendenza abitativa di coloro i quali presentano una disabilità intellettiva. Se fosse possibile, vorrei conoscere la vostra realtà, spiegarvi meglio il progetto di ricerca e chiedervi se siete interessati a partecipare.
- Sì, va bene ma qui ci sono i gravi. Non so quanto possano essere di aiuto.
- Bene, allora verrei mercoledì alle 16.00 se possibile.
- Come vuole.

Entrambi gli scambi conversazionali hanno portato le équipes delle diverse strutture a prendere parte alla ricerca, pur con delle differenze sostanziali che avremo modo di analizzare e discutere nel presente articolo. Tuttavia, crediamo sia importante soffermarci su un particolare aspetto emerso dalla lettura del terzo dialogo sopra riportato. Ci riferiamo alla cultura medicalizzante presente tutt'oggi in alcune strutture residenziali, la quale, citando Goussot (2011), consente all'educatore di «autoconsolarsi rispetto alla difficoltà del proprio compito pedagogico» (p. 36).

Lo studioso sostiene, difatti, che talvolta nei contesti assistenziali e riabilitativi sembra che l'educatore utilizzi l'approccio diagnostico come meccanismo di autodifesa rispetto a quella che è la sua difficoltà nel promuovere un progetto di vita della persona che ha davanti. In altri termini, afferma Goussot (2011), «si continua a stare dentro una 'logica di riparazione'» (p. 36), pertanto la presenza in struttura è esclusivamente correlata all'assistenza che è possibile ricevere, non tanto alle sperimentazioni di vita reale (come, ad esempio, la preparazione degli alimenti o la cura della propria abitazione) che potrebbero avvenire proprio per mezzo della presenza di professionisti (operatori sociali, educatori, ecc...).



Tornando alle strutture residenziali partecipanti alla nostra ricerca, il ricorso alla medicalizzazione è stato solitamente sintetizzato nell'espressione "i gravi" (come mostrato nel terzo esempio di scambio conversazionale riprodotto). Espressione che, a nostro avviso, ha un duplice significato; da un lato, infatti, riproduce il linguaggio medico ("i gravi" per designare coloro i quali presentano una disabilità complessa) dall'altro, tende a percepire le persone con impairment intellettivo¹ come completamente incapaci di prendere decisioni (in particolare, nell'esempio citato, la responsabile della casa-famiglia teneva a precisare che la presenza "dei gravi" avrebbe potuto inficiare la ricerca).

Questa attitudine a interpretare la disabilità intellettiva come tragedia personale (Oliver, 1990) ci riconduce inevitabilmente a quando – nei secoli scorsi – era erroneamente associata alla malattia psichiatrica e, di conseguenza, essendo considerata *pericolosa*, se ne disponeva il ricovero in manicomio (Babini, 1996; Bocci, 2011).

Negli istituti manicomiali, come emerge dalla letteratura di riferimento (Cappellari & De Rosa, 2003; Babini, 2011; Paolini M., 2012; Paolini A., 2016) e come efficacemente² denunciato da Franco Basaglia, i ricoverati (tra cui, ricordiamo, vi erano anche, per l'appunto, persone con disabilità intellettiva, orfani e persone con svantaggio economico che erano soliti mendicare nelle città) vivevano in condizioni estreme, sottostando alla brutalità degli infermieri, ai mezzi di contenzione (catene o camice di forza, a seconda dell'istituto) e, talvolta, persino alla terapia elettroconvulsivante (TEC, comunemente nota come elettroshock). In proposito, ricordandone la drammatica esperienza vissuta in prima persona, Paolini (2016) scrive: «sembrava non si accorgessero nemmeno di avere tra le mani un essere umano spaventato» (p. 35).

Al di là delle inenarrabili vicende avvenute dentro le mura degli ospedali psichiatrici (che proprio a seguito della loro efferatezza, pensiamo sia importante menzionare al fine di evocare la memoria di quanto ignobilmente avvenuto), il ricovero in manicomio di coloro i quali presentavano un impairment intellettivo ha fatto sì si costituisse della disabilità intellettiva l'idea di un vero e proprio mondo a parte (Schianchi, 2012). Concettualizzazione, questa, che tuttora fatica ad essere abbandonata. Si pensi, ad esempio, al persistere dei meccanismi di desessualizzazione (Gardou, 2006; Lascioli, 2011) e infantilizzazione (Canevaro, 2006; Lepri, 2016), i quali trovano spazio di diffusione non solo nell'immaginario collettivo ma anche in taluni *addetti ai lavori* (operatori sociali, educatori, psicologi, ecc...).

Ne deriva allora, come sostiene Roberta Caldin (2005), la rappresentazione del *disabile*³ come un oggetto manipolabile di cura. Una cura che è chiaramente interpretata attraverso le lenti della cultura medicalizzante, la quale risponde ai bisogni delle persone tralasciandone solitamente i desideri (Medeghini, 2013; Guerini, 2018). Nella ricerca condotta, al contrario, attraverso la prospettiva dei Disability Studies abbiamo voluto dare voce alle persone che presentano un impairment intellettivo, indagando le proprie condizioni di vita e le loro aspirazioni. Inoltre, è stato possibile analizzare la *retorica discorsiva* (Vadalà, 2013) adoperata dalle differenti équipes delle numerose strutture residenziali. In altri termini, i Disability Studies hanno consentito di problematizzare le eventuali pratiche disabilitanti riscontrate, piuttosto che limitarsi alla loro descrizione.

Le suddette questioni, immaginiamo, sarebbero state analizzate diversamente (o non sarebbero state affatto analizzate) se avessimo seguito la concettualizzazione della disabilità derivante dal modello medico o dall'approccio biopsicosociale. In particolare, ci riferiamo alla possibilità offerta alle persone con impairment intellettivo di raccontare (come già sostenuto) i propri desideri e partecipare, quindi, attivamente alla ricerca. Di contro, il modello medico – definendo la persona con disabilità intellettiva *malata* ("i gravi", per citare il terzo dialogo riportato in apertura) – attribuisce poche occasioni all'ascolto delle aspettative di chi ha davanti, concentrandosi, invece, sui bisogni di cura suggeriti dal quadro diagnostico. Ancora, se avessimo seguito la prospettiva biopsicosociale avremmo con molta probabilità fatto ricorso alla *medicina narrativa* (Ruggerini *et al.*, 2013), attraverso la quale sarebbe stato sì possibile far raccontare la propria storia alla persona con disabilità ma con l'obiettivo di dar senso al proprio vissuto; finalità differente da quella da noi perseguita, ossia, ascoltare (e provare a realizzare) i desideri dei partecipanti. Con questo intendiamo dire (e ci teniamo a precisarlo) che non siamo contrari all'approccio narrativo – pensiamo,

- 1 Seguendo l'approccio concettualizzante dei Disability Studies, preferiamo esprimerci in termini di *impairment* piuttosto che di *disability*. Tuttavia, nel presente contributo i due vocaboli si alterneranno in quanto *disabilità intellettiva* è la denominazione più comunemente utilizzata nelle strutture residenziali italiane su cui l'articolo si sofferma.
- 2 Efficacemente, perché le denunce dello psichiatra Franco Basaglia hanno condotto alla legge 180/78 e alla conseguente chiusura dei manicomi con la successiva fase di deistituzionalizzazione di coloro i quali vivevano al loro interno. È doveroso ricordare che, se il San Servolo di Venezia e l'ospedale psichiatrico di Trieste sono stati soppressi rispettivamente nel 1978 e nel 1980 (quindi, poco dopo la legge voluta da Basaglia), per la chiusura del Santa Maria della Pietà di Roma si sono dovuti attendere altri diciannove anni. Un ritardo dovuto alla presenza al suo interno nel 1978 di ancora 1076 persone per le quali è stato, quindi, necessario trovare una soluzione abitativa, come si legge sul sito dell'ex-manicomio (<https://www.aslroma1.it/polo-museale/santa-maria-della-pieta>).
- 3 Il corsivo intende sottolineare la nostra presa di distanza da un lessico medicalizzante che sovente usa la classificazione specialistica per denominare l'individualità.



infatti, che la parola narrata dai protagonisti ha sempre una significativa importanza –, ma vogliamo focalizzare la nostra attenzione sull'uso che si fa della parola.

Più specificatamente, nell'approccio medico «la parola e l'autorevolezza sono del clinico» (Guerini, 2020, p. 83) e pertanto non vi è spazio di interazione per le persone con disabilità. Nell'approccio biopsicosociale la parola è triangolata (da qui l'aggettivo *biopsicosociale*) e l'obiettivo è quello di individuare gli *accomodamenti ragionevoli*, i facilitatori, che consentono alla persona di partecipare a un dato contesto (percepito come socialmente determinato).

Nella prospettiva dei Disability Studies, invece, la parola è politica e la finalità è quella di destrutturare il contesto dato a partire dalla parola stessa che la definisce (non quella di trovare accomodamenti ragionevoli). Questo è il motivo per cui, nonostante alcune perplessità (connesse più che altro al timore di perdere tempo prezioso, viste le scadenze amministrative della ricerca dottorale), abbiamo scelto di visitare quelle case-famiglia le cui responsabili al telefono apparivano interessate al progetto di ricerca, ma adducevano dubbi sull'importanza della loro struttura essendo abitata – a loro dire – dai “gravi”. La preoccupazione a cui abbiamo poc'anzi fatto riferimento in alcuni casi si è dimostrata essere fondata, in quanto diverse strutture hanno poi scelto di non partecipare, trincerandosi dietro la presenza “dei gravi”. Altre, invece, hanno preso parte ed è stato particolarmente interessante osservare le dinamiche e le prassi messe in atto dall'équipe (come emergerà dal presente articolo).

1. La ricerca

Partendo da queste riflessioni e desiderando conoscere se e come le soluzioni residenziali disponibili nel nostro Paese per le persone con impairment intellettivo stessero evolvendosi, al fine di promuoverne l'indipendenza abitativa (ONU, 2006), abbiamo realizzato tra il 2015 e il 2018 uno studio di caso multiplo (a carattere descrittivo-esplorativo e con finalità comparative). Per la conduzione della ricerca abbiamo utilizzato la metodologia quali-quantitativa e fatto ricorso al disegno *convergente parallelo*⁴.

Hanno partecipato allo studio 22 strutture (9 case-famiglia e 13 gruppi appartamento) ubicate nel territorio italiano⁵ e, più specificatamente, nelle città di Roma, Bologna, Padova, Udine e Pordenone, coinvolgendo, quindi, 104 persone⁶: 50 *esperti* e 54 *testimoni privilegiati*. Nel campione è stata inclusa anche una coppia che vive in un'abitazione privata (non computata chiaramente tra le 22 strutture) e che precedentemente abitava in una casa-famiglia partecipante alla ricerca.

Prima di addentrarci nella ricerca condotta, riteniamo importante spiegare i vocaboli appena menzionati: *esperti* e *testimoni privilegiati*. Con il primo, riprendendo Barnes (2003) e Gardou (2006), ci riferiamo a coloro i quali vivono quotidianamente l'esperienza della disabilità, quindi, nel caso della nostra ricerca sono persone con impairment intellettivo. Con *testimoni privilegiati*, invece, intendiamo coloro i quali – per motivi lavorativi o familiari – affiancano quotidianamente le persone che presentano un impairment; più specificamente nella ricerca condotta abbiamo utilizzato questo termine ombrello per designare studiosi, addetti ai lavori (ossia, operatori sociali ed educatori) e familiari.

Tornando alla ricerca, attraverso lo studio di caso abbiamo potuto osservare, descrivere e analizzare il funzionamento (in termini di pratiche educative attuate e retoriche discorsive utilizzate) delle case-famiglia (denominate nella ricerca *strutture tipo*) comparandolo con quello dei gruppi appartamento (denominati nella ricerca *eccellenze*).

Gli strumenti qualitativi che lungo lo studio abbiamo utilizzato sono: una griglia di osservazione costruita ad hoc (Fig. 1), focus group ($n=6$) con testimoni privilegiati, diari di bordo e interviste ai testimoni privilegiati e agli esperti.

4 Il disegno convergente parallelo (Creswell & Plano Clark, 2011) prevede la raccolta contemporanea dei dati ma l'uso distinto del metodo qualitativo e del metodo quantitativo. L'integrazione dei dati emersi avviene, quindi, durante la fase di interpretazione dei risultati

5 Più precisamente, lo studio di caso ha coinvolto anche 4 strutture residenziali tedesche e 4 svizzere (Canton Ticino e Canton Zurigo). Tuttavia, in questo contributo abbiamo scelto di presentare esclusivamente i dati e i risultati derivanti dall'osservazione compiuta in Italia, poiché è stata la prima a promuovere dal 1978 un processo di deistituzionalizzazione, nonché la prima ad avviare negli anni Settanta quella che può essere a tutti gli effetti definita la *via verso l'inclusione scolastica*. Per ciò che concerne, invece, la Svizzera e la Germania rimandiamo a un nostro precedente contributo (Guerini, 2020) limitandoci qui a sottolineare che solo dopo la ratifica della Convenzione ONU si è iniziato a pensare nei due Paesi sopra citati di chiudere le scuole speciali.

6 Il numero complessivo di partecipanti alla ricerca è ben più ampio. Si tratta, infatti di 232 persone: 92 *esperti*, 64 *testimoni privilegiati* e 76 studenti universitari. Tuttavia, nel presente articolo (come già sostenuto) facciamo riferimento al nostro Paese e in particolare, alla sola parte qualitativa della ricerca (i 76 studenti, difatti, hanno compilato un Questionario relativo alle proprie scelte abitative, ma non sono stati da noi intervistati).



NOME: _____	SI	NO
<input type="checkbox"/> casa-famiglia <input type="checkbox"/> gruppo appartamento		
1. La struttura è inserita nel tessuto urbano?		
2. La struttura è servita dai mezzi pubblici?		
3. Nei pressi della struttura ci sono luoghi ricreativi?		
4. Gli abitanti frequentano luoghi ricreativi?		
5. La struttura consente a tutti gli abitanti di godere della propria privacy?		
6. Quante persone abitano nella struttura?		
7. Chi paga la quota mensile per il soggiorno in struttura? Gli abitanti o il comune/l'associazione?		
8. Cosa fanno gli abitanti durante il giorno?		
9. Se lavorano, che lavoro svolgono?		
10. Chi si occupa delle faccende domestiche?		
11. Chi fa la spesa e dove si trova il supermercato?		
12. Chi si occupa di cucinare?		

Fig. 1: Griglia di osservazione strutture residenziali

In particolare, i focus group ci hanno consentito di conoscere le opinioni degli addetti ai lavori e dei familiari relativamente ai processi inclusivi della società, alla vita indipendente delle persone con impairment e all'indipendenza abitativa delle persone con impairment intellettivo. Le interviste, invece, sono state utili per comprendere il contesto decisionale (vale a dire, il contesto basato su credenze e valori, i quali dipendono anche chiaramente dal ruolo esercitato) entro cui sono chiamati a scegliere della propria vita o di quella altrui (come nel caso di alcuni addetti ai lavori).

Le interviste hanno riguardato tematiche quali le esperienze di vita pregresse, la convivenza nella struttura residenziale, il lavoro e la vita affettiva. Con i testimoni privilegiati sono stati affrontati anche i temi relativi allo sviluppo di processi di autodeterminazione, alla ratifica della Convenzione ONU e alla legge sul Dopo di Noi⁷ (Fig. 2). Con gli esperti, invece, si è parlato anche di eventuali progetti futuri e dell'eventuale desiderio di vivere altrove e/o con qualcun altro (come, ad esempio, gli amici o il/la proprio/a partner). Il motivo per cui con gli esperti sono stati affrontati questi ulteriori due argomenti è da rintracciare nell'importanza, a cui teniamo molto, di attribuire alle persone con impairment intellettivo processi *di tipo evolutivo* (Canevaro, 2006; Goussot, 2009; Lepri, 2016). Fenomeni che nell'immaginario collettivo sono spesso dimenticati e che talvolta sono in parte negati all'interno delle strutture residenziali.

7 La legge 112/16, derivata dai dibattiti occorsi per diversi anni tra le associazioni di familiari con disabilità e le istituzioni, ha come obiettivo quello di promuovere e favorire l'inclusione sociale, il benessere e l'autonomia delle persone con disabilità. Tuttavia, come vedremo, non risponde alle aspettative dei familiari.



Traccia intervista testimoni privilegiati
1. Da quanto tempo lavora per e con le persone disabili?
2. Pensa che le pregresse esperienze di vita (non so: orfanotrofi, esperienze familiari, collegi o istituti manicomiali) incidano sul comportamento e sulle capacità delle persone disabili? se sì, in che misura?
3. Pensa che per tutte le persone disabili la casa-famiglia sia il luogo più adatto o pensi che qualcuno sia stato "costretto" a viverci perché la casa-famiglia era l'unica soluzione attuabile viste le risorse economiche del soggetto e/o del municipio?
4. La ratifica della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità ha cambiato, secondo lei, le strutture residenziali per le persone con disabilità intellettiva?
5. Pensa sia ancora necessario modificare qualcosa nei servizi residenziali rivolti alle persone con disabilità intellettiva?
6. Secondo lei il contesto in cui si risiede influisce sulla qualità della vita (in termini di autodeterminazione e sviluppo di processi autonomi) delle persone con disabilità intellettiva?
7. Pensa che la legge sul Dopo di Noi possa essere di aiuto alle persone con disabilità e alle proprie famiglie?
8. In quale ambito pensa che sia ancora necessario lavorare per raggiungere un modello sociale inclusivo (ad esempio, quello educativo per la costruzione di un proprio progetto di vita o per l'accettazione delle diverse caratteristiche umane, oppure quello lavoro per l'ottenimento di un'indipendenza economica o ancora in quello dell'affettività e della sessualità per la costruzione di una propria famiglia)?
9. Qual è la filosofia di vita che sta dietro la casa-famiglia?
10. Secondo lei, quanto ha inciso, se ha inciso, la ratifica della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità sulla vita indipendente delle persone disabili (e nello specifico sulla vita delle persone con disabilità intellettiva)?
11. In che modo, secondo lei, l'indipendenza abitativa influisce sulla qualità della vita (in termini di autodeterminazione e sviluppo di processi autonomi) delle persone disabili?

Fig. 2: Canovaccio intervista testimoni privilegiati

2. Analisi dei dati e discussione dei risultati

Attraverso la griglia di osservazione e i diari di bordo abbiamo potuto riflettere sulle pratiche osservate nelle strutture residenziali partecipanti e sugli approcci educativo-pedagogici dichiarati dalle rispettive équipe. Le riflessioni scaturite hanno fatto sì che nel processo di analisi emergesse un'ulteriore distinzione oltre a quella originaria tra *struttura tipo* o *caso I* (ossia le case-famiglia per l'Italia) ed *eccellenza* o *caso II* (ossia i gruppi appartamento per l'Italia, la Scuola di Vita Autonoma⁸ per la Svizzera e gli appartamenti inclusivi⁹ per la Germania). Si sono, dunque, delineati quattro casi (*caso I*, *caso II*, *caso III* e *caso IV*) all'interno dei quali, per i motivi poc'anzi menzionati (approcci educativo-pedagogici utilizzati nelle differenti strutture e pratiche osservate al loro interno), sono confluite le 22 strutture residenziali italiane (che stanno ora costituendo l'oggetto di analisi del presente contributo). Di conseguenza, nel caso I troviamo 8 case-famiglia e un gruppo appartamento, nel caso II riscontriamo la presenza di 11 gruppi appartamento, nel caso III abbiamo una casa-famiglia e, infine, nel caso IV vi è un gruppo appartamento (Tab. 1).

- 8 La Scuola di Vita Autonoma (SVA) è un percorso della durata massima di tre anni offerto dall'associazione *Pro Infirmis*, il quale ha l'obiettivo di promuovere nei giovani adulti che la frequentano processi di tipo evolutivo necessari per la propria indipendenza abitativa (<https://www.proinfirmis.ch/it/offerta/ticino/scuola-di-vita-autonoma.html>). Come ci è stato riferito lungo la ricerca, la SVA (differentemente dalle case-famiglia) non costituisce una soluzione definitiva per le persone con impairment intellettivo che la frequentano; di conseguenza, nel momento in cui una persona andrà a vivere altrove, nell'appartamento riservato alla SVA ne entrerà un'altra.
- 9 Gli appartamenti inclusivi sono abitazioni in cui convivono persone con impairment e persone senza impairment, nello specifico, studenti universitari (Theunissen & Kulig, 2016). È una tipologia di residenzialità sviluppatasi in Germania «già a partire dagli anni Novanta quando gli studenti di teologia e di sociologia hanno scelto di andare ad abitare con le persone disabili, prendendosene cura insieme a dei professionisti» (Thesing, 2009, p. 103; trad. nostra), ma che in quegli anni era in qualche modo connessa al percorso universitario degli studenti (ibidem). Dopo la ratifica della Convenzione ONU si è pensato di incrementare il numero di appartamenti inclusivi e di destinarli agli studenti universitari frequentanti qualsiasi corso di laurea che esprimessero la volontà di convivere per un determinato periodo di tempo con un gruppo di persone con impairment.



Tipologia	Struttura residenziale	Caso	Frequenza
Eccellenza	gruppo appartamento	II	11
	casa-famiglia	III	1
	gruppo appartamento	IV	1
	gruppo appartamento	I	1
Struttura tipo	casa-famiglia	I	8
Tot. strutture residenziali partecipanti			22

Tab. 1: Casi osservati (I-IV)

Lungo la ricerca ci è stato consentito di audio-registrare tutti i focus group e la maggior parte delle interviste; di fatti, solo 6 esperti e 5 testimoni privilegiati hanno espresso un diniego in proposito e, quindi, nel corso dell'intervista abbiamo proceduto prendendo appunti al computer. Successivamente abbiamo trascritto i file audio delle interviste e dei focus group; durante la trascrizione abbiamo utilizzato nomi di fantasia per assicurare la privacy delle persone coinvolte.

Per mezzo del software *Atlas.ti* e allo scopo di catturare il significato (Friese, 2013, p. 17; trad. nostra) nei dati raccolti, abbiamo poi codificato (mediante codifica aperta) le trascrizioni e individuato in seguito 6 categorie: legislazione, finanziamenti, retorica, approcci pedagogico-educativi, desideri e vita indipendente. Attraverso l'analisi del contenuto abbiamo voluto anche rilevare se tra i diversi testimoni privilegiati (educatori, familiari, operatori sociali e studiosi) le questioni emerse venissero percepite in maniera differente. In particolar modo, anche alla luce dell'introduzione della nuova figura dell'educatore socio-pedagogico, ci siamo focalizzati sugli educatori e sugli operatori sociali.

Per ragioni di spazio, nel presente contributo discuteremo di quanto rilevato nelle interviste relativamente alle categorie *legislazione* e *vita indipendente*, rimandando per gli altri risultati a un precedente lavoro (Guerini, 2020). Di seguito riporteremo alcuni estratti delle interviste che, ai fini del nostro discorso, sono apparsi particolarmente significativi. Per rendere la lettura agevole, pur garantendo la privacy dei partecipanti, abbiamo scelto di adottare il seguente sistema identificativo:

- e per gli esperti, seguita dalla numerazione progressiva (e preceduta dall'eventuale nome di fantasia nel caso di focus group o interviste di coppia);
- t per i testimoni privilegiati¹⁰, seguita dalla numerazione progressiva (e preceduta dall'eventuale nome di fantasia nel caso di focus group).

Relativamente alla categoria *legislazione*, dall'analisi delle interviste ai testimoni privilegiati emerge che rispetto alla legge sul Dopo di Noi gli studiosi pensano che sia scaturita «da un fermento in atto, sollevato dai familiari» (t34), i quali poi «facendo riferimento alla legge, hanno progettato percorsi di vita indipendente e dopo di noi» (t34). Tuttavia, ritengono che la legge non possa considerarsi risolutiva della questione concernente la cura dei propri figli quando loro non saranno più presenti, pur rappresentando un buon punto di partenza (t36). La ragione addotta in merito è che nella legge manchino gli incentivi economici (t36) per trasformare in azioni concrete» (t35) i principi che dichiara.

Studioso₁: C'è stato un fermento nella società, nei familiari soprattutto, che ha portato il parlamento a tirar fuori una legge che è quella del dopo di noi che risponde al movimento che c'è già in atto e che davvero tira la cinghia a quello che sta avvenendo, perché molti facendo riferimento a questa legge stanno davvero sistemando o progettando percorsi di vita indipendente e dopo di noi (t34).

Studioso₂: Non è risolutiva, ma costituisce un buon impulso (t36).

Studioso₃: Ma guardi, la legge sul dopo di noi mi sembra un punto molto importante [...]. Il problema è poi come trasformare questi principi in azioni concrete insomma. Mi pare che ormai il diritto sia sancito alla vita autonoma,

10 Essendo *testimone privilegiato* un termine ombrello che, come detto, racchiude al suo interno le figure degli educatori, dei familiari, degli operatori sociali e degli studiosi, l'estratto sarà anche preceduto dal vocabolo *Educatore, Familiare, Operatore* o *Studioso*, seguito dalla numerazione progressiva.



autodeterminata, indipendente delle persone con disabilità. Il problema è come poi trasformi in azioni concrete, in percorsi, progetti, *questa roba qua...* (t35).

Studioso₃: Peccato che non contenga incentivi pratici per la conversione anche economica delle strutture assistenziali (t36).

Quanto sostenuto dagli studiosi circa l'origine della legge sul Dopo di Noi trova conferma (semmai ce ne fosse bisogno) in quello che dichiarano i familiari, secondo i quali la propria preoccupazione ha fatto sì che nascessero i due progetti: la casa-famiglia e il gruppo appartamento (t8 e t17).

Familiare₃: cioè diciamo che io l'ho spinto per ragioni di salute, per cui ho dovuto spingere un po' di più, perché se manco io dove va a finire? Sì, perché rimane da solo... va a finire in qualche istituto dopo, perché il fratello lavora e non è capace di... di gestire la cosa. E questa è stata la spinta (t17).

Familiare₂: Pensa che noi del Dopo di noi ne parlavamo già 25 anni fa.

Familiare₄: E il progetto di residenzialità del Comune infatti è nato nel 1995, sull'emergenza però. Parliamo di persone che non avevano più i genitori. E noi ora dobbiamo lavorare sul dare l'autonomia dopo la casa-famiglia, cioè lavorare appunto sul dopo di noi (t8).

Inoltre, anche i familiari hanno espresso dei dubbi sulla legge sostenendo che essa non rappresenta nell'immediato un aiuto reale per loro e per tutte le persone con impairment intellettivo, in quanto non costituisce un supporto economico per «vivere autonomamente» (t17), ma pensa solo al ricovero dei propri cari nella struttura quando loro non saranno più presenti o non più in grado di supportarli.

Familiare₄: diciamo che avrebbe avuto senso investire adesso un po' di più per avere un riscontro positivo nel futuro con un costo minore per quanto riguarda l'assistenza invece si pensa solo alla struttura, all'istituto

Familiare₂: eh, sì

Familiare₄: che è qualcosa che io proprio vorrei evitare, ecco

Familiare₅: ma è proprio questo... la questione è che proprio dove c'è più potenzialità, perché magari c'è una disabilità media, perché non c'è la diagnosi del 100%, che ti permette anche di fare dei progetti di autonomia abitativa. E invece non prevede nulla, cioè su un progetto come il nostro, no, senza dover vincolare tanti soldi darebbe la possibilità a tutti di avere un supporto al pagamento dell'affitto. Ecco, non c'è la mentalità di dire il disabile che ha una gravità media e che quindi non gli viene riconosciuto il 100%, ti do qualcosa per aiutarti a vivere autonomamente... che alla fine mi costi anche di meno, no? Piuttosto che metterli in una struttura, cioè la retta di una struttura costa senz'altro di più di dar qualcosa per l'affitto (t17).

La suddetta questione è indissolubilmente connessa al timore, espresso da uno studioso, circa la creazione di nuove istituzionalizzazioni (t38), nonostante la Convenzione ONU sancisca il diritto all'abitare autonomo. In proposito, gli studiosi ritengono che dopo la ratifica della Convenzione le soluzioni abitative per le persone con impairment intellettivo non hanno subito grossi cambiamenti, poiché – come già emerso precedentemente – i genitori si stavano già adoperando affinché si sviluppessero forme di vita indipendente per i propri figli (t34). Di conseguenza, la Convenzione risulta una grande occasione (t35), ma rischia di non essere efficace in quanto sottostà alle varie scelte politiche (t35 e t36).

Studioso₅: E quindi diciamo che andrebbe un po' ripensato tutto no? Anche il progetto che ho fatto, ormai c'ha 22-23 anni, ha bisogno di manutenzione solamente perché la paura mia è che credo ci sia un po' un calo di attenzione sul problema e quindi si rischia di fare delle mini-istituzionalizzazioni (t38).

Studioso₁: Beh, guardi io ho una scarsa percezione del fatto che ci sia un collegamento stretto tra la ratifica che ha fatto il Parlamento italiano della convenzione dell'ONU e quello che sta avvenendo, quello che la società... Nel senso che le sensibilità di coloro che stanno lavorando nei confronti delle persone con disabilità, dal mio punto di vista, le persone non sono state molto rafforzate, stimolate dalla ratifica. Cioè già prima della ratifica e della Convenzione stessa del 2006, c'erano persone che ci stavano lavorando. Io credo che nelle persone che stavano lavorando, già prima della Convenzione dell'ONU, erano presenti fortissime motivazioni nella direzione di quei diritti fondamentali che la dichiarazione dell'Onu ha poi raccolto. Quindi le dico "certo ci sono stati dei cambiamenti, ma non pensi... non creda che quello che si è mosso in Italia per le disabilità intellettive sia riconducibile alla ratifica, perché la ratifica dal mio punto di vista non è la causa di quello che sta succedendo. È successo a causa di una presa di coscienza di quelle che sono le famiglie delle persone con disabilità. Cioè tutte le famiglie hanno trovato prima nella Convenzione ONU e poi nella ratifica della Convenzione la conferma di quello che già da tempo volevano fare e avrebbero fatto comunque (t34).

Studioso₂: Io credo..., credo che abbia inciso molto insomma in modo molto significativo anche se diciamo così gli atti legislativi insomma come è stato poi l'atto di recepimento che lo Stato italiano ha fatto della Convenzione



e comunque le dimensioni legislative sono sempre la conseguenza di un cambiamento culturale. Insomma, ecco, quindi, credo che dietro alla Convenzione dietro poi alla ratifica, alla partenza anche dell'Osservatorio che lo Stato, che il Ministero del Lavoro poi ha messo in opera rispetto all'attuazione della Convenzione ci sia stato ovviamente un grande fermento culturale che è stato molto forte negli ultimi vent'anni. Insomma sia a livello internazionale che anche nel nostro Paese è un grande ombrello, diciamo così, che consente di avviare delle politiche che finalmente vedono la persona disabile come, diciamo, una persona che ha bisogni e diritti che sono gli stessi degli altri cittadini e che aiuta a mettere in atto delle azioni che possono sostenere, diciamo così, percorsi verso una vita dignitosa, compresa la dimensione della vita indipendente. Insomma che riguarda la vita di tutte le persone che diventano adulte e che vogliono vivere in modo autonomo. Quindi la Convenzione è un grande ombrello, una grande occasione, poi naturalmente dipende dalle politiche che si mettono in atto (t35).

Studioso₃: Ha certamente messo in moto una dinamica di partecipazione. Con qualche rischio di protagonismo, alimentato da una linea di tendenza che si manifesta in molti campi, compresa la politica. E che è fruttata dalla comunicazione di massa. Che in questo modo la enfatizza e la gonfia (t36).

Per ciò che concerne la categoria *vita indipendente*, dalle interviste agli addetti ai lavori emerge che nelle strutture del caso I il concetto di vita indipendente è connesso a quello di autonomia (t2 e t5) e al distacco dalla propria famiglia di origine (t1 e t6). In tal senso, la casa-famiglia – pur essendo una risposta emergenziale (t2) – costituisce un'occasione per le persone con impairment intellettuale di sperimentare forme di adultità (t1), responsabilizzarsi (t1) e avere una *vita indipendente* (t6) lontano dalla famiglia di origine (t1 e t2).

Ricercatrice: Se ti dico vita indipendente a cosa pensi?

Mattia: All'autonomia della persona.

Ricercatrice: Ed è applicabile a tutti?

Mattia: Sì. Trovo difficile pensare all'indipendenza nel caso ad esempio di persone allettate... Può essere certamente supportata e aumentata (t2).

Valerio: Penso significhi riempire le mancanze che il nostro ospite ha, lasciando però l'indipendenza che le persone hanno. Cioè noi non ci sostituiamo alla persona, ma siamo un completamento della persona (t5).

Maria: Al rapporto lavorativo che fa sì che si riesca ad essere svincolato dalla famiglia di origine e mi permetta sulla base delle mie risorse di svolgere attività lavorative appunto e ricreative anche sulla base delle mie risorse ovviamente.

Ricercatrice: E vale per tutti?

Maria: Assolutamente sì, anche per loro (t1).

Rosita: alla vita lontano dai genitori (t6).

Mattia: Nasce sull'emergenza di levarli dal contesto familiare e dopo 20 anni la finalità è diventata il dopo di noi.

Ricercatrice: Non ho capito, scusa.

Mattia: Intendo dire che prima c'era solo la rete familiare e infatti te li ritrovavi rinchiusi dentro casa. Per esempio [omissis] è stato sottratto alla famiglia, emergenza appunto, ed è venuto qui ad abitare (t2).

Maria: La casa-famiglia è una risposta alle persone disabili che non hanno più modo di stare nella famiglia di origine, è una forma di esperienza per sperimentare forme di adultità. Anche se non è l'unica alternativa.

Ricercatrice: Cosa intendi quando dici che non è l'unica alternativa?

Maria: Beh, molti ad esempio restano in casa loro con i fratelli o con i badanti (e in alcuni casi sta anche funzionando), ma la casa-famiglia gli dà certamente più responsabilità (t1).

Rosita: mah, allora, penso che l'esperienza della casa-famiglia la possano fare tutti, perché comunque si impara molto in casa-famiglia. Poi se hanno una disabilità lieve, possono anche cimentarsi in gruppi-appartamento ad esempio (t6).

Rosita: una casa-famiglia nasce per permettere anche ai ragazzi con disabilità una vita indipendente appunto anche a livello lavorativo (t6).

Tra gli addetti ai lavori dei casi II-III e IV la vita indipendente è vista come una forma di *accompagnamento* alla vita adulta che si realizza all'interno delle proprie strutture (gruppi appartamento in prevalenza) attraverso il *mutuo-aiuto* tra i conviventi (t13) e che li condurrà a sviluppare le competenze necessarie (t30) per andare a vivere negli appartamenti messi a disposizione dalla cooperativa/associazione che sta a capo del progetto abitativo. Pertanto, la casa-famiglia rappresenta un'istituzione e gli operatori non dovrebbero sostituirsi alle persone che ci abitano (t7).

Claudia: La forza enorme di questo progetto... Hai visto quando loro ti hanno detto ieri il grande aiuto

Ricercatrice: sì, della convivenza.

Claudia: eh, quello è proprio il cuore del progetto. È quello cioè su cui si lavora tanto, su quello, sul mutuo-aiuto,



sulla consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, sul riconoscimento dei punti di forza e debolezza degli altri, in maniera tale da incastrare le competenze e fare in modo che non ci sia bisogno di altro, se non dell'aiuto reciproco (t13).

Anna: l'altra condizione è quella di avere un minimo di consapevolezza per poter vivere con gli altri e chiedere aiuto (t30).

Claudia: hanno capito che l'autonomia è sapere quando chiedere aiuto, a chi chiedere aiuto e come chiedere aiuto, ma non pensano di saper fare tutto da sole assolutamente (t13).

Antonella: anche la casa-famiglia, per quanto sia all'avanguardia e possa essere buona, bella, eccetera, eccetera, è pur sempre un'istituzione (t7).

Antonella: lo trovo che questo è un grosso... una grossa criticità di noi operatori. Cioè noi non sappiamo capire bene dov'è questo confine, no? E quindi... poi noi siamo un servizio proprio di presa in carico e a volte c'è un po' l'abitudine di prendere queste persone e prendere anche il loro posto. E forse questo è una cosa su cui dovremmo riflettere e che è anche un po' legato al discorso della vita indipendente, perché a volte... a volte non si riesce a raggiungere questo, perché noi operatori ci poniamo in maniera troppo... pesante (t7).

Infine, per gli esperti dei casi II e IV la vita indipendente è ciò che stanno sperimentando nei gruppi appartamento, in quanto è stata una loro scelta quella di andare a vivere altrove – fuori dalla casa-famiglia o lontano dalla casa dei genitori – pur essendone inizialmente spaventate ma facendosi forza l'un l'altra (e13).

Ricercatrice: e perché eri spaventata?

Sonia: Perché entravo in una casa nuova. All'inizio ho detto: "no, no, no"... poi Claudia e anche gli altri operatori mi hanno aiutata a capire che non c'era nessun pericolo. Cioè io mi ero fissata che mi avrebbero reclusa, dicevo: "oddio, non esco più di casa". Cioè io mi ero fatta un'idea che una volta entrata qui non puoi più uscire, non puoi vedere gente, che non puoi

Antonio: eh, ma...esagerata...

Sonia: ho capito, Anto', ma...

Ricercatrice: era una sua paura

Sonia: per chi non lo sa... mi sembrava una cosa impossibile. Invece poi sono entrata, e grazie a lei [indica una coinquilina] e ad altre persone posso confermare... cioè la consiglieri più di una volta. Perché sono entrata e loro mi hanno aiutato tanto, sono stata coraggiosa nel senso che mi sembrava chissà che cosa... Quindi, ripeto anche grazie a loro

Ricercatrice: loro chi? Le persone che abitano con te?

Sonia: sì. Tipo lei che già la conoscevo, lui pure... mi hanno aiutata a inserirmi.

Carmela: eh, pure io ero spaventatissima e grazie a Sonia sono riuscita a staccarmi dalla famiglia, perché io volevo venire ad abitare da sola, ma nonostante questo avevo paura. Cioè perché stando a casa, mi sentivo sola... per dirti una persona che nonostante le difficoltà non riuscisse a raggiungere gli obiettivi. Mi sentivo come se fossi una persona inutile, invece quando sono arrivata qua e ho fatto vedere tutto al di fuori che non è il fatto della disabilità e che noi possiamo riuscire anche avendo le difficoltà... e dacché sbagliavo sempre, quando stavo a casa con i miei ad oggi ho imparato tante cose (e13).

Diversa è, invece, la situazione degli esperti che abitano nelle strutture residenziali dei casi I e III, i quali sostengono, infatti, di volere andare a vivere con il/la proprio/a partner (e4, e2 ed e16) o con i propri amici (e1, e3 ed e11).

Roberta: Sì, sono contenta ma poi dopo si vedrà.

Ricercatrice: In che senso?

Roberta: voglio andare a vivere col mio fidanzato...ma ancora è presto, ha detto ... [nomina la responsabile] (e4).

Ernesto: Vorrei vivere con [omissis], la mia fidanzata (e2).

Ricercatrice: senti, tu, se non ricordo male, sei fidanzato...

Roberto: sì. Dal 2006

Ricercatrice: ah, però. È una cosa seria

Roberto: eh!

Ricercatrice: ti piacerebbe abitare con la fidanzata?

Roberto: magari! Però lei sta *abita'* coi genitori (e16).

Loredana: No da sola però. Vorrei vivere con l'amica mia e con gli altri ragazzi (e1)



Dario: Sì, con Monica, senza operatori (e3).

Ricercatrice: allora immaginando che ci fosse una casa-famiglia disponibile, vorreste abitare voi 4 insieme?

Sabrina: sì

Eliana: no. Io voglio abitare con Lucia, Federico e Marco (e11).

Conclusioni

Il contributo ha inteso presentare e discutere la situazione italiana relativa alle forme di residenzialità per le persone con impairment intellettivo. Dalla ricerca condotta, di cui la parte qui mostrata ne rappresenta solo una parte, è emersa l'esistenza di numerose case-famiglia a cui da diversi anni si stanno aggiungendo i gruppi appartamento.

In proposito, i dati restituiscono che la ratifica della Convenzione ONU (avvenuta nel 2009), così come la legge 112/16 (più comunemente nota come legge sul Dopo di Noi) non ha influito sull'aumento dei gruppi appartamento, poiché questi hanno iniziato a svilupparsi su iniziativa dei familiari ancor prima che la Convenzione ONU venisse emanata. In tal senso, la comparazione svolta con le pratiche osservate in Germania e in Svizzera – per cui rimandiamo a un nostro precedente contributo (Guerini, 2020) – mostra che la ratifica della Convenzione ONU (avvenuta in Germania nel 2009 e in Svizzera nel 2014) ha avuto un impatto maggiore in Germania, dove il diritto *all'abitare autonomo* trova risposta nell'esistenza e nella nuova realizzazione degli appartamenti inclusivi.

In relazione alle strutture residenziali osservate, è interessante notare come nelle cosiddette *eccellenze* gli esperti facciano ricorso al mutuo-aiuto, riuscendo così a *gestire le proprie dipendenze* anche senza la presenza dell'educatore. Di contro, nelle *strutture tipo* sembra che il tempo si sia bloccato in un fermo immagine in cui gli abitanti hanno la possibilità di vivere in struttura (piuttosto che stare a casa con i propri genitori¹¹) ma scarse sono le occasioni per esercitare la propria adultità, scegliendo, ad esempio, di andare a vivere con i propri amici o, più banalmente, cosa mangiare. Difatti, dalla ricerca emerge che nelle strutture tipo si mette in atto quella che Valtellina (2013) definisce *l'invadenza prevaricatrice dei professionisti*, tendendo a rispondere ai bisogni delle persone piuttosto che a considerare i loro desideri.

Detto altrimenti, dalle realtà italiane che hanno preso parte alla ricerca emerge che nei gruppi appartamento l'équipe è consapevole che la forma di accompagnamento messa in atto condurrà a una loro progressiva *dissolvenza* così come solitamente accade nelle dinamiche genitori-figli. Nelle case-famiglia, invece, si fatica a spezzare quel legame protezionistico (originatosi dalla concettualizzazione medica della disabilità) che generalmente vi è tra i familiari, gli operatori e le persone con impairment intellettivo. Ebbene, adesso che a livello legislativo è garantita la promozione dei processi inclusivi (art. 19¹², Convenzione ONU) – affinché le persone coinvolte abbiano realmente occasioni di crescita – bisognerebbe *fare manutenzione* tra gli addetti ai lavori (come ha dichiarato uno studioso coinvolto nello studio) piuttosto che adagiarsi sulle vecchie soluzioni, ricordando che l'educatore ha il compito di far «apprendere durante l'arco di tutta la vita e di non fare perdere le competenze acquisite» (Goussot, 2011, pp. 34-35).

Riferimenti bibliografici

- Babini, V. P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia: 1870-1910*. Milano: FrancoAngeli.
- Babini, V. P. (2011). *Liberi tutti. Manicomi e psichiatri in Italia: una storia del Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Barnes, C. (2003). *Independent Living, Politics and Implications*. In www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html (ultima consultazione: 29/05/2020).
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Caldin, R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico. *Salute e società, IV* (1), pp. 47-69.

11 O, come avvenuto per alcuni, la casa-famiglia ha rappresentato l'alternativa al ricovero nell'istituto manicomiale vissuto per diversi anni.

12 In proposito, l'articolo sottolinea il diritto delle persone con disabilità di scegliere *dove e con chi vivere* e garantisce che gli Stati che hanno ratificato la Convenzione facciano sì che le persone con disabilità «non siano obbligate a vivere in una particolare sistemazione» (art. 19, ONU, 2006). In questa direzione si muove il progetto denominato *Officina della Vita Indipendente* (Marchisio & Curto, 2017), il cui responsabile scientifico è la Prof.ssa Cecilia Marchisio (Università di Torino). In estrema sintesi, si tratta di una modalità operativa – mediata da un lavoro di *capacitazione* svolto con i genitori delle persone con impairment e sostenuto dalla diffusione della conoscenza sulla disabilità all'interno della comunità in cui la persona con impairment abita – che «costituisce un agire preventivo rispetto all'istituzionalizzazione» (Marchisio & Curto, 2018, p. 59), in quanto i genitori si cimentano nella costruzione di legami significativi con l'intera comunità in vista del futuro abitativo del proprio familiare con impairment intellettivo.



- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Cappellari, G. & De Rosa, D. (2003). *Il padiglione Ralli. L'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*. Milano: Unicopli.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Friese, S. (2013). *ATLAS.ti 7 user manual*, ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlino (testo disponibile al sito: www.atlasti.com/uploads/media/atlasti_v7_manual_201301.pdf, consultato il 20 dicembre 2016).
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli.
- Goussot, A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli.
- Guerini, I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In V. Biasi & M. Fiorucci (eds.), *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTrE-Press.
- Guerini, I. (2020). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A. (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (ed.) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Marchisio, C.M. & Curto, N. (2017). *Costruire futuro. Ripensare il dopo di noi con l'Officina della vita indipendente*. Trento: Erickson.
- Marchisio, C. & Curto, N. (2018). Lavorare al servizio di un sogno. L'«Officina della vita indipendente» come approccio con le famiglie. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, pp. 54-68.
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini & et al. (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Ministero della pubblica Istruzione (1977). *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati* (testo disponibile al sito: www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html, consultato il 5 dicembre 2016).
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach (critical texts in social work and the welfare state)*. London: Macmillan.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (disponibile al sito: www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf, consultato il 25 marzo 2016).
- Paolini, A. (2016). *Avevo solo le mie tasche. Manoscritti dal manicomio*. Roma: Sensibili alle foglie.
- Paolini, M. (2012). *Ausmerzen. Vite indegne di essere vissute*. Torino: Einaudi.
- Ruggerini, C. et al. (2013). *Narranza e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Thesing, T. (2009). *Betreute Wohngruppen und Wohngemeinschaften für Menschen mit geistiger Behinderung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Theunissen, G. & Kulig, W., a cura di, (2016). *Inklusives Wohnen. Bestandsaufnahme, Best Practice von Wohnprojekten für Erwachsene mit Behinderung in Deutschland*. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini R. & al. (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Valtellina, E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini & et al. (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.



Noemi Del Bianco

PhD in Special Education | University of Macerata (Italy) | n.delbianco@unimc.it

Gigliola Paviotti

Post-doc Research Fellow in Education | University of Macerata (Italy) | gigliola.paviotti@unimc.it

Ilaria D'Angelo

PhD Student in Special Education | University of Macerata (Italy) | i.dangelo@unimc.it

Andrea Tarantino

Senior Researcher in Education | University of Macerata (Italy) | andrea.tarantino@unimc.it

Simone Aparecida Capellini

Full Professor of Speech and Hearing Sciences Department | São Paulo State University (Brazil) | sacap@uol.com.br

Catia Giaconi

Full Professor in Special Education | University of Macerata (Italy) | catia.giaconi@unimc.it

From university to the world of work world. Traineeship as a gateway to employment and social inclusion

Dall'Università al mondo del lavoro. Il tirocinio come snodo per l'inclusione lavorativa e sociale

Articoli

ABSTRACT

The university's interconnections are played out through interlocked layers – from research to education, to the socio-economic role. The university participates in networks both in business and social services at the territorial level and contributes to local development and well-being. Concerning the inclusion of people with disabilities, it can play a significant educational and social role within a territory: in addition to supporting enrolled students, it can be a hosting partner of traineeships co-designed and co-managed with social services. The paper reports a case study on Social Inclusive Traineeship activated by the University of Macerata in cooperation with local social and health services institutions. It analyses the process and activities needed to implement inclusive environments and presents the achieved outcomes for those who are not higher education students, but are part of the university's community at territorial level. Findings highlight the relevance of the experience for the construction of the professional and social role of the intern. Conclusions stress the need for further research and joint work within the scientific community to strengthen the capacity of universities to implement inclusive practices with the territory and activate networks through meaningful traineeships.

Keywords: Young people with disabilities, Traineeship, Territories, University, Inclusive processes, Special Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Bianco N. *et alii* (2021). From university to the world of work world. Traineeship as a gateway to employment and social inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 61-68 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-07>

Corresponding Author: Noemi Del Bianco | n.delbianco@unimc.it

Received: 09/09/2021 | **Accepted:** 05/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-07



1. Introduction

The growing number of students with disabilities enrolled in Italian universities (Giaconi *et al.*, 2019; Rivera *et al.*, 2019; Pace, Pavone, Petrini, 2018; Caldin, 2017; Pino, Mortari, 2014) has consequently led local and university institutions to rethink more equitable forms of accessibility to the world of work (Ghedini, 2021; Bonaccio *et al.*, 2020; Caldin, 2017; Zappaterra, 2012; Lepri, 2009). These considerations call into question the redesigning of life paths, which can find trajectories of meaning and quality also within the labour market (Galanti, Giaconi, Zappaterra, 2021; Giaconi, Del Bianco, 2018; Giaconi, 2015).

As for all young people, including people with disabilities, work represents a crucial element for self-fulfilment toward adulthood (Lepri, 2009). A work activity also shapes a person's identity. Work, therefore, entails an existential component in the achievement of better levels of Quality of Life (Caldin, Friso, 2019; Cottini, Zorzi, Fedeli, 2016; Giaconi, 2015; Friso, 2013; Schalock *et al.*, 2002).

Despite the acknowledged importance of work in self-fulfilment, the employment outcomes of people with disabilities still show significant criticalities (Simonsen *et al.*, 2015). Eurostat (2018) noted that the employment rate of people with difficulties in basic activities is 47.3 %, almost 20 percentage points below that of people without disabilities. For this reason, during the Annual Convention for Inclusive Growth 2018 (ACIG) in April 2018, the European Commission proposed the European Pillar of Social Rights (EPSR), which sets out 20 principles, many of which refer specifically to the issue of integration for all into the labour market. As stressed in previous works (Paviotti *et al.*, 2021; Giaconi *et al.*, 2020), a revision of strategies is needed to increase the “bridges” between education and work for all persons with disabilities, including university students. A crucial element is related to planning sound processes to reach objectives, thus avoiding unplanned responses to emergency states (Murdaca, Dainese, Maggiolini, 2021; Del Bianco *et al.*, 2020; Pace, Pavone, Petrini, 2018; Nolan *et al.*, 2015; Lepri, 2009).

On this background, this article addresses the issue of work and social inclusion of people and students with disabilities. Specifically, it focuses on how universities can be a privileged inclusive learning context to support the transition to adulthood by activating appropriate strategies for curricular traineeships (Ministerial Decree n. 270/2004) and the deployment of Social Inclusive Traineeships [*Tirocini Inclusione Sociale* – TIS afterwards].

In the following paragraphs, we will investigate how universities can represent places for the construction of life projects for people with disabilities, both for students enrolled in university and for young adults who actively participate in university contexts through Social Inclusive Traineeships. Starting from the assumption that universities could be players within the network of services supporting the life projects of people with disabilities at the territorial level, we report about the pilot project undertaken by the Chair of Pedagogy and Special Didactics of the University of Macerata. In the frame of the Third Mission, the research group implemented initiatives and learning activities for social inclusion through work for young adults with disabilities. Therefore, the university's role is two-fold: internal, supporting students with disabilities toward adulthood, and external, as a player in work-based learning pathways at a territorial level for people with disabilities not enrolled in university.

The specificity of the case study presented in this article uniquely represents the new role that the university can take on in the network of services to substantiate social inclusion. In other words, the university goes from being a promoter of learning and training courses for the benefit of the outside world (companies, bodies, institutions, etc.) to being a privileged place for young people with disabilities to experiment with processes of self-determination, to acquire new professional skills, to maintain social relations with their peers and to promote new social and work roles.

2. Role of the University in the territory

Before signing the Bologna Declaration, there has been a shift toward a more societal role of universities (Zomer, Benneworth, 2011; Goddard, 2009). In past decades, there has been a growing reflection on the regional role of universities, leading to models such as the entrepreneurial university (Etzkowitz, 2008), the regional innovation system approach (Cooke, 2004), Mode-2 knowledge production (Gibbons, 1994), and the civic university (Goddard *et al.*, 2013; Goddard, 2009). All proposals for this ‘new role of the universities’ consider the higher education institutions as key players within the regional innovation system from a socio-economic point of view, contributing to sustainable development and promotion of fundamental values for the collective wellbeing. University-Business



Cooperation (UBS) is encouraged at the European¹ and the national levels and includes curricular internships as mobility of students (Davey *et al.*, 2018, p. 40).

In Italy, educational and labour policies promote an active role within the regional socio-economic system, and the National Recovery and Resilience Plan², by recognising the skills mismatch and the limited transfer of research results into the production system, provides specific actions for tertiary level of education. Concerning the universities' role at territorial level, the National Agency for Research Evaluation is appointed to assess the knowledge and technological transfer (Decree of the President of the Republic No. 7, 1/2010); educational evaluation includes work-based learning. Students' feedback has a significant role on this point.

Training and orientation internships were introduced into the Italian system by Article 18 of Law no. 196/1997 (so-called Treu Package) and operationalised through the Inter-Ministerial Decree No. 142 of March 25, 1998³. The Ministry of Labour then provided further specifications through Circulars (in 1998⁴ and 2004⁵). According to the Law, the university can activate internships recognised through learning credits, valid for degrees attainment (this is the case of curricular internships), and internships not recognised through learning credits, but that have value in preparation for future work (non-curricular internships, or traineeships). For its graduates, the universities can activate traineeship, some limitation can be applied concerning the geographical coverage, e.g., only in their Region, except for specific financing programmes (such as the case of Erasmus Traineeships), or to the time after graduation (e.g., only newly graduates). However, either for graduates or other educational levels, the university can always host traineeships activated by other actors.

Traineeships (after graduation, or anyway non-curricular), besides educational organisations, can be activated by public employment services, disability offices, public centres concerned by training and guidance offer, social cooperatives and other organisations dealing with disability, if registered in special lists.

Concerning people with disabilities, the Law establishes special provisions related to length (up to 24 months), while other special conditions are foreseen by other Laws and regulations, depending on specific fields (e.g., Ministry of Education for curricular internships within universities).

Universities, therefore, have legal instruments to take advantage of the work-based learning pathways to strengthen links with the territory and contribute both to local development and professionalisation of human capital for socio-economic wellbeing. While curricular and non-curricular internships are widespread and the university is recognised as a key player in activating and managing them, its role as hosting organisation is less known. Instead, the university can play a significant educational and social role within a territory also by hosting interns, including those with disabilities. In the latter sense, in fact, the setting up of a network by the university context with the social services can represent a significant opportunity for co-designing the creation of new inclusive scenarios able to foster human development and the promotion of lifelong learning.

2.1 University for young people with disabilities as a gateway to work: critical issues

The National Guidelines (CNUDD, 2014) and previous research in the field (Paviotti *et al.*, 2021; D'Angelo, Del Bianco, 2019; Pace, Pavone, Petrini, 2018; Caldin, 2017) highlight theoretical lines and implementation practices that guide Italian Universities in ensuring the full accessibility and inclusion of all university students, including those with disabilities. However, among the main criticalities detected in obtaining an academic degree, the question of the accessibility of internships is still open.

The legislation stipulates, for all students, that 'curricular' internship experiences have been an integral part of academic training since 2004. Ministerial Decree no. 270 of October 22, 2004 establishes that in addition to the educational activities qualifying the study courses, curricula must include educational activities related to internships and training periods in third-party organisations (companies, public administrations, public or private bodies, etc.). According to the same Decree, curricular internships are work experiences promoted by the university and based on special agreements that regulate the relationships between the bodies involved in the internship activities (Paviotti *et al.*, 2021).

1 https://ec.europa.eu/education/policies/innovation-in-education/university-business-cooperation_en

2 <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

3 http://presidenza.governo.it/normativa/diprus/DM142_1998.pdf

4 http://bancadati.anpalservizi.it/bdds/download?fileName=C_21_NormativaNazionale_786_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=a38152a0-b978-466b-83ca-8d540832345c

5 http://bancadati.anpalservizi.it/bdds/download?fileName=C_21_NormativaNazionale_416_documenti_itemName_0_documento.pdf&uid=ec3d4633-1acd-4e2c-b5c1-a8cd9220eea4



In detail about the placement of students with disabilities, Italian universities pursue the principles of personalisation and reasonable accommodation underlying the CNUDD Guidelines (2014).

The internship experiences of students with disabilities, despite the widespread consensus (Caldin, Scollo 2018; Pace, Pavone, Petrini, 2018; Nolan, 2015; Briel, Getzel, 2001) and the regulating legislation (Ministerial Decree 270/2004; CNUDD, 2014), still suffer from internal and external misalignments between theory and practice. This misalignment affects the acquisition of professional skills and vocational awareness and maturity, central in entering the labour market after graduation (Paviotti *et al.*, 2021; Espada-Chavarria *et al.*, 2020).

Several critical issues arise concerning the accessibility of curricular and non-curricular internships: among those, a crucial point is the existence of an inclusive network to support students with disabilities.

By keeping the perspectives of employers, i.e., host institutions, the literature (Riesen, Oertle, 2019; Simeon *et al.*, 2015) points out that three factors can influence the reception/hiring of interns and trainees with disabilities: (a) desire to diversify the workforce, (b) desire to expand job opportunities for youth, and (c) commitment to give back to the community (Riesen, Oertle, 2019, p. 15). Instead, disincentives include difficulties in structuring specific support for the accessibility of internship training activities and some stereotypical beliefs due to the lack of inclusive culture. The scarce availability of hosting organisations, then, puts in danger the design and implementation of effective work-based learning opportunities for students with disabilities (Paviotti *et al.*, 2021).

The quality of design and the capacity to implement significant learning experiences are not enough: the network of relations is also crucial to enable students with disabilities to participate in internship programmes. The same applies to newly graduates and traineeship experiences for work insertion.

2.2 The University, a territorial place for growth for young people: social inclusion traineeships

As we have already pointed out in previous research (Del Bianco *et al.*, 2020; D'Angelo, Del Bianco, 2019; Giaconi *et al.*, 2018), universities should foster inclusion processes, being par excellence places of aggregation for community and social life.

The university context should rethink its mission, which is not merely institutional (Caldin, 2017) but generative of inclusive contexts and opportunities, also for the most fragile students, to experiment with social roles and growth (Bocci *et al.*, 2020; Gariboldi *et al.*, 2020; Gilson *et al.*, 2020; Galimberti *et al.*, 2016; d'Alonzo, 2009).

Universities should, therefore, engage in new generative links with the local area to support the achievement of widespread education and greater social democratisation (Mura, 2011). On this assumption, the university can be the place for encountering and social exchange in the frame of qualitatively inclusive processes. For people with disabilities not enrolled in higher education, the university can still be an educational place and driver of social inclusion. For these reasons, the organisation's network should be extended to all the material and personal resources that are typically present in the building of educational pathways, to be, on the one hand, qualifying for the person with disabilities and, on the other, a promoter of inclusive processes capable of creating cultural interconnections.

Traineeships for people with disabilities not enrolled in the university can be an opportunity to pursue that aim and, as previously mentioned, the most effective instrument to the aim in Italy is the TIS. This type of traineeship is regulated by the "Guidelines for orientation, training and insertion/reinsertion apprenticeships aimed at social inclusion, personal autonomy and rehabilitation" agreed by the State-Regions Conference of 22.01.2015⁶. According to the Guidelines, it is addressed to people taken into care by the professional social service or by the competent health services who need personalised assessment, counselling and guidance paths for the purposes of social and work inclusion and the acquisition of personal autonomy. Traineeships are a social activation measure, expressly aimed at supporting empowerment and autonomy processes at personal, family and social level. In Italy, Regions are appointed to implement this type of intervention, therefore each Region and Autonomous Province set up specific regulations for the purpose.

In the Marche Region, where the University of Macerata is located, the provision entered into force in 2016⁷, then amended and further regulated by the Resolution n. 593/2018⁸. Key features of the instrument include:

- the addressed target, thus people taken into care by the professional social service or by the competent health services

6 <http://archivio.statoregioni.it/DetailDoc83eb.html?IDDoc=46234&IdProv=13747&tipodoc=2&CONF=CSR>

7 Resolution of the Regional Council 293/2016.

8 http://www.norme.marche.it/Delibere/2018/DGR0593_18.pdf



- the design of a personalised training project agreed upon by the person in charge of the trainee, the promoting subject, the promoter, the host subject and the trainee, which defines the objectives to be attained, as well as the modalities of implementation; the coherence between the personalised training plan and the with the Individualised Care Plan (IAP) defined at the time of taking charge should be ensured
- a maximum duration of 24 months
- a compulsory allowance for participation in the traineeship for the trainee. The costs can be sustained by the promoting body or the host body or the legal entity in charge of the trainee or another legal entity.

The promoter of the traineeship can be any organisation appointed for active labour policies (therefore educational and training institutions, labour agencies, employment centres, public bodies and agencies at local level, health system agencies, agencies accredited for labour services, and subjects of the Third Sector/social sector formally cooperating with the health system).

Both public and private organisations can host a TIS.

3. Traineeship at the heart of a new Integrated Learning System for inclusion: a case study

From a pedagogical point of view, regarding the importance of supporting the transition processes of students with disabilities or DSA, specifically during the curricular pathway and after graduation, the University of Macerata acts following the CNUDD guidelines (2014). Internships and traineeships can be an essential test to plan or possibly rethink one's future career, allowing students to acquire professional skills and self-awareness and self-responsibility in designing their life projects. Work-based learning allows to initiate or strengthen the relationship between the student, and the world of work and match skills needs with individual aspirations. To support the process, the University, in the frame of the Inclusion 3.0 project (Giaconi, Del Bianco, 2018), created a specific professional profile, the "specialised tutor", already mentioned in previous research (Paviotti *et al.*, 2021). In detail, the tutor acts as a facilitator for the student's insertion into the organisation system. At the same time, s/he works within the organisation to prepare an inclusive environment. Finally, s/he supports the development of professional and social skills of the intern, supporting him/her throughout the process of learning at work. Therefore, the specialised tutor mediates between all parties' expectations during the placement (company, university, student, student's family), activating all the resources available from the university and the social and family network. In his/her role of "bridging" the different systems involved, this professional figure manages to keep the relationship between the company, the university, and the intern's family and/or friends.

Thanks to the work of specialised tutors, the University of Macerata has created over time a rather vast local network of private and public bodies and companies that host interns with disabilities.

The network created as a sending organisation for interns with disabilities created the condition for the university to also become a hosting organisation for disabled interns. Through the TIS instrument, the university then hosted a twenty-four years old man with physical disabilities. The trainee was supported by the Agenzia Sanitaria Unica Regionale (Single Regional Health Authority, following ASUR) and a rehabilitation centre of the area. Since leaving school, the family and the services of the territory had already activated a form of TIS which, over time, presented limits in terms of social integration and construction of meaningful relationships. For this reason, the chair of Pedagogy and Special Didactics at the University of Macerata, together with the family, the person with disability and the local services, created a TIS project at the Department of Education Sciences library, among the places most frequently visited by university students and lecturers. The project was implemented before the pandemic and will be reactivated in September 2021.

Therefore, the start-up and development of the project was based on co-design and joint planning between different bodies and training agencies of the territory, such as ASUR, the social service, the family and a hosting body (usually companies, bodies, various institutions). The innovative aspect with respect to the classic networks that are activated for TIS lies in the interpretation of the university as the privileged location for a traineeship for work insertion and social inclusion.

Based on the trainee's functioning profile and the objectives of the life project, the internship project aimed at:

- Gaining some skills in managing library practices (categorisation, lending books to students, etc.) with the support of assistive technologies;
- Building opportunities for interaction with peers and university students;
- Promoting pathways to self-determination;
- Favouring the adoption of a social and professional role within the traineeship environment.



The trainee attended the library every morning from Monday to Friday, according to the opening of the university premises. The type of supervising was appointed to a multidisciplinary team, including:

- A tutor as a social mediator and as an operational model of the procedures to be acquired;
- An educator to foster integration with peers and other university students (e.g., at break times).

Those professionals also have the fundamental task of making the matching between what is the functioning profile of the young person with disabilities and the working system, in which the TIS will be played out. The aim of this action is to support the recognition of the trainee as a real intern by the business environment; the trainee then should work to internalise the professional and social role (Cornacchia, 2015).

The tutor and the educator also took care of preparing an accessible working environment and specific assistive technologies to enable the intern to carry out the planned tasks.

Specific training was added for the use of the selected assistive technologies and the software for the autonomous management of library procedures.

The traineeship period lasted two years. At the end, the most important objective achieved resulted in social integration with peers and with young university students: since after the school leaving one of the major risks is social isolation, this objective was in fact considered as top priority (Gariboldi, Pugnaghi, 2020; Pinnelli, Fiorucci, 2019; Bell, Clegg, 2012; Goussot, 2009).

Furthermore, the TIS gave the opportunity to strengthen the processes of self-determination within a structured environment with specific material resources and with the support of a tutor, thus laying the basis for an important pathway of acquisition of competences, fostering conscious choice and decision-making within the working contexts. An additional objective achieved was to foster the assumption of the social and working role: the young person with disability had the opportunity to experience the professional role within the library and at the same time had the chance to show a new social role, namely that of a young person who is a trainee.

The TIS route then underwent a change due to the pandemic. In this case, the network of the territory with the university was fundamental in order to guarantee the possibility of continuing the TIS through teleworking. In this regard, the technological instruments that the trainee used in the University Library were guaranteed on loan for use and delivered to his home, and an online environment was built to allow him to interact with the company tutor and the support tutor. In the ending phases, the presence of an older brother made possible to guarantee home support. In this case, there were several training meetings for the sibling so that he could provide the right home support in coherence with the TIS training course.

Conclusions

The data of recent national reports (ANVUR-CNUDD, 2021⁹; Disability, DSA and access to university education, 2021) leave room for reflection on the promotion of educational environments in Italian universities that are able to increasingly support the different functioning profiles of students and thus offer opportunities for personal fulfilment and professional development (Antonietti *et al.*, 2020; Pace, Pavone, Petrini, 2018; d'Alonzo, 2009). As confirmed by the literature (Mura, 2018; Caldin, 2017), University is expected to respond to diversified needs of students to provide multiple and personalised intervention strategies. To ensure inclusive pathways able to promote the inclusion of people with disabilities in the world of work, the University is called upon to create highly qualified and personalised educational and training plans that can be implemented through the practice of internships and traineeships. In fact, if it is well organised and structured, this allows young people with disabilities to achieve a training that is useful for dealing not only with the world of production, but also with the social world (Salerni, 2016).

From this point of view, it represents a training experience able to contribute to the development and growth of the future professional, and necessarily requires the active participation of the subjects involved in the process (*Ibidem*). The practice of practical traineeship solicits, therefore, allows “to inhabit everyone’s contexts; [...] to come to terms with boundaries [...] making us cognitively exercise with complexity and overcoming problems” (Caldin, 2017, p. 192).

The goal of spreading an inclusive culture by universities should then address the broader social contexts and not limited to provide opportunities for enrolled students. The university context can become a privileged place for the activation of Social Inclusive Traineeship paths for young adults with disabilities, who can thus attend social

9 <http://convegnocnudd2021.unifg.it/>



and work environments, which are both relevant for social dimension (for the age of students and trainees) and already prepared for the implementation of personalised and inclusive paths.

In line with several studies conducted by the scientific community of special pedagogy aimed at the enhancement of pathways to promote the adulthood of people with disabilities (Mura, Tatulli, Agrillo, 2021; Bocci, Cajola, Zucca, 2020; Del Bianco, 2019; Caldin, 2017; Aiello *et al.*, 2017; Cottini, 2016; Cornacchia, 2015; d'Alonzo, 2009; Goussot, 2009; Pavone, 2009; Lascioli, Menegoi, 2006), the presented case study allowed to represent how it is possible to promote both self-determination and the assumption of a professional and social role for young people with disabilities through TIS (Caldin, Scollo, 2018; Cornacchia, 2015).

In conclusion, the implementation of fair and accessible traineeships also for people with disabilities requires not only the sharing of a physical place, but inclusive communities able to share clear values, policies, and practices (Cottini, 2021; Giaconi *et al.*, 2020; Caldin, Scollo, 2018; Cologon, 2014). For this reason, we believe it is fundamental to start from the methods already experimented, in order to make the past experience functional to the future needs of the labour market. Therefore, we believe that it is advisable to implement good and widespread practices that can also be shared in other social, cultural and institutional contexts, to truly activate meaningful networking. In this sense, we relaunch the idea of drafting guidelines that can promote and guide inclusive traineeship processes.

References

- Aiello, P., Di Gennaro, D. C., Sibilio, M., & Zollo, I. (2017). Il concetto di autodeterminazione in una prospettiva semplice: possibili implicazioni per l'agire didattico dei docenti. *Il concetto di autodeterminazione in una prospettiva semplice: possibili implicazioni per l'agire didattico dei docenti*, pp. 96-109.
- 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), pp. 350-371.
- Bell, B. G., & Clegg, J. (2012). An ecological approach to reducing the social isolation of people with an intellectual disability. *Ecological Psychology*, 24(2), pp. 159-177.
- Bocci, F., Cajola, L. C., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), pp. 126-146.
- Bonaccio, S., Connelly, C.E., Gellatly, I.R., Jetha, A. & Martin Ginis, K.A. (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *Journal of Business and Psychology*, 35, pp. 135-158. Doi: 10.1007/s10869-018-9602-5
- Briel L. & Getzel E. (2001). Internships in higher education: Promoting success for students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 21(1). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v21i1.254>
- Caldin R., & Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), pp. 49-60.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia Oggi*, 15(2).
- Caldin, R., & Friso, V. (2019). Pedagogic commitment and prospects for integration of persons with disabilities into the labour market. *Education Sciences & Society-Open Access*, 10(2), pp. 42-60.
- CNUDD (2014). Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità. Linee guida. <https://www.cruil.it/cnudd.html>
- Cologon, K. (2014). Better together: Inclusive education in the early years. In Cologon K., (ed.), *Inclusive education in the early years: Right from the start*. Oxford University Press: South Melbourne, pp. 3-26.
- Cooke, P., Heidenreich, M. & Braczyk, H-J. (Eds.) (2004) *Regional Innovation Systems*, 2nd ed. (London: Routledge).
- Cornacchia, M. (2015). *Andare a tempo. Ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2021). Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), pp. 74-79.
- Cottini, L., Zorzi, S., & Fedeli, D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2009). Il protagonismo del figlio disabile adulto: lavoro, università. In Pavone M. (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Davey, T., Meerman, A., Galan Muros, V., Orzabayeva, B. & Baaken, T. (2018). *The state of University-Business Cooperation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Espada-Chavarria, R., Moreno-Rodriguez, R. & Jenaro C. (2020). Development of Vocational Maturity in University Students with Disabilities to Access, Obtain an Internship and Complete University Studies. *Education in Sciences*, 10(12), p. 386.
- Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation In Action*. London: Routledge.



- Eurostat (2018). Disability statistics - labour market access. Last update 31/10/2018. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Archive:Disability_statistics_-_labour_market_access&oldid=411116 Retrieved 20/04/2021.
- Friso, V. (2013). *Inclusione sociale, lavoro e capability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), pp. 007-014.
- Galimberti, A., Gambacorti-Passerini M., & Palmieri C. (2016). Formare il professionista educativo di secondo livello. Quali sfide per l'Università? *Scuola Democratica*, 3, pp. 667-685.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), pp. 243-258.
- Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n.266, Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n.270, "Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509".
- Ghedin, E. (2021). La pedagogia tra inclusività e specialità: Il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), pp. 054-062.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzmann, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gilson, C. B., Gushanas C. M., Li Y. F., Foster K. (2020). Defining Inclusion: Faculty and Student Attitudes Regarding Postsecondary Education for Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), pp. 65-81.
- Goddard, J. (2009). *Re-inventing the Civic University*. London: NESTA.
- Goddard, J., Kempton, L. & Vallance, P. (2013) The civic university: Connecting the global and the local. In R. Cappello, A. Olechnicka & G. Gorzelak (Eds.), *Universities, Cities and Regions, Loci for Knowledge and Innovation Creation* (pp. 43-63). London: Routledge.
- Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. RN: Maggioli editore
- Lascioli, A., & Menegoi, L. (2006). *Il disabile intellettuale lavora*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (2009). L'esperienza lavorativa nel processo di formazione e maturazione delle persone con disabilità. In Piano Nazionale di formazione e ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione. *Uno sguardo oltre la scuola. Progetto integrato per favorire un efficace orientamento lavorativo degli alunni con disabilità* (pp. 17-19). Belluno: DBS.
- Mura, A. (2011). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2018). Prefazione. In Bellacicco R., *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità* (pp. 8-10). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., Tatulli, I., & Agrillo, F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2). Trento: Erickson.
- Murdaca, A. M., Dainese, R., & Maggiolini, S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9(1), pp. 049-053.
- Nolan, C., Gleeson, C., Treanor, D., & Madigan, S. (2015). Higher education students registered with disability services and practice educators: issues and concerns for professional placements. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), pp. 487-502.
- Pace, S., Pavone, M. & Petrini, D. (2018). *Universal inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (Ed.). (2009). *Famiglia e progetto di vita: Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- 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), pp. 538-556.
- Pino, M., Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *DYSLEXIA*, 20, pp. 346-369.
- Riesen T., & Oertle K. M. (2019). Developing Work-based Learning Experiences for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: A Preliminary Study of Employers' Perspectives. *Journal of Rehabilitation*, 85(2).
- Rivera, C. J., Wood, C. L., James, M., & Williams S., (2019). Improving Study Outcomes for College Students With Executive Functioning Challenges. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(3), pp. 139-147.
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. *Revista Practicum*, 1(1), pp. 80-98.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., & Braddock, D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Simonsen, M., Fabian E. & Luecking, R.G. (2015). Employer Preferences in Hiring Youth with Disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 81(1), pp. 9-18
- Zappaterra, T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-43). Firenze University Press, Firenze.
- Zomer, A., & Bennenworth, P. (2011). The rise of the university's third mission. In: *Reform of higher education in Europe* (pp. 81-101). Brill Sense.



Michela Galdieri

Researcher Junior in Special Pedagogy and Didactics | University of Salerno (Italy) | mgaldieri@unisa.it

Maurizio Sibilio

Full Professor in Didactics and Special Pedagogy | University of Salerno (Italy) | msibilio@unisa.it

The inclusive function of the *social network* in the AAC educational project*

La funzione inclusiva del *social network* nel progetto educativo di CAA

Articoli

ABSTRACT

Complex communication needs can compromise the quality of a person's relationships with their living environment and affect well-being and social participation. Augmentative and Alternative Communication can promote, from very early childhood, the acquisition of communication skills and facilitate learning and relationships. However, the success of psycho-educational intervention is the result of the enhancement of the territorial dimension and the interaction between multiple experts. Even in the school context, a network of relationships should be built supporting the pupil and his family and guaranteeing a constant comparison between the different communication partners with the aim to develop a life project that is centered both on the person and on the social community.

Keywords: social network, augmentative and alternative communication, complex communication needs, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Galdieri M., Sibilio M. (2021). The inclusive function of the social network in the AAC educational project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 69-76 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-08>

Corresponding Author: Michela Galdieri | mgaldieri@unisa.it

Received: 14/09/2021 | **Accepted:** 11/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-08

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra i due autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Michela Galdieri è autrice dell'articolo; Maurizio Sibilio è coordinatore scientifico della ricerca.



1. Introduzione

Da molti anni, ormai, l'inclusione costituisce una *sfida* e un *principio* prioritario in numerosi documenti internazionali (ONU, 2006, 2015; UNESCO, 1990, 2008) nei quali si richiedono azioni collaborative e solidali che possano migliorare le vite dei bambini e dei ragazzi e creare pari opportunità di apprendimento e di partecipazione in ambienti stimolanti, in scuole e comunità sicure e fortemente coese. Già quarant'anni fa, si faceva strada l'idea di *'un nuovo modo di essere e di fare della scuola'* (C.M. n. 227, 1975) che garantisse l'integrazione e la partecipazione degli alunni con disabilità nei contesti scolastici attraverso l'adozione di modalità organizzative che valorizzassero la dimensione territoriale, ritenendo necessaria l'interdisciplinarietà nel lavoro dell'equipe di operatori, docenti e specialisti per la realizzazione di progetti educativi comuni. Analogamente, i successivi atti normativi hanno riconfermato la necessità di servizi socio-psico-pedagogici e di particolari forme di sostegno da parte dello Stato e degli Enti Locali, indirizzando l'attenzione del legislatore verso un processo di inclusione ad ampio spettro grazie al supporto di una vasta rete di servizi e di forme di sostegno alla persona e al suo nucleo familiare sul piano sanitario, sociale ed educativo (L. 104/92).

Anche i recenti sviluppi, in tema di politiche per l'inclusione, mostrano azioni orientate alla pianificazione di progetti individuali per la persona con disabilità e alla realizzazione di un Sistema integrato di interventi e di servizi sociali (L.328/2000) e, non ultima, la regolamentazione di figure professionali (L. 205/2017; Iori, 2018), come quella dell'educatore, che al pari delle altre costituisce "un consapevole agente di cambiamento, tentando di operare una sintesi tra i bisogni sociali e i bisogni delle diverse 'utenze' con le quali entra in contatto" (Tramma, 2008, p. 16). È evidente come, in questi mutati scenari, la costruzione di una struttura reticolare di interventi costituisca un punto nodale nella promozione dell'inclusione e nella creazione di contesti accoglienti nei quali i servizi alla persona siano erogati nel rispetto delle necessità di ciascuno e in modo da garantire un costante scambio tra le diverse professionalità in gioco. Questo è particolarmente vero nel caso in cui disabilità di tipo fisico, sensoriale e/o cognitivo, possono ostacolare l'attività e la partecipazione dell'individuo rendendo funzionale, oltre che necessaria, l'interazione tra professionisti non appartenenti al solo ambito sanitario con lo scopo di indirizzare ciascun intervento al miglioramento della qualità della vita della persona.

Com'è noto, il *benessere* del soggetto è direttamente connesso alla possibilità di agire e alla quantità e qualità del coinvolgimento in ogni situazione di vita (OMS, 2002; 2007): i fattori di contesto assumono un ruolo determinante nel contribuire all'eliminazione delle barriere che ostacolano i processi inclusivi, le quali non sono sempre riconducibili a caratteristiche strutturali e architettoniche di edifici e ambienti ma possono riguardare altri aspetti dell'accessibilità come la progettazione curricolare in ambito scolastico e il piano della comunicazione e dell'interazione con l'altro (Lund & Light, 2006). I bisogni comunicativi complessi (BCC), in costante crescita nella prima infanzia e in età adolescenziale (Costantino & Bergamaschi, 2005), derivanti da molteplici forme di disabilità, acquisite o congenite, possono compromettere la qualità delle relazioni della persona con il proprio ambiente di vita rendendo necessaria l'individuazione precoce di tecniche, strumenti e strategie per facilitare la riattivazione di modalità comunicative efficaci (Costantino, 2011).

In questa direzione la Comunicazione Aumentativa (CAA) nel riconoscere la comunicazione come un diritto e un bisogno primario dell'individuo (Light, 1997; Tomasello, 2009), accoglie un approccio olistico e non bio-strutturale al funzionamento umano e richiede, anche in ambito scolastico, un "agire professionale competente, intenzionalmente diretto all'affermazione dei diritti della persona, all'autodeterminazione, allo sviluppo dell'autonomia, alla reciprocità e all'equità (Sibilio & Aiello, 2015, p. 14): non solo medici, terapisti occupazionali, neuro-psicomotricisti, logopedisti ma anche *caregivers*, insegnanti, educatori, assistenti all'autonomia e alla comunicazione possono assumere un ruolo determinante nel progetto di vita della persona con disabilità, favorendo l'acquisizione di competenze comunicative che possano facilitare l'adattamento all'ambiente con effetti positivi sullo sviluppo globale della persona (Lund & Light, 2007).

2. Un team di professionisti a supporto della CAA

L'approccio della CAA, inizialmente indirizzato alle sole persone con problemi motori, ha gradualmente ampliato il proprio spazio di intervento includendo molteplici disabilità come paralisi cerebrali infantili, distrofie muscolari, disturbo dello spettro autistico, sindromi genetiche, malattie neurologiche progressive, le quali, in misura diversa, possono inficiare l'intenzionalità comunicativa, le componenti espressive e motorie del linguaggio, e, più in generale, la sua comprensione (Beukelman & Mirenda, 2014; Light & McNaughton, 2014).

Secondo l'*American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA) "una comunicazione efficace è essenziale



per lo sviluppo della persona, per la partecipazione sociale, per la cura personale, per l'educazione e per il lavoro" (ISAAC, 2017, p. 4), pertanto, è necessario che gli interventi psico-educativi, anche in ambito scolastico, siano precoci e compensino le limitazioni che possono esserci nella partecipazione sociale (Glennen & DeCoste, 1997; Lloyd, Fuller & Arvidson, 1998). Prima ancora che essere supportata da immagini e pittogrammi, l'interazione comunicativa dovrebbe valorizzare il potenziale educativo ed inclusivo della corporeità e del movimento visto che "è nel corpo che nasce la magia del linguaggio nelle sue diverse forme, che ognuno di noi trova la dimensione comunicativa, costruendo uno stile originale che esprime la singolarità del nostro essere persone" (Sibilio, 2002, p. 35). In tal senso, la CAA si propone di implementare la comunicazione spontanea mediata dal corpo – di qui l'aggettivo *aumentativa* – che può consentire all'alunno con difficoltà di comunicazione di raggiungere i propri scopi comunicativi, ovvero la possibilità di fare delle richieste, di rispondere a delle domande, di descrivere, raccontare e raccontarsi (Light, 1997) sentendosi in questo modo realmente parte della relazione con l'altro. Analogamente, non va trascurato l'aspetto *alternativo*, ovvero l'opportunità di utilizzare sistemi simbolici, strumenti e ausili in contesti naturali, famiglia e scuola *in primis*, nei quali è necessario che il codice di comunicazione sia condiviso e non "appartenga" solo al bambino con BCC ma anche all'adulto o al compagno di classe che partecipa all'interazione supportata dalle tecnologie assistive.

Secondo il *Modello della partecipazione* (Beukelman & Mirenda, 1988), i punti di forza, i bisogni, gli interessi e le modalità con le quali un bambino con disabilità comunica con l'altro, devono essere osservati e valutati dagli operatori di CAA negli ambienti di vita del bambino e a stretto contatto con i *partner abituali* (familiari, amici, assistenti domiciliari, educatori, insegnanti), le persone che quotidianamente si relazionano con l'utente e che entrano a pieno titolo nel team di CAA siccome possono applicare strategie, tecniche e strumenti propri della comunicazione aumentativa alternativa (Tab.1).

Persone con complessi bisogni comunicativi Facilitatori di CAA Inviati Terapisti ed educatori Specialisti di CAA Esperti di CAA
--

Tab. 1 – Persone coinvolte negli interventi di CAA

Secondo Beukelman, Ball e Fager (2008) il successo di un intervento in CAA anche in ambito educativo, e i suoi sviluppi futuri, dipende sia dalla preparazione degli *stakeholder* coinvolti nel progetto sia dalla loro predisposizione a *'fare rete'*: se il ruolo dell'*utente-alunno* è quello di fornire input relativamente ai propri bisogni, comunicare decisioni riguardo a cure mediche e anche eventuali preferenze sui sistemi e gli interventi di CAA, i *facilitatori*, invece, hanno il compito di fornire assistenza alla persona e ai suoi familiari, di occuparsi degli ausili e degli strumenti e di favorire la relazione con gli altri partner in ogni ambiente di vita.

Gli *inviati*, tradizionalmente professionisti di diversa formazione come pediatri, logopedisti, neuropsichiatri, insegnanti, hanno una funzione ugualmente significativa che risiede nell'individuare, e segnalare, la presenza di persone con bisogni comunicativi complessi che, a prescindere dall'età, potrebbero beneficiare di interventi di CAA. I *terapisti* e gli *educatori*, anche in assenza di una specializzazione, costituiscono una tessera fondamentale di questo variegato mosaico di professionalità, in quanto il loro ruolo non deve ridursi ad un mero affiancamento dell'utente ma in una presenza efficace che faccia da collante nell'interazione tra i diversi partner comunicativi e supporti l'intero progetto di inclusione della persona attraverso l'implementazione degli interventi, l'integrazione e l'aggiornamento delle tecnologie assistive ed anche mediante il monitoraggio delle evoluzioni o regressioni nel processo comunicativo. Gli *specialisti* e gli *esperti* di CAA, infine, si occuperanno della promozione e dello sviluppo dei servizi, della formazione dei partner, dell'ampliamento della ricerca scientifica, del sostegno alle associazioni, dell'integrazione degli ausili e degli strumenti in ogni intervento educativo e riabilitativo valutando anche l'impatto della comunicazione aumentativa alternativa sulla qualità della vita del singolo utente e dei suoi *caregivers* (Beukelman & Mirenda, 2014).

3. Il ruolo del Social Network

Nelle fasi di passaggio che caratterizzano il ciclo di vita, e a cui si associano ulteriori cambiamenti derivanti dall'inserimento in nuovi contesti – si pensi alla transazione tra i diversi ordini e gradi di scuola, ad un nuovo lavoro o una



nuova città – possono essere necessarie modifiche e implementazioni del progetto di CAA, così come possono evolversi le strategie e le modalità dell'utente e dei suoi partner nell'uso di strumenti e ausili anche in relazione allo stato di salute della persona (Rivarola, 2014). Come sostenuto in un'intervista da David Beukelman: "Ad ogni stadio, noi cerchiamo di adattarci, rimanere flessibili, rispondendo ai cambiamenti, alle difficoltà ed ai rischi che incontriamo, utilizzando i supporti e le protezioni che emergono da una ampia gamma di risorse personali e sociali. Le nostre reti sociali ci aiutano in gran parte a sviluppare e a sostenere queste difese e supporti" (Blackstone, 2003, p. 1).

Essere dei comunicatori efficaci non è facile, diventarlo richiede l'aiuto degli altri e il coinvolgimento di tutti a partire dalla consapevolezza che l'intero processo di acquisizione di abilità di comunicazione è influenzato dalla composizione e dalla partecipazione di un team (McNaughton & Beukelman, 2010), ma anche dalla precoce individuazione della *rete sociale* della persona. A tal proposito, Blackstone e Hunt Berg (2003) hanno teorizzato il modello del *Social Network* (SN) e individuato i cosiddetti "cinque cerchi dei partner comunicativi" (Fig.1) per indicare le persone coinvolte nella vita del soggetto con bisogni comunicativi complessi: familiari; amici e parenti; vicini e conoscenti (come compagni di classe e colleghi); persone retribuite (assistenti e insegnanti); partner comunicativi non familiari (negozianti, volontari).

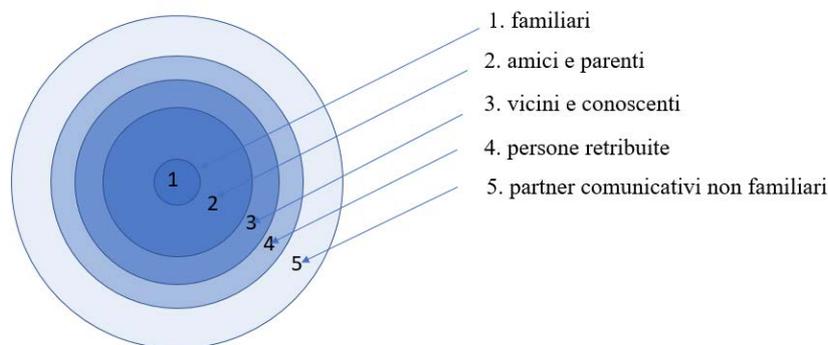


Fig. 1 – Esempio del Social Network

Nello specifico, il *Social Network* può considerarsi un vero e proprio strumento di valutazione e di condivisione: nel primo caso, attraverso interviste strutturate ai partner, può favorire una rilevazione delle competenze comunicative della persona con BCC, un monitoraggio dei progressi e, nello stesso tempo, individuare dei precisi obiettivi da perseguire nell'intervento di comunicazione; nel secondo, la precoce rilevazione dei dati sul livello di interazione della persona e sulle sue modalità di scambio con l'altro può offrire, alle diverse figure presenti nei cerchi concentrici, un valido aiuto nella relazione. Lo scopo di questa impostazione nasce, infatti, dalla necessità di reperire il maggior numero di informazioni sulla persona con BCC, con lo scopo di pianificare una rete di interventi che vadano al di là della certificazione diagnostica e delle difficoltà (O'Brien & Pearpoint, 2007) e valorizzino, invece, i punti di forza, oppure, individuino quei settori che richiedono di essere attenzionati per poter predisporre contesti maggiormente inclusivi.

Recuperando le suggestioni del *Modello della partecipazione* precedentemente descritto, il SN consente, pertanto, un coinvolgimento di tutti i partner e, sebbene nella sua fase iniziale costituisca un valido supporto per gli specialisti di CAA in ambito clinico, nelle fasi successive può contribuire alla rivisitazione e all'arricchimento del progetto di comunicazione grazie ai diversi feedback che è possibile ricevere dalla famiglia, dal gruppo di amici e parenti, dagli operatori e dal personale scolastico che, sulla base della propria relazione con la persona possono fornire informazioni utili sul modo in cui si costruiscono le relazioni sociali. Condividere il modo in cui un utente comunica, i distretti corporei che utilizza nello scambio (mano, piede, dita, occhi), gli strumenti e gli ausili che lo accompagnano nella quotidianità e che rappresentano la "sua voce", rende il Social Network anche "uno strumento per valutare, sviluppare e sostenere le reti sociali" (Blackstone, 2003, p. 1), evitando che i familiari costituiscano le uniche persone con le quali si sviluppano interazioni comunicative efficaci.

In una prospettiva ecologica ogni ambiente è potenzialmente luogo di scambi e di relazioni e, nello specifico, *l'ecosistema delle comunità scolastiche* (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021) costituisce la dimensione nella quale ogni alunno si trova immerso in una comunità di persone e relazioni, altrettanti ecosistemi che necessariamente dovrebbero "dialogare" ed essere capaci di predisporre, congiuntamente, azioni efficaci. La presenza di un alunno con BCC, per il quale sia stato predisposto un progetto di CAA in ambito terapeutico-riabilitativo, richiede alla scuola



la pianificazione di un percorso didattico-educativo che valorizzi le interazioni tra lo studente e i diversi partner comunicativi che normalmente lo affiancano, a partire da situazioni di gioco nelle quali, in forma individuale o di gruppo, possano svilupparsi i primi “scambi comunicativi” e possano essere identificate esigenze e bisogni (Sigafoos, 1999).

Gli approcci delineati, dunque, in quanto centrati non solo sulla persona ma anche sulla sua famiglia e sulla comunità sociale, sposano l’idea di un “*progetto di vita*” (Ianes & Cramerotti, 2009; d’Alonzo, 2019) che sia di tipo longitudinale, flessibile e in costante evoluzione e trovano una specifica declinazione, in ambito scolastico, nel Piano Educativo Individualizzato la cui predisposizione prevedeva, già da tempo, azioni congiunte tra diversi professionisti (L. 104/92; DPR 66/2017). L’attuale regolamentazione, tenendo conto di una prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento della persona, non solo esplicita l’identità del PEI quale “strumento di progettazione educativa e didattica” (D.I., 2020; D.lgs. 66/2017) nel quale far convergere obiettivi, strumenti e strategie funzionali alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, ma ribadisce l’importanza, in ogni scuola, di valorizzare l’attività della *rete* a partire dalla Composizione del Gruppo di Lavoro Operativo per l’Inclusione (GLO) all’interno del quale sia assicurata un’attiva partecipazione degli studenti con disabilità, della famiglia e delle diverse figure professionali interne ed esterne all’istituto. Dunque, l’idea è che il “PEI possa diventare uno strumento di piena inclusione occupandosi non solo di disabilità, ma di tutto il contesto classe e scuola; non solo di scuola, ma anche di famiglia e partecipazione sociale nei molti e diversi contesti di vita; e, infine, valorizzando percorsi di autodeterminazione” (Ianes & Demo, 2021, p. 36).

4. La relazione *scuola-famiglia-territorio* nel progetto di vita

Sebbene il primo intervento valutativo avvenga nei contesti riabilitativi e familiari, anche l’ambito educativo assume una valenza centrale nell’intero percorso di rilevazione dei bisogni, delle competenze comunicative della persona e delle barriere all’attività e alla partecipazione scolastica e sociale. In presenza di un progetto di CAA, il GLO può costituire un terreno fertile per la declinazione del modello del *Social Network* e consentire un aperto confronto tra i partner comunicativi che interagiscono con la classe o con l’alunno. Questa impostazione può facilitare la creazione di un percorso educativo e didattico individualizzato e condiviso (Chiappetta Cajola, 2015) per assicurare agli studenti con BCC di ogni età opportunità di partecipazione e di autodeterminazione anche in età adulta (Giacconi, 2015; Cottini, 2016).

Gli incontri, lungi dal rappresentare un mero adempimento formale, possono – e dovrebbero rappresentare – la sede in cui ci sia l’opportunità di dar “voce” (Caldin, 2020, p. 22) allo studente con disabilità e alla sua famiglia. I *caregivers* oltre a riferire l’insieme di esigenze e bisogni del proprio figlio possono condividere con il team scolastico un percorso di vita che è denso di sentimenti, interessi, progetti per il futuro e, nel contempo, di strategie e strumenti di CAA che, inevitabilmente, accompagnano la quotidianità di chi necessita di tecnologie assistive (Castellano, 2019; Federici & Scherer, 2013). L’uso del medesimo sistema simbolico, di uno strumento a bassa o alta tecnologia, sia a casa che a scuola, supporta la comprensione e la comunicazione del bambino oltre che il prioritario diritto di *scelta* (Beukelman & Mirenda, 2014). Dal loro canto, *docenti curricolari* e *di sostegno*, con la supervisione degli *esperti* e degli *specialisti* di CAA (logopedisti, neuropsichiatri, neuro psicomotricisti, ecc), come indicato nei precedenti modelli descritti, possono ampliare e arricchire di nuovi supporti la didattica, il cui utilizzo sia esteso all’intero gruppo-classe per favorire la collaborazione e i processi inclusivi (Mitchell, 2018): si pensi all’utilità di un’agenda visiva o di un calendario in simboli, che anticipano visivamente le diverse fasi e attività della giornata scolastica; tabelle di comunicazione anche a tema (es. una tabella per il gioco simbolico, per la scelta di un libro o di una specifica attività), ovvero strumenti a bassa tecnologia che possono essere costruiti anche con materiali di facile consumo e diventare dei ‘ponti comunicativi’ con l’altro.

Questi metodi di accesso alternativi, compreso l’uso di ausili su misura allineati ai sistemi di CAA (Costello, Shane & Caron, 2012), come un comunicatore oculare o un VOCAs anche con più livelli di comunicazione, può essere ulteriormente facilitato da quelle “figure esterne” al mondo della scuola ma che “entrano” a pieno titolo nel progetto di vita della persona e nel Gruppo di Lavoro Operativo: gli *assistenti alla comunicazione*, il cui ruolo e i cui percorsi formativi continuano, ad oggi, ad essere oggetto di discussione politica ma che, a pieno titolo, costituiscono professionisti specializzati nell’interpretazione e nella traduzione della Lingua dei segni italiana (LIS) e della Lingua dei segni italiana tattile (LIST) di recente riconosciute e tutelate (D.I. 41/2021); gli *educatori* che garantiscono con la loro presenza il supporto nelle attività didattiche ed educative, lo sviluppo dell’alunno nell’autonomia personale e sociale e la piena inclusione nei progetti che la scuola annualmente realizza (laboratori, eventi culturali e sportivi, visite guidate); gli *assistenti domiciliari* che seguono il progetto di CAA e sostengono l’utente e la sua famiglia nel delicato percorso di acquisizione del linguaggio verbale o in simboli mediante l’uso delle tecnologie assistive e pos-



sono fornire, in sede di GLO, dei feedback importanti relativamente alle capacità della persona e alle sue modalità comunicative.

In questa prospettiva sistemica, il Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione costituisce un organismo capace di tessere insieme le trame di quel delicato percorso che è l'inclusione scolastica e sociale dello studente con complessi bisogni di comunicazione rendendo possibile "un approccio congiunto" che consente di passare dalla "frammentazione al coordinamento dei servizi" (Mitchell, 2018, p. 387).

5. Riflessioni conclusive

I processi inclusivi implicano una responsabilità individuale e collettiva e presuppongono un radicato senso di *appartenenza*, "la percezione e la consapevolezza di far parte di una struttura più ampia, di un gruppo, di una comunità limitano i rischi di autoreferenzialità [...] facendo coevolvere l'aiuto, aprendo ad una pluralità di riferimenti e di sostegni" (Caldin, 2020, p.13); perseguire intenti comuni e buone pratiche richiede dinamicità e flessibilità nelle relazioni, contesti familiari, educativi e sociali che a partire dalla propria diversità siano pronti a "incontrarsi" e ad "ascoltarsi" accogliendo l'idea che le varie complessità possano intrecciarsi e ogni elemento di un sistema complesso possa interagire con gli altri e con gli ambienti senza che questa varietà e "*diversità delle complessità*" elimini "l'unità del *complexus*" (Morin, 1995, p. 56). In ambito scolastico, questo dialogo tra le parti, si traduce nell'azione didattica, nella condivisione degli obiettivi, nella co-progettazione degli interventi educativi e didattici, nella predisposizione di azioni trasformative sul piano dell'organizzazione scolastica generale, nella formazione e nell'aggiornamento professionale, nella didattica comune ma anche in ulteriori "*categorie di risorse*" (Ianes, 2008, p. 63), come la sensibilizzazione generale e le alleanze extrascolastiche. La presenza di alunni con difficoltà di comunicazione e la predisposizione di uno specifico progetto di CAA, in tal senso, richiede una condivisione e una partecipazione tra le diverse professionalità, il saper riconoscere e valorizzare le risorse esistenti, interne ed esterne alla scuola, la capacità di monitorare i processi e creare un'equipe che possa intervenire nel presente ma guardando con ottimismo al futuro con l'obiettivo di rendere ogni utente capace di generalizzare le competenze comunicative acquisite facilitando le occasioni di comunicazione con i molteplici partner comunicativi con i quali stabilirà delle relazioni (Schlosser & Lee, 2000).

Riferimenti bibliografici

- Arduino, G.M. (2009). Presentazione all'edizione italiana. In Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Trento: Erickson.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1988). Communication options for persons who cannot speak: Assessment and evaluation. In *Proceedings of the national planners' conference on assistive device service delivery* (pp. 151-165). Washington, DC: RESNA, Association for the Advancement of Rehabilitation Technology.
- Beukelman, D., Ball, L., & Fager, S. (2008). An AAC personnel framework: Adults with acquired complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 24, pp. 255-267.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Blackstone, S. W., & Hunt Berg, M., (2003). *Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners*. Monterey (CA): Augmentative Communication Inc.
- Blackstone, S. W. (2003). Social Networks, *Augmentative Communication News*, 15 (2), pp. 1-16. (trad. it Gabriella Verruggio). Disponibile su: <http://www.isaacitaly.it>
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Trento: Erickson.
- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale 1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Costantino, M.A., & Bergamaschi, E. (2005). L'intervento di Comunicazione Aumentativa in età evolutiva. *Ricerca & Pratica*, 21(3), pp. 105-110.
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Costello, J. M., Shane, H. C., & Caron, J. (2013). AAC, mobile devices, and apps: Growing pains with evidence based practice. *Boston Children's Hospital*, 28, 2014.



- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Firenze: Giunti.
- Federici, S., & Scherer, M. J. (2013). *Manuale di valutazione delle tecnologie assistive*. Pearson.
- Glennen, S., & DeCoste, D. C. (1997). *The handbook of augmentative and alternative communication*. Cengage Learning.
- Giaconi, K. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Ianes, D. (2008). Dai Bisogni Educativi Speciali ai livelli essenziali di qualità. In F. Dovigo, D. Ianes (eds.), *L'Index per l'inclusion. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (a cura di) (2009). *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021) (eds.). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (2), pp. 34-49.
- Iori, V. (2018). Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale. Trento: Erickson.
- ISAAC Italy, (a cura di) (2017). *Principi e pratiche in CAA*. Roma: Associazione ISAAC ITALY O.N.L.U.S.
- Kendon, A. (1994). *Gesture and Understanding in Social Interaction. A Special Issue of Research on Language and Social Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kent-Walsh, J., & McNaughton, D. (2005). Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(3), pp. 195-204.
- Light, J. (1997). Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(2), pp. 61-70.
- Light, J., & McNaughton, D., (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), pp. 1-18.
- Lloyd, L., Fuller, D., & Arvidson, H. (1997). *Augmentative and Alternative Communication*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lund, S. K., & Light, J. (2006). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part I – What is a “good” outcome?. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(4), pp. 284-299.
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III – Contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(4), pp. 323-335.
- McNaughton, D.B & Beukelman, D.R. (2010). *Transition strategies for adolescents and young adults who use AAC*. Baltimore: Paul H Publishing Co.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusive. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- Morin E. (1995). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- O'Brien, J. & Pearpoint, J. (2007). *Person-centered planning using MAPS & PATH: A workbook for facilitators*. Toronto: Inclusion Press.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile su: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Pearpoint, J., O'Brien, J. & Forest, M. (2008). *PATH: A workbook for planning positive possible futures for schools, organizations, businesses, and families*. Toronto: Inclusion Press.
- Rivarola, A. (2014). Introduzione. In Beukelman, D. R., & Mirenda, P., *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Schlosser, R. & Lee, O. (2000). Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A metaanalysis of 20 years of effectiveness research. *Augmentative and Alternative Communication*, 16, pp. 208-227.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorie*. Napoli: Esselibri.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (eds.) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: Strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 15(3), pp. 183-190.
- Tomasello, M., (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO.
- Watzlawik, P., Helmik Beavin & et al. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.



Riferimenti normativi

C. M. 8 agosto 1975, n. 227 – *Interventi a favore degli alunni handicappati.*

Decreto del Presidente della Repubblica 13 aprile 2017, n. 66 – *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*

Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 – *Formulazione del Piano Educativo Individualizzato.*

Decreto Legge 22 marzo 2021, n. 41 – *Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19, Art. 34-ter.*

Legge 5 febbraio 1992, n. 104 – *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

Legge 8 novembre 2000, n. 328 – *Principi per la programmazione degli interventi e delle risorse del sistema integrato di interventi e servizi sociali, art. 3.*

Legge 27 dicembre 2017, n. 205 – Legge di bilancio, commi 594 - 601.



Stefania Pinnelli

Associate Professor in Special Education | University of Salento (Italy) | stefania.pinnelli@unisalento.it

M. Chiara Ruggieri

Museum Accessibility and Inclusion research fellow | University of Salento (Italy) | chiararuggieri.85@gmail.com

The Museum as a vector of inclusion and participation: accessibility in the Archaeological Museum of Taranto*

Il Museo come vettore di inclusione e partecipazione: l'accessibilità nel Museo Archeologico di Taranto

Articoli

ABSTRACT

The paper presents the results of the research conducted by the working group of the Center of New Technologies for Inclusion (CnThi) of the University of Salento at the Archaeological Museum of Taranto (MARTa), within the project "Accessibility and Inclusion: action-research for the MARTa". The research design focused on the analysis of user needs and planning of strategic interventions. Through the administration of a questionnaire it was possible to map the complexity of the needs of visitors to the National Archaeological Museum of Taranto. In a second time through a swot analysis, it was possible to identify improvement interventions concerning the removal of cognitive, sensory, physical and communicative barriers that hinder the use of the artistic heritage. What underlies the identification of solutions is a for all approach: starting from special needs, the aim is to implement inclusive actions that reach extensively all visitors without requiring "special" solutions or adjustments. Consistent with the design model of inclusion, the aim is to guarantee the museum experience to all audiences. For this reason, a mainly qualitative analysis has been developed that is able to evaluate the important dimensions, proposed by the Index for Inclusion (Booth and Ainscow, 2011), linking them to accessible museology: creating inclusive cultures, creating inclusive policies and implementing inclusive practices. The results of the survey led to the preparation of adaptation measures for museum access and into lines of graphic design of the installations.

Keywords: inclusion, reasonable accommodation, Universal Design

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pinnelli S., Ruggieri M.C. (2021). The Museum as a vector of inclusion and participation: accessibility in the Archaeological Museum of Taranto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 77-93 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-09>

Corresponding Author: Chiara Ruggieri | chiararuggieri.85@gmail.com

Received: 13/09/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-09

* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, tuttavia è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 1,2,7, 8,9,10,11, mentre a M. Chiara Ruggieri i paragrafi 3,4,5,6.



1. Contesti culturali e Inclusione

Il modello biopsicosociale proposto nella Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della salute (OMS, 2001), individua nei contesti di vita lo snodo determinante le condizioni di funzionamento della persona ed invita a guardare i processi inclusivi quali risultato dell'interazione costante tra i due piani di lavoro. Il cambio di rotta, da una dimensione clinico-nosografica a quella biopsicosociale, assume la lente dello sviluppo del potenziale e degli spazi di migliorabilità della vita e della sua qualità. Se da un lato la pedagogia speciale assume la base epistemologica del progetto inclusivo e alla valorizzazione delle differenze, i Disability Studies, sviluppati principalmente nel mondo angloamericano e nordeuropeo negli ultimi quarant'anni, costituiscono la cornice di riferimento che permette l'esame critico dei diversi contesti di vita e degli ambienti, mettendone a nudo gli eventuali processi disabilitanti e le barriere (Medeghini et al., 2013).

L'art. 27 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani proclama che: «ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità e di godere delle arti». Anche il Progetto di Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 6 maggio 2003, sottolinea un impegno per «garantire che le persone disabili siano integrate nelle attività culturali». La L. n. 104/1992, la Convenzione ONU del 2006 sui Diritti delle Persone Disabili, il D.P.R 21 del 4 ottobre 2013 e la L.170/2010 costituiscono tappe importanti per l'affermazione del concetto di inclusione, non soltanto nella scuola. Nel D.P.R 21 del 2013 oltre ad essere evidenziato il principio di accessibilità, si innesta, come suo diretto corollario, l'implementazione di tecniche per la progettazione universale: «ciò significa progettare prodotti, ambienti, servizi utilizzabili da tutti nel modo più esteso possibile senza dover ricorrere a soluzioni speciali». Del resto, l'inclusione costituisce un termine ombrello che racchiude più accezioni, ma in questo lavoro assumiamo la prospettiva inaugurata nel 1994 dall'UNESCO durante la Conferenza di Salamanca sui bisogni educativi speciali e richiamata nel Forum mondiale dell'Educazione di Dakar del 2000 e nel Congresso *Inclusive Education: the way of the future* del 2008. In questa prospettiva l'inclusione non segue logiche assimilazioniste, non si basa sulla distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della piena partecipazione di tutte le persone alla vita sociale.

Su tali premesse si basa il progetto di ricerca che il contributo presenta e che ha inteso essere un'azione concreta di promozione della cultura inclusiva in un contesto culturale specifico e trasversale quale quello della fruizione museale, adottando e adattando la struttura di monitoraggio e i criteri di miglioramento proposti nell'Index for Inclusion (Booth & Ainscow).

2. Disegno della ricerca

Lo studio ha avviato un percorso conoscitivo e, successivamente d'intervento educativo partendo dall'analisi dei servizi e delle pratiche messe in atto all'interno museo archeologico di Taranto MARTA al fine di garantire l'accessibilità delle collezioni e l'inclusione dei differenti pubblici. Il MARTA è uno dei musei archeologici più importanti d'Italia e racconta le radici del meridione e la vivacità del Mediterraneo attraverso le testimonianze della cultura magno-greca. L'allestimento del museo ripercorre la storia di uomini e donne dal Paleolitico fino medioevo. Nonostante le diverse indicazioni dell'Unesco, del Consiglio dell'Unione Europea e del Mibact, in Italia non è presente un'inclusione omogeneamente diffusa nei contesti museali. Piuttosto essa si caratterizza per essere a "macchia di leopardo": vi sono musei nei quali si realizza un'inclusione di qualità, con la presenza di gruppi di lavoro sull'inclusione interistituzionali, accanto ad esperienze nelle quali non si presta la dovuta attenzione ai processi inclusivi. Tramite una metodologia quanti-qualitativa lo studio delinea i punti di forza e le criticità della fruizione museale con specifico riferimento alle barriere architettoniche, sensoriali e alla comprensione, che ostacolano la partecipazione di tutti i pubblici e di individuarne gli spazi di migliorabilità grazie al dialogo costante con lo staff direttivo del museo, gli stakeholder e gli operatori di settore.

3. Strumenti della ricerca e analisi dei dati

Per la rilevazione dei bisogni è stato predisposto un questionario a risposta multipla, atto a sondare la dimensione della cultura inclusiva all'interno del MARTA. Compatibilmente con il periodo di lockdown da Covid 19, il questionario è stato proposto, tra marzo e maggio 2021, attraverso il sito istituzionale del museo. Lo strumento di rilevazione è composto da 15 domande ed è suddiviso nelle seguenti aree: caratteristiche demografiche, accessibilità dello spazio fisico, allestimento e fruizione delle opere, dimensione digitale, suggerimenti aperti.



4. Caratteristiche demografiche

Il campione è composto da 116 visitatori: si tratta di un pubblico estremamente eterogeneo in relazione al proprio titolo di studio: il 34% del campione che costituisce la parte prevalente, dichiara di avere la licenza media. Si tratta sicuramente di un dato degno di nota se messo in relazione alla funzione sociale di un museo: da luogo vetrina per un élite a luogo d'incontro e di crescita per tutti. Segue un pubblico di visitatori con formazione post laurea (scuole di specializzazione, dottorati, master) attestandosi sul 19,5%, seguito dal 17,9% costituito da diplomati presso la scuola secondaria di II grado, percentuale alla pari con chi dichiara di possedere un diploma di laurea. Infine il 14,3% è costituito da coloro che hanno concluso il ciclo degli studi universitari con laurea specialistica o magistrale (14,3%).

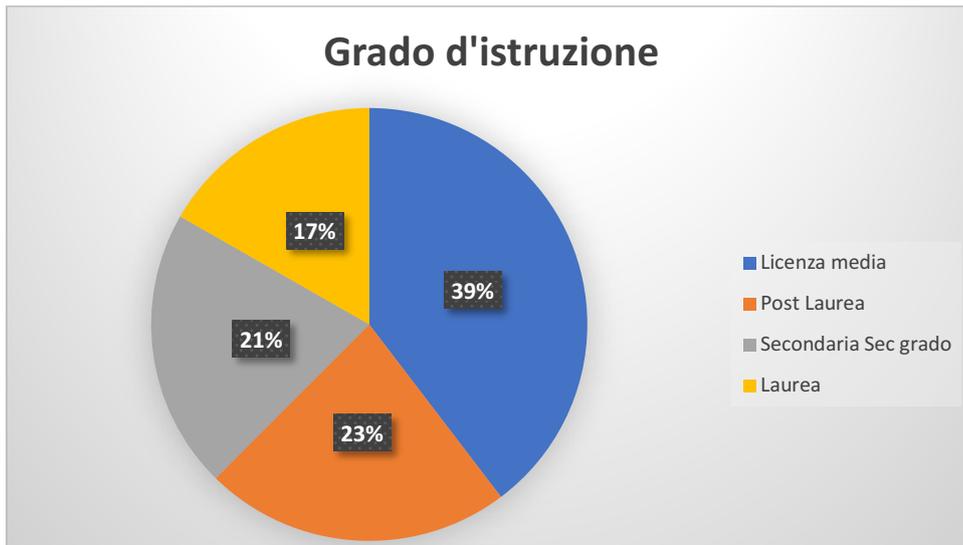


Fig.1 Ripartizione dei visitatori per titolo di studio

Per quanto concerne la professione svolta il grafico successivo mostra essenzialmente due polarizzazioni: studenti e docenti rappresentano una buona metà dell'audience museale (51%). Il 37,1% è rappresentato da studenti, il 15,8% è costituito da insegnanti, seguiti da archeologi e operatori museali (12,4%), da consulenti del lavoro e commercialisti (11,5%), avvocati e liberi professionisti (18,5%), ricercatori e dottorandi (1,8%) al pari con gli e gli inoccupati, educatori (0,9%), pensionati, commesse e operatori call center (2%). Dalla lettura di questi dati è facile desumere che il MARTA è attraversato essenzialmente da persone afferenti il mondo della scuola e della formazione.

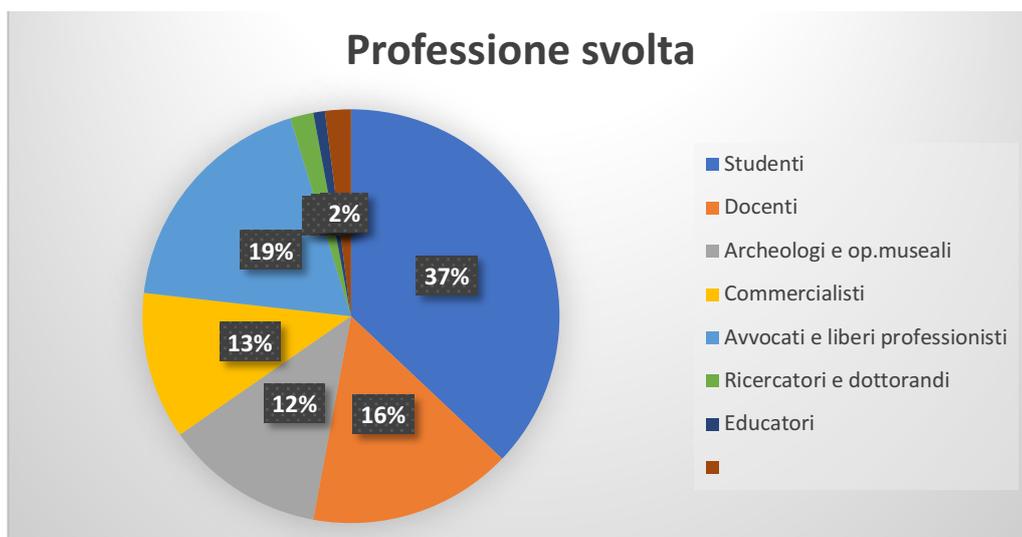


Fig.2 Grafico sulla professione svolta



Ultimo item legato all'area delle informazioni demografiche riguarda la rilevazione dello stato di salute dell'audience museale. Il 4,4% dei visitatori ha dichiarato di avere disturbi specifici dell'apprendimento con certificazione ai sensi della Legge 170/2010 e il 5,6% del campione afferma di essere disabile in relazione alla L. 104/1992.

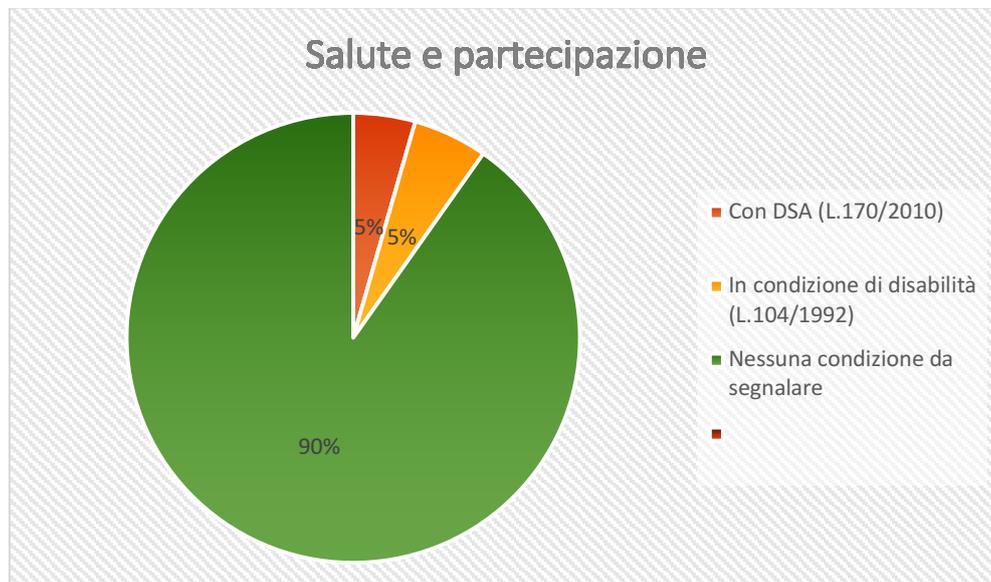


Fig.3 Visitatori, salute e partecipazione

5. Barriere architettoniche

Tra le maggiori difficoltà rilevate emerge quella nel raggiungere fisicamente il MARTA, situato in una zona centralissima della città di Taranto (Via Cavour), il 31,2% considera non accessibile il trasporto pubblico (corse poco frequenti e che non rispettano gli orari), il 25,2% del campione ha difficoltà nel reperire un parcheggio non troppo distante dalla struttura, il 2,6% afferma che vi sono poche indicazioni stradali precise in grado di condurre autonomamente i visitatori, mentre il 41% non ha alcuna difficoltà.

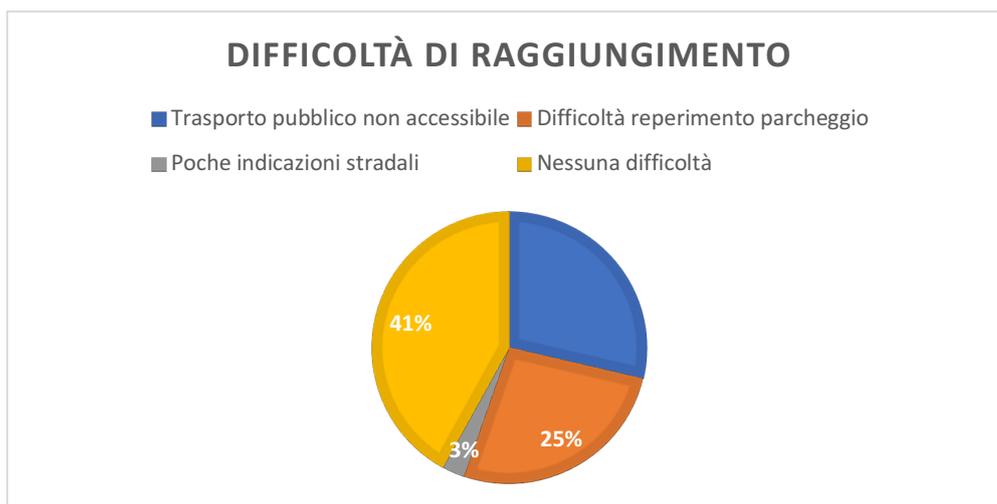


Fig 4 Difficoltà di raggiungimento del museo

Dalla fermata o dal parcheggio non sono previsti facilitatori di percorso: l'assenza di semafori con segnalazione acustica, percorso tattile per non vedenti, strisce plantari tattili rappresenterebbero soluzioni valide ed efficaci per garantire maggiore sicurezza alla mobilità pedonale, a prescindere dalla propria condizione di salute. Infatti tali so-



luzioni che rispondono ad un design for all non sono adatte solo a persone disabili, ma fornirebbe una maggiore protezione per tutti. Infine l'ultimo item legato alla percezione di accessibilità dell'ingresso del museo è riassunto nella Fig. 5. Il 90% dichiara che il MARTA è accessibile in autonomia, mentre il 10% afferma che è scarsamente o per nulla accessibile, principalmente a causa di rampe troppo ripide.

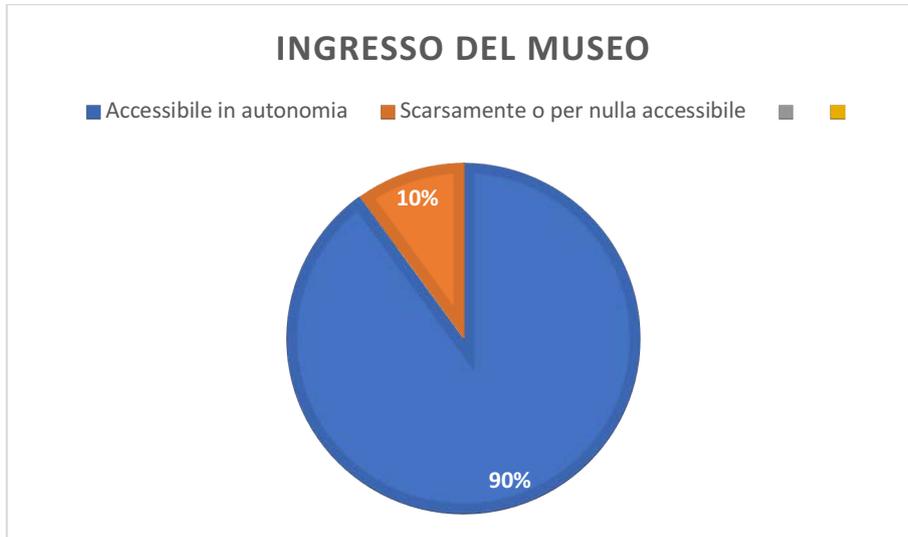


Fig.5 Accessibilità dell'ingresso

Per migliorare l'accesso alle sale espositive (percorso orizzontale), i visitatori segnalano, tra quelle proposte, l'importanza di progettare: segnaletica per ciechi e ipovedenti (68,7%); punti a sedere e di decompressione lungo il percorso (49,6%); pannelli con immagini e pittogrammi (39,1%); percorso tattile (36,5%) e testi semplificati (29,6%). Tali risposte evidenziano la necessità di intervenire attraverso il ricorso ad un design inclusivo che renda possibile la fruizione e il godimento dell'esperienza di visita su una sedia a rotelle o in piedi, in presenza di una disabilità sensoriale o bisogni linguistici complessi o di una malattia neurologica. La ratio che sottende l'individuazione di possibili soluzioni di Universal Design deve tener conto dell'età, delle competenze culturale e dei bisogni speciali di ognuno. Spazi escludenti creano società escludenti.

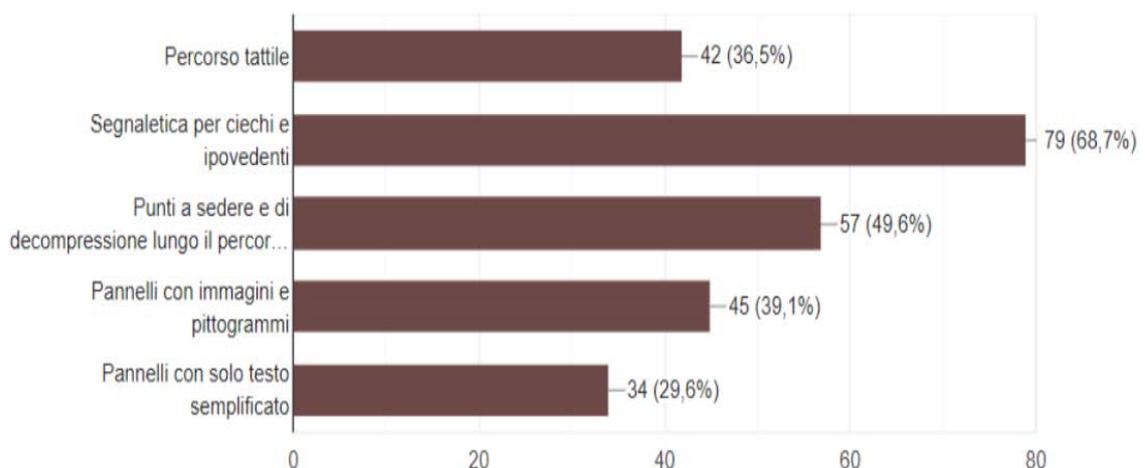


Fig. 6 Suggerimenti per migliorare l'accessibilità agli spazi



6. Allestimento e fruizione delle opere

Rendere accessibili i contenuti culturali implica un processo complesso, che richiede il coinvolgimento di varie figure professionali tra cui storici dell'arte, curatori, conservatori, educatori, manager, tecnici e così via. Differenti allestimenti sono in grado di modificare significativamente il modo in cui fruiamo il patrimonio artistico. I livelli che vengono attivati in un visitatore museale, in situazioni di elevata 'competence' dell'oggetto percepito, sono livelli simbolici e affettivi (Invitto 2013): entrambi attivano il nostro sistema neurocognitivo per l'analisi degli stimoli sensoriali e sinestesici legati all'arte o all'estetica in senso più ampio. L'adattamento ragionevole di una esposizione implica di selezionare i contenuti ritenuti particolarmente significativi che siano comunicabili ad un pubblico con differenti sistemi di funzionamento, accettando il fatto che, nella maggior parte dei casi, non è possibile rendere accessibile l'intera collezione museale. Il grafico seguente riporta le percentuali legate al gradimento e soddisfazione di alcuni aspetti. Per quanto riguarda i pannelli, le didascalie e i testi scritti, il 73% degli intervistati si ritiene abbastanza soddisfatto, a fronte del 26% che li ritiene poco soddisfatti e l'1% per niente soddisfatti. Illuminazione, collocazione delle opere e contrasti cromatici risultano essere abbastanza soddisfatti per il 79% del campione, molto soddisfatti per il 21%. Altra area indagata è afferente al ricorso di supporti cartacei e brochure ad alta leggibilità per garantire un migliore accompagnamento alla visita: il 58% dei visitatori si ritiene abbastanza soddisfatto, il 38% poco e il 4% molto. All'interno dell'edificio di un museo rivestono grande importanza la segnaletica e le indicazioni che possono assicurare una visita quasi in piena autonomia, aspetto ritenuto abbastanza soddisfacente dal 72%, poco dal 25%. Il 3% del campione dichiara che tale parametro è molto deficitario. Questo dato si riallaccia ad una delle prime informazioni rilevate dal questionario circa la dichiarazione di alcuni intervistati di essere in condizione di disabilità. La soddisfazione legata ai sistemi di comunicazione, nello specifico le audioguide, all'interno del museo rappresenta ampie zone d'ombra, raccogliendo numerosi giudizi di segno negativo da parte degli utenti (18% per niente gradito; 46% poco soddisfacente). I risultati registrati attestano che il lavoro di adattamento della leggibilità, operato dai curatori, ha dato buoni risultati a discapito, però, di altri canali comunicativi. Altro aspetto che segnala alcune criticità è la multimedialità. Negli ultimi anni i musei, monumenti e aree archeologiche italiane che hanno investito in innovazione digitale, hanno concentrato prevalentemente la propria azione su servizi di supporto alla visita in loco (62%), alla catalogazione alla e digitalizzazione della collezione (38%) (A. Bollo, 2017). Attualmente la maggior parte dei musei italiani non ha, al suo interno, figure specializzate nelle competenze digitali che, invece, risultano sempre più essenziali, anche alla luce dello spostamento del baricentro verso l'attività online (Ibidem). Il campione ritiene tale aspetto poco soddisfacente (59%), a fronte del 37% (abbastanza). Su percentuali meno rilevanti si attesta il 4% (per niente). Su posizioni simili si leggono le percentuali legate alla presenza di strumenti e soluzioni con sintesi vocale.

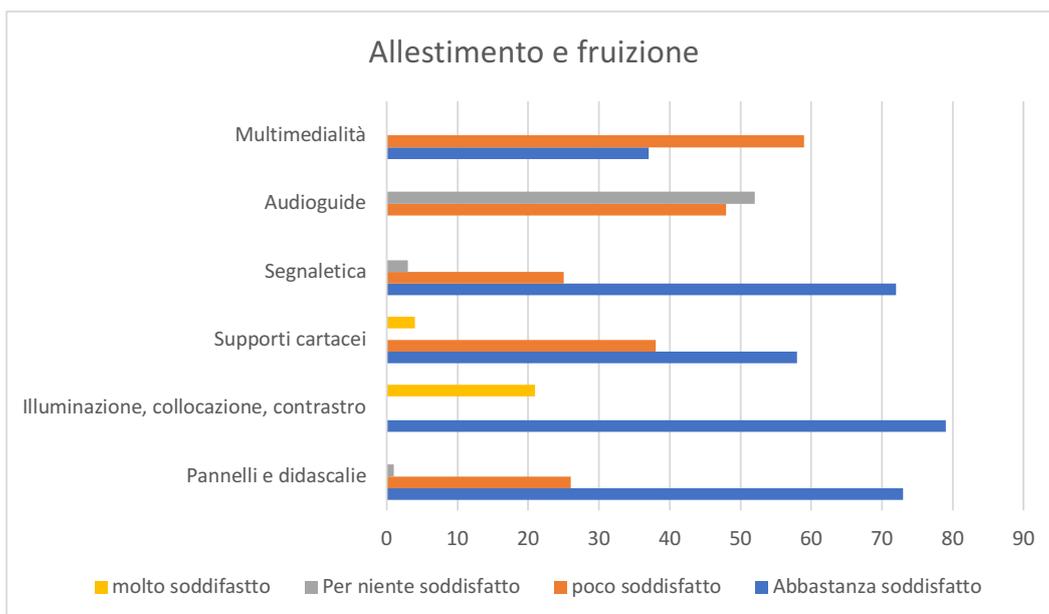


Fig. 7 Allestimento e fruizione



Successivamente è stato chiesto di attribuire un giudizio d'importanza su possibili misure d'intervento per facilitare l'accompagnamento alla visita. In sede di stesura del questionario sono state individuate alcune soluzioni rispondenti ad un design for all. Presupposti di tale scelta sono due: la rappresentazione del concetto di disabilità e le logiche di percezione della stessa. Il primo punto richiama una responsabilità di contesto; mentre il secondo aspetto va di pari passo con il primo in quanto concerne l'immagine della disabilità che si sceglie di veicolare, non sempre consapevolmente, attraverso diverse proposte e la qualità educativa e strumentale delle soluzioni adottate. La realtà aumentata è considerata abbastanza importante dal 67% degli intervistati poiché in relazione alla complessità del patrimonio del museo è utile per veicolare le informazioni su più canali (visivo, uditivo), senza creare l'affollamento cognitivo tipico della classica modalità di trasmissione orale. Percentuale uguale anche per chi ritiene abbastanza importante potenziare la multimedialità. Il 70% del campione attribuisce abbastanza importanza alle audioguide: fatti salvi casi specifici, il visitatore medio generalmente non dispone di informazioni dettagliate sulle collezioni permanenti o, se ne è in possesso, non dispone necessariamente degli strumenti interpretativi per "decodificare" l'offerta culturale del museo. In tali situazioni la presenza di servizi aggiuntivi, come le audioguide costituisce un fattore di importanza fondamentale per una efficace fruizione museale. Alla possibilità di seguire percorsi individualizzati è attribuita abbastanza importanza (71%). Letto in filigrana questo dato può portare a due diverse interpretazioni: da un lato può essere avvertita la necessità di seguire percorsi personalizzati per consolidare maggiormente conoscenze già possedute; dall'altro lato rivela una percezione sedimentata secondo la quale le categorie fragili debbano necessariamente fruire di una risposta adeguata e calibrata ai loro bisogni specifici nel momento in cui uno spazio non è percepito come accessibile. *Calchi e modelli tattili* si posizionano sul giudizio di abbastanza importante per il 59% del campione. Segue poco importante con il 18%, molto 23%. Il dato sopraccitato è doppiamente rischioso: da una parte rispetto al non offrire una completa fruizione delle collezioni, dall'altro al fatto che ciò che non è reso fruibile diventa facilmente di secondaria importanza rispetto al suo valore storico.

Percentuali simili si registrano per l'importanza attribuita ai supporti in Braille. Il 63% dichiara che sono abbastanza importanti, il 15% molto importanti, 19% poco importanti e il 3% per nulla importanti. Infine per quanto concerne la segnaletica in Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), tale soluzione è percepita come abbastanza importante dal 56%, molto importante dal 18%, poco importante dal 22% e per nulla importante dal 4%.

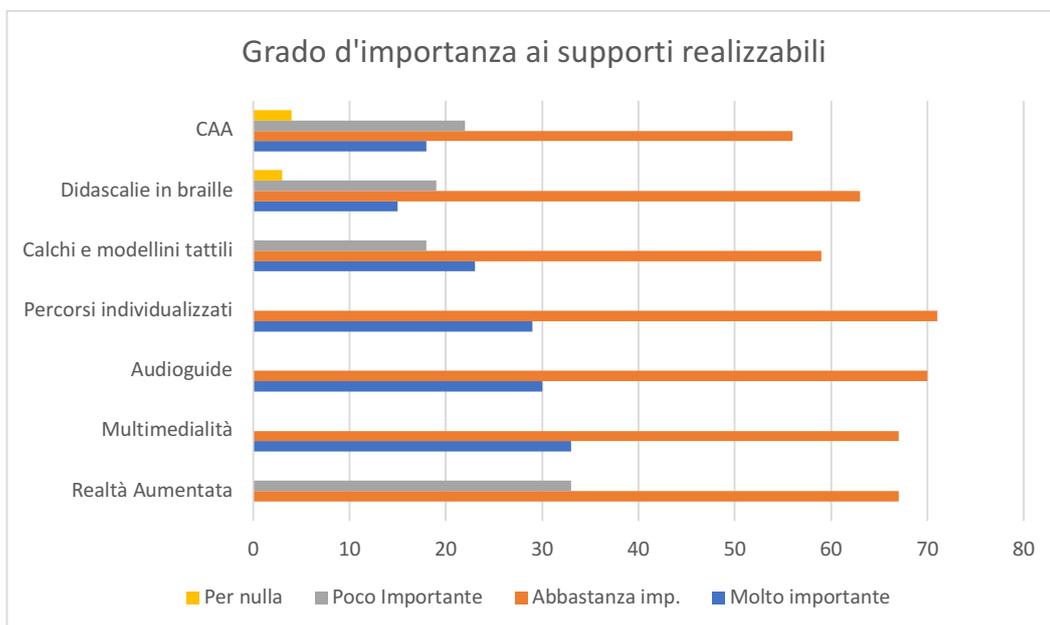


Fig.8 Grado di importanza attribuito ai supporti presenti o realizzabili

5. Sito Web

Con i lockdown sperimentati durante la fase pandemica da COVID19, il digitale si è rivelato l'unica chiave di accesso ai contenuti museali, accompagnando le persone e le famiglie non soltanto alla fruizione dell'arte, ma anche nella gestione dell'isolamento e della solitudine in fase emergenziale. L'analisi della sfera digitale rappresenta un fattore



importante, in quanto la fruibilità di un sito costituisce prima di tutto una questione culturale e non soltanto tecnologica. L'indisponibilità di determinate tecnologie, l'inaccessibilità alle risorse digitali, la mancata architettura inclusiva delle infrastrutture informatiche non soltanto costituiscono un predittore di disabilità, ma la creano (Bickenbach, 2008). Sulla base di tale premessa il questionario ha rilevato alcune informazioni circa il sito web del museo che costituisce la sua vetrina digitale. Il 54,3% del campione ha dichiarato di aver visitato il sito <https://museotaranto.beniculturali.it/it/>

Conteggio di Hai mai consultato il sito web del MARTA?

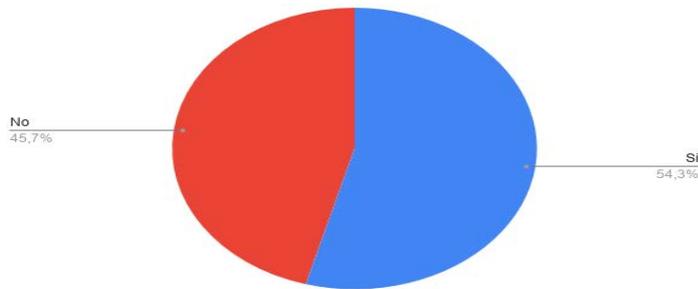


Fig. 9 Visitatori web

Le domande relative alla struttura del sito web che chiedono all'intervistato di attribuire un punteggio da 1 (per nulla) a 4 (molto) relativamente alla comprensibilità delle informazioni riportate sul sito. Dalle risposte si registra un giudizio tendenzialmente favorevole.

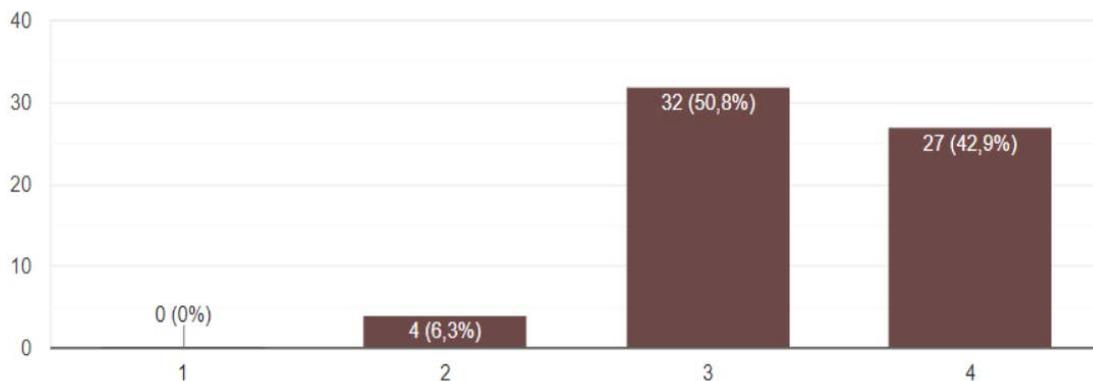


Fig.10 Comprensibilità delle informazioni

Percentuali analoghe sono rilevabili alla domanda successiva riguardante i criteri di efficacia ed efficienza del sito web; esse si riferiscono per esempio alla disponibilità di servizi che consentono di portare a termine in autonomia specifici task come ad esempio comprare un biglietto, prenotare una visita, avere servizi personalizzati etc. senza, per questo, delegare altri o figure di cura. Sotto, le percentuali riportate nel grafico:

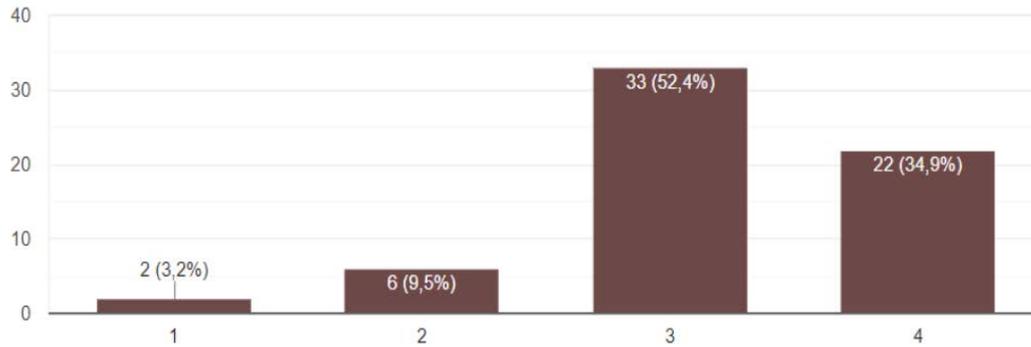
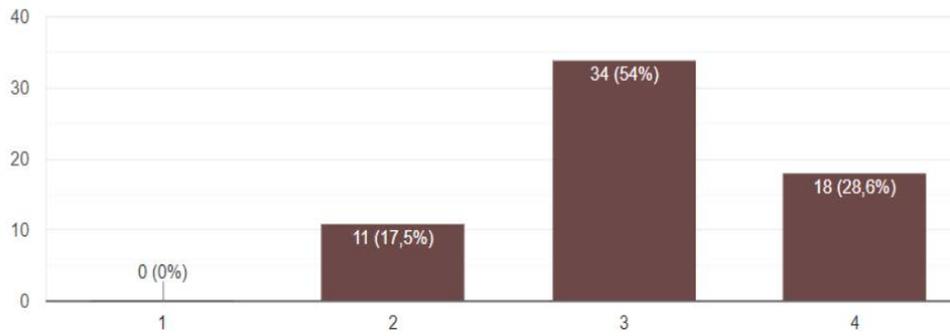


Fig.11 Efficacia, Efficienza, Autonomia

Anche il giudizio legato alla geolocalizzazione e ubicazione della struttura riceve giudizio favorevole con il 54% delle risposte.



Infine l'ultima domanda riguarda la possibilità di scaricare dal sito materiali, kit di accompagnamento alla visita, brochure, dépliant semplificati o in CAA, sensory maps. Questo aspetto è molto importante poiché la possibilità di offrire ai visitatori alcuni supporti, in grado di ridurre lo stress grazie all'individuazione in anticipo degli specifici itinerari, oppure offrendo supporti semplificati, renderebbe migliore l'esperienza di visita.

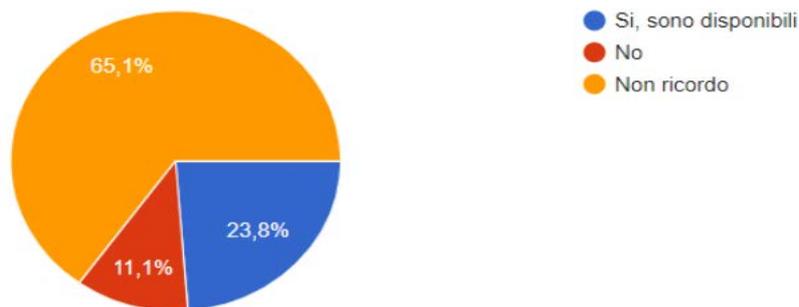


Fig.13 Materiali dal web

7. Suggerimenti

L'ultima sezione del questionario raccoglie i suggerimenti aperti che i visitatori possono indicare in relazione alla fruizione inclusiva. Nella prima domanda è chiesto di indicare quale aspetto presente all'interno del MARTA è stato maggiormente apprezzato. Buona parte delle risposte converge sull'accuratezza delle didascalie e dei pannelli (37%), segue la complessità e la ricchezza dell'offerta culturale con percorsi ben articolati (23%), successivamente illumi-



nazione e sale molto ampie e spaziose (16%) e laboratori tattili per bambini (12%). Il 12 % del campione dichiara infine di non essere in grado di rispondere.

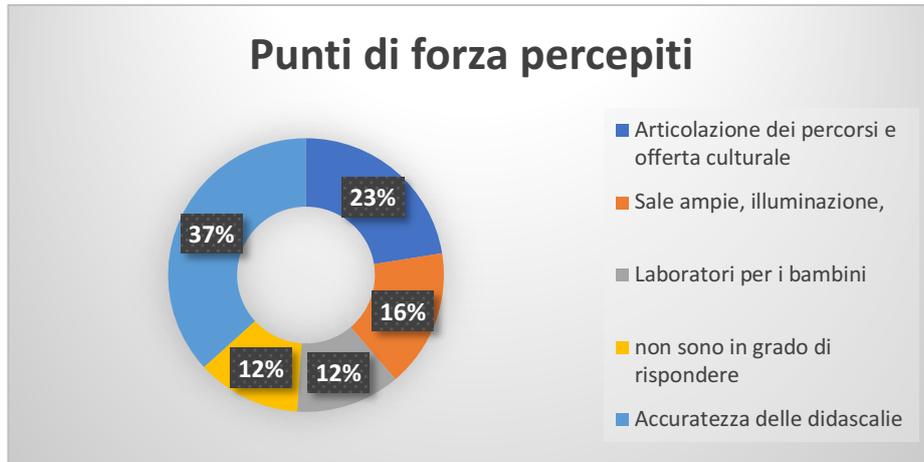


Fig.14 Punti di forza

La domanda successiva sonda gli aspetti critici: si segnalano in primis l'assenza di cataloghi inerenti alle mostre permanenti o temporanee (supporti cartacei) che in un ambiente ricco e complesso come il MARTA agevolerebbe la ricezione delle informazioni (25%). Al pari le didascalie: ben scritte, ma non sempre riconducibili agli oggetti esposti, soprattutto nelle vetrine molto affollate di reperti (22%). Inoltre si segnalano testi troppo piccoli soprattutto su pannelli con molto testo (16%). L'assenza di percorsi tattili e video in LIS rappresentano un'ulteriore criticità: tali aspetti escludono una buona fetta di ciò che viene definito il *non pubblico*¹ del museo (21%). Inoltre ulteriore segnalazione importante è relativa all'altezza dei reperti esposti (11%) che non ne consente l'agevole visione a persone con un campo visivo posto più in basso (utenti con carrozzina) e infine l'assenza di luoghi di sosta (5%).

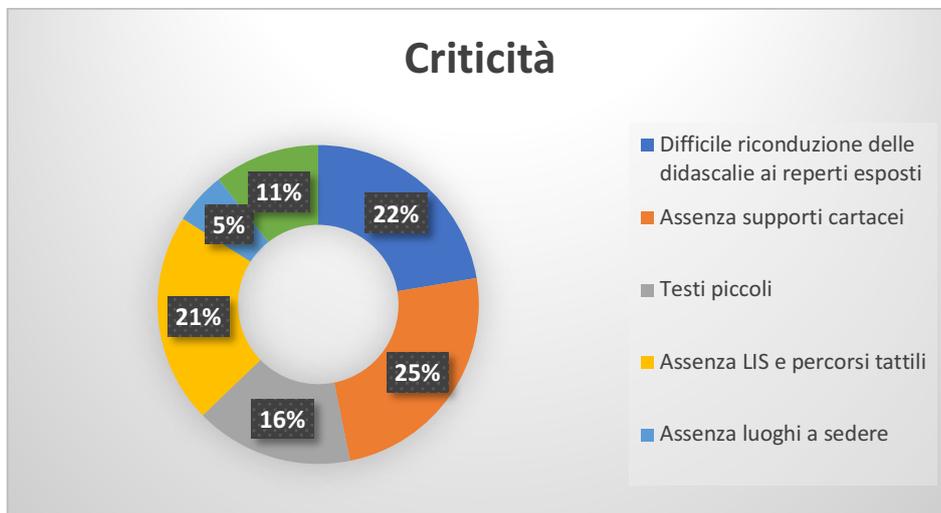


Fig.15 Criticità

1 Miglietta, A. (2017). *Il museo accessibile: barriere, azioni e riflessioni*, Meltemi, Roma



6. Swot Analysys

	Vantaggi/Oportunità	Rischi/Pericoli
Interno	Ricchezza del patrimonio Offerta diversificata Laboratori sensoriali Giornate tematiche Supporti multimediali (da potenziare)	Difficile orientamento spaziale Didascalie poco leggibili Vetrine troppo affollate Assenza di modellini tattili Assenza di CAA Assenza di video in LIS e didascalie braille Audioguide da potenziare
Esterno	Apertura e Collaborazione con altri enti	Tagli al personale

7. Dai risultati alle traiettorie di intervento

Al fine di garantire una logica inclusiva e non semplicemente rivolta a categorie “speciali” sono state formulate delle proposte di intervento e di adattamento che hanno trovato attuazione e progettualità a partire dal luglio 2021. In particolare si è concordato di procedere con:

1. riproduzione tattile di opere e reperti con calchi e modelli al fine di offrire un’esperienza di visita multisensoriale, accompagnata da didascalie in Braille, audioguide e audiodescrizioni;
2. video in LIS e maggiori supporti cartacei;
3. miglioramento delle audioguide e maggiore presenza di dispositivi multimediali;
4. interventi di audiodescrizione delle opere;
5. supporti in Comunicazione Aumentativa Alternativa, scaricabili preventivamente dal sito web o distribuibili all’ingresso del museo, per fornire un kit di accompagnamento alla visita rivolti a persone con bisogni comunicativi complessi;
6. mappe tattili;
7. anelli e brochure accessibili.

L’accessibilità museale è materia dibattuta da anni: molte strutture dispongono di audioguide che però spesso si limitano a fornire informazioni non sempre idonee al raggiungimento dell’esperienza estetica e conoscitiva. L’informazione scientifica, infatti, non sempre collima con l’informazione accessibile. L’accessibilità delle informazioni è estremamente legata alla complessità strutturale dei contenuti: all’interno del MARta la ricchezza dell’offerta culturale non può essere ridotta o semplificata, ma deve avvalersi di dispositivi e strumenti in grado di supportare la conoscenza. All’interno del Codice Etico dell’ICOM (International Council of Museum, 2010), vi è un chiaro riferimento al principio di accessibilità (articoli 1.4, 1.5 e 2.22): “I musei hanno una particolare responsabilità nel rendere quanto più disponibili e accessibili le collezioni e tutte le informazioni connesse” (ICOM art. 2.22)

Il gruppo di lavoro del CNTHI ha proposto la creazione di mappe tattili da posizionare all’ingresso delle principali sale espositive al fine di orientare i visitatori nella comprensione del percorso: la rappresentazione visiva e tattile delle idee chiave anticipa il contesto di visita (periodizzazione dei reperti, civiltà di riferimento, area geografica di collocamento). L’obiettivo è offrire un supporto in grado di organizzare la conoscenza fornendo un’impalcatura a cui ancorare le idee e i concetti che emergeranno lungo il percorso. I supporti alla visita rappresentano un indicatore fondamentale della qualità del servizio museale che si offre. La valorizzazione dei musei in quanto luoghi della cultura accessibile a tutti si inserisce nell’ottica di creare “condizioni culturali permanenti” che vadano oltre l’episodicità delle mostre.

9. Calchi e modelli tattili

La lettura tattile di un reperto archeologico ha bisogno di modalità proprie per creare quel rapporto di empatia che ne permetta la corretta e soddisfacente fruizione. La percezione tattile non possiede l’immediatezza della percezione visiva e si realizza nel tempo: la sostanziale differenza tra i due sensi consiste nel carattere sintetico/globale della



vista ed il carattere analitico del tatto. Come suggerisce la letteratura (R. Caldin, 2003), nelle persone dotate di una memoria visiva essa diviene fondamentale per la decodifica e la costruzione del reale. Di contro, però nella persona che diventa cieca o ipovedente si potranno riscontrare maggiori difficoltà adattive e un impegno maggiore nel mettere in atto processi compensativi riguardanti una riorganizzazione funzionale attraverso l'utilizzo strategico di altri canali sensoriali (olfatto, tatto, udito) e di specifiche funzioni cognitive (linguaggio e memoria) (Bonfigliuoli, C., Pinelli, M. 2010). La conoscenza e l'interpretazione della realtà avvengono attraverso un approccio che coinvolge altre componenti sensoriali: tattili-uditive-olfattive (ibidem)

Il Cnthe ha fornito al FabLab del Museo Archeologico di Taranto alcune indicazioni operative per la creazione di postazioni multisensoriali di alcuni reperti della collezione museale.



Fig. 16

Un esempio di postazione multisensoriale ha riguardato un pezzo particolarmente prezioso: la statua in bronzo raffigura Zeus nell'atto di scagliare la folgore (perduta) con la mano destra. La statua, alta 74 cm, rappresenta un capolavoro della bronzistica tardo-arcaica.



Fig. 17



La postazione multisensoriale è composta da una serie di elementi atti a facilitare la fruizione dei reperti:

- In primis è possibile individuare la riproduzione tridimensionale di Zeus in scala. Si sottolinea l'importanza di evitare una riproduzione fedele al 100% dell'opera, eliminando o appianando alcuni elementi decorativi e orpelli che potrebbero inficiare la comprensione globale del manufatto e che rallenterebbero il processo di costruzione dell'immagine mentale da parte della persona con disabilità visiva.
- Sulla sinistra è riportata l'opera in 2D: ciò è funzionale alla necessità di fornire ai visitatori un termine di paragone con le figure piane. La competenza nell'uso degli altri canali sensoriali non rende le persone "meno vedenti". Infatti la competenza extra visiva legata alla capacità di dedurre informazioni sul mondo circostante è una risorsa importante e ciò vale per tutti, sia per le persone cieche che vedenti.
- Nel rettangolo in basso a destra sono posizionate le didascalie in Braille.
- Infine dai due emettitori circolari in alto è prevista la funzione di sintesi vocale, utile ad accompagnare il visitatore nel processo di fruizione.

10. Supporti in CAA

La CAA comprende ogni tipo di ausilio tecnologico e non, che aiuti e supporti la persona, sia a comunicare sia a massimizzarne le abilità e le opportunità di partecipazione negli ambiti di vita (Beukelman, D. & Mirenda, P., 2016, p. 26). La principale funzione della CAA è consentire l'atto comunicativo e la comprensione del messaggio. Gli utenti che ne beneficiano rappresentano una popolazione altamente eterogenea. Nell'ambito del progetto di ricerca, la sinergia tra il CnThi e gli enti di progettazione e comunicazione (*FabLAB Taranto e Never Before*) che collaborano con il MARTA, ha permesso il dialogo tra diverse figure professionali al fine di individuare e attuare soluzioni condivise e accessibili per tutti. A seguire sono riportate alcune soluzioni proposte da parte del gruppo di lavoro del CnThi ai designer e comunicatori.

Nella CAA l'iconicità legata alla relazione tra significato e simbolo, deve essere chiara e inequivocabile nell'immediato. L'eccessiva stilizzazione dei pittogrammi, che può rispondere ad un design accattivante, spesso non collima con il principio di comprensibilità e di chiarezza. Si evidenzia la necessità di progettare un design lineare, senza orpelli grafici che avrebbero l'unico risultato di affaticare visivamente l'utente, implicando un notevole sforzo cognitivo. Al fine di garantire una certa accessibilità, l'iconicità dovrebbe evitare l'astrazione abbracciando elementi di vita quotidiana. "Esistono molti metodi per misurare l'efficacia di un intervento di CAA, un modo relativamente semplice è misurare l'uso del lessico o il numero di simboli che il soggetto usa per comunicare e comprendere un messaggio" (Galva M. L., 2013). Per superare la barriera comunicativa non è sufficiente solo individuare le caratteristiche dell'utente, selezionare un codice alternativo al linguaggio parlato e individuare il percorso metodologico più efficace ed efficiente, è necessario anche far evolvere l'utente andando oltre la semplice costituzione di un percorso comunicativo. Nel caso proposto, il macro obiettivo è quello di consentire, alle persone con bisogni comunicativi complessi, la fruizione in autonomia del patrimonio museale. Di seguito è riportato qualche esempio della segnaletica museale predisposta nella brochure:



SEGNALETICA MUSEALE

La segnaletica è una catena di informazioni codificata in modo da formare un linguaggio semplificato e coerente comprensibile da tutti, in tutte le lingue. Essa si avvale dei segni e si basa su codici internazionali d'uso, dall'identità visiva referente al progetto o allo spazio, e delle esigenze specifiche definite nel capitolato.

La catena segnaletica deve permettere ai visitatori di identificarsi e circolare in modo autonomo. Anche se le esigenze in materia di reperimento e di informazioni di natura diversa si incrociano, essa non può essere interrotta in nessun momento. La sua collocazione è quindi parte integrante della sua concezione, nel prolungamento della riflessione sui segni stessi.

Segnaletica culturale e segnaletica funzionale all'interno di un museo si incrociano e si mescolano. È importante che il visitatore possa identificare ciò che è funzionale ai servizi e alla circolazione, da ciò che è funzionale alla fruizione informativa.



© 2021 Tutti i diritti di proprietà intellettuale riservati a Never Before Italia srl è vietato qualsiasi uso, se non autorizzato, di quanto illustrato in questo documento.

PITTOGRAMMI E SEGNI

Attraverso una rappresentazione sintetica del messaggio da diffondere (qualunque sia la lingua o la cultura del pubblico ricevente), i pittogrammi costituiscono un linguaggio universale. Concepiti seguendo le linee guida della nuova identità visiva del museo, il loro obiettivo resta quello dell'accessibilità dell'informazione a tutti.

I punti fondamentali sono:

- _ Creare un linguaggio autonomo
- _ Creare un segno comprensibile a tutti, semplice
- _ Utilizzare un linguaggio universale



© 2021 Tutti i diritti di proprietà intellettuale riservati a Never Before Italia srl è vietato qualsiasi uso, se non autorizzato, di quanto illustrato in questo documento.



VERSIONE IN POSITIVO



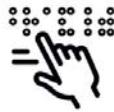
VISITATORE
CON DEFICIT INTELLETTIVO



NON UDENTI



NON VEDENTI



SCRITTURA BRAILLE



NON VELENTE
CON CANE GUIDA



LINGUA DEI SEGNI

© 2021 Tutti i diritti di proprietà intellettuale riservati a Never Before Italia srl è vietato qualsiasi uso, se non autorizzato, di quanto illustrato in questo documento.



VERSIONE IN POSITIVO



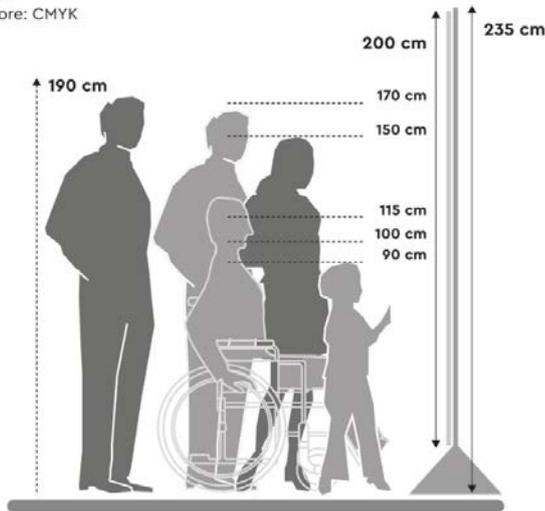
© 2021 Tutti i diritti di proprietà intellettuale riservati a Never Before Italia srl è vietato qualsiasi uso, se non autorizzato, di quanto illustrato in questo documento.





TOTEM AUTOPORTANTE INTERNO

MISURE STAMPA:
80x200 cm
profilo colore: CMYK



never before
ITALIA

TOTEM



© 2021. Tutti i diritti di proprietà intellettuale riservati a Never Before Italia srl è vietato qualsiasi uso, se non autorizzato, di quanto illustrato in questo documento.



11. Conclusioni

La progettazione accessibile dei contenuti e dei contenitori culturali è declinata nel modello dell'“Universal Design” (UD). Esso propone una struttura progettuale che garantisce un buon livello di inclusività, prevedendo principi di sviluppo e di progettazione di ogni aspetto della società (Ginnerup, 2009). La progettazione Universale ha lo scopo di rendere le persone più autonome e integrate nel contesto sociale ma non si rivolge esclusivamente alle persone con specifiche esigenze, deve generare prodotti adatti alla più ampia gamma di utenti, non deve prevedere interventi riparatori ma concepiti a monte come accessibili per tutti.

Tale modello ha trovato un'alternativa nell'espressione *Design for All*. Nel 1993, a Dublino, è stato infatti fondato un network europeo cui ad oggi partecipano 31 organizzazioni attive in 20 paesi dell'Unione Europea, inizialmente denominato *European Institute for Design and Disability* (EIDD). L'approccio del gruppo è fortemente interdisciplinare e la sua definizione di *Design for All* è semplice ed immediata: “design for human diversity, social inclusion, and equality” (Maisel e Steinfeld, 2012). Il *Design for All* trova nella Dichiarazione di Stoccolma del 2004 una chiara indicazione di applicazione nella misura in cui si indica che “scopo del *Design for All* è facilitare per tutti le pari opportunità di partecipazione in ogni aspetto della società. Per realizzare lo scopo, l'ambiente costruito, gli oggetti quotidiani, i servizi, la cultura e le informazioni –in breve ogni cosa progettata e realizzata da persone perché altri la utilizzino– deve essere accessibile, comoda da usare per ognuno (Dichiarazione Di Stoccolma, 2004)

Secondo questo approccio ogni contesto ambientale può configurarsi come barriera o come facilitatore. Come suggerisce l'ICF (2001), se le capacità superano la performance del soggetto è evidente che la persona è ostacolata e limitata da alcuni fattori ambientali: la disabilità viene così a definirsi come una complessa relazione con l'ambiente e con il contesto. La progettazione ambientale deve essere quindi finalizzata a limitare le situazioni di svantaggio, disagio o impossibilità di esercitare scelte libere e autonome. L'accessibilità e l'inclusione all'interno dei contesti museali consentono di: valorizzare in modo equo tutti i visitatori; accrescere la partecipazione della comunità alla vita culturale e al patrimonio artistico riducendo l'esclusione; rinnovare le pratiche museali in termini di fruizione dell'esperienza artistica; enfatizzare il ruolo del museo nel costruire comunità e promuovere valori.

Un secondo e non meno significativo risultato raggiunto attraverso il progetto descritto, è stato quello di attuare la reale progettazione partecipata tra gruppi di lavoro e stakeholder. Ciò ha consentito di varcare quelle linee di confine tra le diverse professioni coinvolte (storici dell'arte, designer, pedagogisti, operatori museali), sollecitando



il dialogo e suscitando la condivisione di informazioni, esigenze, visioni e più in generale, conoscenze implicite ed esplicite, mettendole a servizio del progetto. I risultati prodotti in questa esperienza e gli adattamenti realizzati e in via di realizzazione, sebbene tarati sullo specifico contesto di riferimento, costituiscono la base progettuale di molte altre realtà espositive anche più piccole rispetto all'imponenza del MARTa ed un prossimo obiettivo di ricerca guarderà proprio all'esportabilità di tali risultati. Creare la cultura dell'inclusione, strutturare organizzazioni in grado di prendere decisioni in prospettiva inclusiva e concretizzare pratiche specifiche e sostenibili, così come la letteratura incoraggia a fare, definiscono le sfide per un cambiamento sostanziale e non solo formale; l'intervento esposto e il patto di collaborazione e corresponsabilità inter istituzionale attuati, vanno in questa direzione e costituiscono un tassello del processo su cui occorre sempre impegnarsi e vigilare.

Riferimenti bibliografici

- Beukelman, D. & Mirenda, P. (2016). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Bollo, A. (2017). Musei, società e partecipazione. Le sfide dell'Audience Development. In *Contact Zone: i ruoli dei musei scientifici nella società contemporanea*, atti del convegno di studi Livorno (11-14 novembre 2017), a cura di A. Bortazzi & A. Boselli.
- Bonfigliuoli, C. & Pinelli, M. (2010). *Disabilità visiva. Teoria e pratica nell'educazione per alunni non vedenti e ipovedenti*. Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Caldin, R. (2006). *Percorsi educativi nella disabilità visiva. Identità, famiglia e integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Desvallées, A. & Mairesse F. (2010). *Key Concepts of Museology*. Parigi: Armand Colin e ICOM.
- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, Parigi https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf
- D.P.R 21 del 4 ottobre 2013. Adozione del programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2013/Decreto_del_Presidente_della_Repubblica_4_ottobre_2013.pdf
- Galva, M. L. (2013). *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola. La possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*. Milano: Franco Angeli.
- Ginnerup, S. (2009). *Achieving full participation through universal design*. Strasbourg Council of Europa publishing.
- International Council of Museum (2010). Codice etico dell'ICOM per i musei. In *AEDON, Rivista di Arti e Diritto On Line*, 2. Bologna: Il Mulino.
- Invitto, S. (2013). Neuroestetica e ambiente percettivo: pensare strutture interattive a tre dimensioni. In *Scientific REsearch and Information Technology*, 3, 1, pp. 35-46.
- Medeghini et al. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Maisel, J., Steinfeld, E. (2012). *Universal Design. Designing inclusive environments*. Hoboken.
- Miglietta A. (2017). *Il museo accessibile: barriere, azioni e riflessioni*. Roma: Meltemi.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006 <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/OptionalProtocolRightsPersonsWithDisabilities.aspx>
- Pinnelli, S. & Fiorucci, A. (2020). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Risoluzione del Consiglio d'Europa del 5 maggio 2003 *Sulle pari opportunità per gli alunni e gli studenti disabili nel settore dell'istruzione e della formazione*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 7.6.2003 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2003:134:FULL&from=DA>
- Solima A. (2021). Dall'informazione alla conoscenza: indagine sulla comunicazione nei musei italiani. In *Musei e Pubblico. Un rapporto educativo*, a cura di E. Nardi. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- Wiley, www.designforalleurope.org
- World Health Organization (2001). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.



Elena Bortolotti

Associate Professor in Special Education | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | ebortolotti@units.it

Gisella Paoletti

Associate Professor in Experimental Pedagogy | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | paolet@units.it

Intellectual disability and cultural accessibility. A proposal to facilitate access to information in museums*

Disabilità intellettiva e accessibilità culturale. Una proposta per facilitare l'accesso alle informazioni in ambito museale

Articoli

ABSTRACT

Visiting museums is an integral part of school activities. The participants in the visits are heterogeneous student groups in terms of their motivational, sensory, physical, intellectual or linguistic characteristics. Based on this premise, this paper aims to examine the factors that favour a visit to a museum, bearing in mind the differences that characterise potential visitors, and the possibility of designing proposals that can be enjoyed by the largest possible audience. The attention of the work is mainly focused on a target of the school population that has the characteristics of medium-mild intellectual disability, a condition that generally affects the ability to process and understand messages with complex contents. However, this does not mean that there is no motivational drive, on the part of this target population, towards the world of culture and the opportunities it offers. Accessibility becomes the key word, and in this work it is identified with the theme of communication through written information. The contribution includes a first sample survey, aimed at analysing the most evident problems of descriptive texts. This is followed by a hypothesis on the use of simple analysis tools to facilitate simplification work by teachers and/or museum education designers.

Keywords: Readability, mild-medium disability, text simplification

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bortolotti E., Paoletti G. (2021). Intellectual disability and cultural accessibility. A proposal to facilitate access to information in museums. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 94-104 | <https://doi10.7346/sipes-02-2021-10>

Corresponding Author: Elena Bortolotti | ebortolotti@units.it

Received: 22/06/2021 | **Accepted:** 27/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl |
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-10

* Il presente lavoro è stato finanziato con i fondi FRA dell'Ateneo di Trieste sul progetto Fra 18 LINEA C - Titolo progetto: Progetto e comunicatività nell'accesso al patrimonio culturale. Le due autrici hanno collaborato in modo sinergico al presente contributo, nella stesura Elena Bortolotti ha curato i paragrafi 1, 2, 3 e Gisella Paoletti ha curato i paragrafi 4, 5, 6.



1. I musei: luoghi di cambiamento sociale e culturale

I musei possono essere considerati risorse pubbliche che offrono promettenti sviluppi rispetto alle esperienze educative che gli studenti vivono tradizionalmente nelle aule scolastiche. La visita di un contesto museale è un'esperienza che spesso viene promossa dagli insegnanti, con l'obiettivo di coltivare negli studenti il seme del piacere nel frequentare tali ambienti, servendosi dei materiali esposti per coltivare la crescita culturale e scientifica. Tale aspirazione si coniuga oggi con l'evoluzione che sta avvenendo nei musei, che sempre più si attrezzano per rendere le visite meno statiche, più interattive, stimolanti e attente alle esigenze di svariati visitatori. Si tratta di rinnovamenti che prendono in considerazione strategie diverse di presentazione dei contenuti, utilizzando ad esempio tecnologie, simulazioni, proposte laboratoriali ed altro, al fine di rispondere a esigenze culturali legate alla differenza di età, di preparazione culturale, di capacità di partecipazione (Serra et al., 2017; Nardi, 2004). Anche la presenza di varie disabilità ha contribuito alla messa in discussione del bene comune e del diritto di avvalersene da parte della cittadinanza. In questi ultimi anni molti musei hanno iniziato a rivedere la propria missione, a riprogettare i propri spazi espositivi e relazionali, accogliendo la sfida di aprirsi a un pubblico sempre più ampio. I musei rappresentano una parte importante di un mondo culturale che può sperimentare buone pratiche e il lavoro di coloro che sperimentano queste pratiche permette di promuovere, nella sfera pubblica, contributi validi per limitare l'esclusione delle persone con disabilità fisiche, sensoriali, intellettuali e di altro tipo (Hadley & McDonald, 2019). Si tratta di una sfida che parte da una nuova e diversa visione dello scopo di questi beni pubblici, organizzazioni culturali che evitano di attrarre solo una ristretta élite di pubblico e condividono il compito di svolgere un ruolo attivo nella società, rimuovendo gli ostacoli che impediscono di incorporare le diversità e favorire l'uguaglianza (Fleming, 2012).

Nelle ricerche in tema di disabilità è oramai noto che la partecipazione a pratiche artistiche, culturali e sportive ha un impatto positivo sulla qualità di vita di queste persone e sul modo in cui esse sono impegnate, incluse o non incluse, nelle molte situazioni sociali e istituzionali. Ricerche recenti evidenziano come gli ambienti di apprendimento informale possano favorire le modalità di partecipazione alla cultura e alla scienza per coloro che sono tradizionalmente emarginati (Calabrese et al., 2020; Mills & Ballantyne, 2016; Sandell, 2012). Le domande che alcuni ricercatori pongono riguardano dunque il diritto dei soggetti con disabilità a partecipare alla vita pubblica, diritto che mette in discussione le modalità di progettazione dell'accesso equo agli ambienti di apprendimento, tra i quali anche i musei (Feinstein & Meshoulam, 2014; Sandell & Nightingale, 2012).

Nell'affrontare in generale questa questione si va innanzitutto a pensare alla necessità di abbattere barriere architettoniche per rendere fisicamente accessibili gli spazi per coloro che hanno difficoltà di movimento autonomo. Un altro aspetto importante riguarda l'accessibilità sensoriale, che vede oggi molte esperienze di musei in cui vengono riprodotte opere che possono venire esplorate tattilmente. Oltre alle barriere fisiche e sensoriali vi sono anche le barriere che rendono difficile, o impossibile, la comprensione delle informazioni a vari livelli, vuoi per le difficoltà all'ascolto e alla lettura, vuoi per le difficoltà di comprensione. Pure in queste circostanze diviene "naturale considerare la partecipazione alla vita e alle attività museali come un bisogno e un diritto delle persone con disabilità, di qualunque tipo essa sia, similmente a tutti gli altri cittadini" (Serra et al., 2017, p. 39).

Da questa premessa nasce l'obiettivo delle scriventi, interessate ai temi dell'inclusione e alle modalità di elaborazione dei testi, di lavorare sulla prospettiva della visita al museo come luogo di frequentazione culturalmente significativo per gli studenti, anche laddove sono presenti condizioni di disabilità che rendono difficile l'interpretazione delle informazioni. La domanda è come valorizzare tali beni e le informazioni che servono per inquadrarli, in modo che diventino opportunità di accrescimento culturale per i soggetti che non possono utilizzare gli stessi canali di elaborazione delle informazioni utilizzate dalla maggior parte della popolazione.

2. Cittadinanza attiva, inclusione sociale e disabilità intellettiva

L'Unione Europea (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio "Relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente", 2006) cita alcune competenze chiave che si ritiene debbano essere patrimonio di tutti, in quanto necessarie per "la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (2006). Tra queste ve ne sono alcune che riguardano l'attenzione che la scuola deve dare alla formazione della persona, che non si limitano a competenze linguistiche, scientifiche e tecnologiche, ma richiamano alla formazione di futura cittadinanza dove dovrà manifestarsi una continua *capacità di imparare a imparare*, capacità che andrà estesa a tutti i contesti di vita, e la *consapevolezza ed espressione culturale*, che rimanda alla capacità di apprezzare l'importanza delle manifestazioni culturali e artistiche che il mondo offre (Pellerey, 2010).

Tali richieste sollecitano un cambiamento verso un rapporto di sinergia e reciprocità tra mondo della scuola e



contesto di vita, per far sì che gli argomenti che si trattano a scuola non rimangano conoscenze che gli studenti sentono e vivono come avulse, settorializzate e inutili, bensì quale patrimonio di una realtà sociale e culturale da apprezzare, da rispettare e da fare propria, anche per sviluppare e coltivare attitudini e interessi che arricchiscano la propria vita. Cittadinanza e partecipazione richiamano l'importanza di guardare a tutti i membri della società, tenendo presente le molteplici differenze di cui si compongono, che possono caratterizzarsi per presenza di esigenze evolutive, fisiche, mentali, intellettive e culturali diverse tra loro, ma non per questo classificabili in maggiore o minore diritto alla partecipazione. In particolare modo, la presenza di una disabilità intellettiva non deve indurre il pensiero che la persona che ne è affetta non possa sviluppare comportamenti sorprendenti, soprattutto quando mossa da interessi o da spinte motivazionali (Lolli, 2011) e nutrire interessi culturali, se messa nelle condizioni di interagire con gli stimoli adeguati (Mastrogiuseppe e Bortolotti, 2021; Garrels, 2019; Gilmore et al., 2015).

L'attenzione ai diritti della persona con disabilità porta dunque a tenere presente anche questa categoria di soggetti, che è molto ampia, caratterizzata da profili eterogenei di compromissione cognitiva anche a uno stesso livello di gravità (Vicari & Caselli, 2010), che più di altri è soggetta a una visione sfavorevole che la porta all'esclusione dalla vita sociale e culturale.

È pur vero che, facendo riferimento al DSM-5, i soggetti con disabilità intellettiva (DI) manifestano un pensiero collegato alla concretezza e alla rigidità, mostrando difficoltà nell'acquisire conoscenze e competenze che hanno una ricaduta anche sul comportamento adattivo, ma è anche pur vero che molti ragazzi con DI, soprattutto se di grado lieve, raggiungono buoni livelli di autonomia e prestazioni cognitive. Il DSM-5 indica una previsione di competenze di un livello scolastico di sesto grado (primo anno di secondaria di I grado in Italia) e ci informa che la rappresentanza di questi soggetti è pari all'85% di tutti i soggetti con DI (Morrison, 2014).

Si tratta quindi di garantire anche a questa popolazione il diritto ad accedere alle strutture museali, cogliendo l'appello della Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006) che, in termini di accessibilità, cita la necessità di «sviluppare, promulgare e monitorare l'applicazione degli standard minimi e delle linee guida per l'accessibilità delle strutture e dei servizi aperti o offerti al pubblico» (art. 9). Tali standard andranno valutati per le differenti necessità che esprimono le molteplici tipologie di disabilità e quelle che sono le molteplici barriere che vanno abbattute, che sono certamente fisiche e sensoriali, ma anche comunicative e relazionali.

3. Dalla scuola al museo: quali proposte?

Iniziamo dalla scuola, dove il principio dell'individualizzazione della didattica vuole garantire all'alunno con disabilità una programmazione atta a fornirgli le migliori opportunità di apprendimento. L'osservazione sistematica dell'alunno dovrebbe portare alla conoscenza approfondita dello stesso e dei suoi bisogni, con una conseguente elaborazione di un PEI (Piano Educativo Individualizzato) atto a pianificare gli obiettivi educativi/didattici e gli interventi per realizzarli. È inoltre compito della scuola perseguire il principio secondo il quale *senza condivisione non può esserci inclusione*, principio per il quale diviene importante “rendere quanto più accessibili e adattati gli ambienti di apprendimento al fine di garantire il diritto allo studio e di promuovere il successo formativo” (Lascioli & Pasqualotto, 2021, p. 159).

A scuola si rende necessario dunque rendere operativi i principi stessi dell'inclusione, calandoli in una realtà che va pensata in modo da soddisfare contemporaneamente esigenze di apprendimento personale con esigenze di partecipazione sociale. In termini didattici si parla di curricolo inclusivo, intendendo con ciò la necessità di ricercare punti di contatto tra la programmazione individualizzata e quella curricolare (Cottini, 2019; Ianes, 2001), meglio ancora se pensati secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning. L'UDL prevede sì gli adattamenti ai curricoli didattici in modo che siano maggiormente rispondenti ai bisogni dei singoli studenti con esigenze particolari, ma richiama l'attenzione sul fatto che essi siano contemporaneamente pensati per fornire delle opportunità per tutti (Cottini, 2020), prevedendo la messa a disposizione di molteplici mezzi di rappresentazione, di espressione e di motivazione (Linee guida CAST, 2011).

Come sostiene Marisa Pavone, inoltre, le Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado (legge n. 531, 2003) sollecitano gli insegnanti a dedicare attenzione al “valore sociale ed estetico del patrimonio ambientale e culturale”, implicando direttamente il sistema scolastico nell'educazione dei giovani, nessuno escluso, al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale ed artistico, invitando ogni istituzione scolastica ad “attivare stretti rapporti con il territorio” (Pavone, 2004, p. 294). Allo stesso modo ogni istituzione culturale è invitata a mettersi nell'ottica di attivare “buone prassi” (Canevaro, 2004, p. 299), intese come azioni utili a trasformare le organizzazioni culturali, sociali e istituzionali per garantire la partecipazione dei cittadini, di tutti i cittadini.



Rendere più accessibili e adattati gli ambienti museali, avendo in mente visitatori con disabilità intellettiva, rappresenta dunque una finalità che anche i musei devono perseguire, proponendo innanzitutto la ricerca di buone prassi, orientate a creare percorsi che siano stimolanti, ma che diano contemporaneamente accesso a opportunità di apprendimento e di ampliamento della conoscenza. Una via si può individuare nella ricerca di modalità di rappresentazione e di espressione dei contenuti, utilizzando forme di adattamento e/o di semplificazione, tanto da rendere i contenuti complessi più leggibili, comprensibili e apprezzabili per un target di visitatori meno attrezzato dal punto di vista cognitivo, che potrebbe essere composto da alunni in visita scolastica come pure da visitatori spontanei.

L'art. 2 della Convenzione Onu (2006) indica le diverse possibilità che si possono utilizzare al fine di rendere la comunicazione efficace, citando tra le diverse opzioni: le lingue, la visualizzazione di testi, il Braille, la comunicazione tattile, la stampa a grandi caratteri, i supporti multimediali accessibili nonché i sistemi, gli strumenti ed i formati di comunicazione migliorativa ed alternativa scritta, sonora, semplificata, con ausilio di lettori umani, comprese le tecnologie dell'informazione e della comunicazione accessibili.

Si può dunque utilizzare il *linguaggio semplice* per rendere comprensibile la comunicazione a soggetti che hanno una limitata capacità di utilizzo e/o di comprensione di testi complessi ed elaborati (Delgado et al., 2019; Fajardo et al., 2014). Che si tratti di una soluzione convincente lo si può evincere dalle recenti proposte, su web, per la semplificazione di contenuti digitali e analogici al fine di migliorare l'accessibilità testuale. Pensiamo a EASIT (Easy Access for Social Inclusion Training¹) un progetto europeo che ha lo scopo definire il profilo professionale degli esperti di contenuti semplici da capire e a Easy to read²; o ancora agli "Standard europei per una facile lettura"³.

Questi ultimi riportano le linee guida elaborate con il progetto Europeo "Pathways 2 – Creazione di percorsi di formazione permanente per persone con disabilità intellettiva". Le linee guida sono utilizzabili con persone con difficoltà intellettive a comprendere informazioni difficili nella forma e nel contenuto.

4. La semplificazione del testo e i destinatari

Il presente contributo intende riflettere sull'applicazione di alcuni processi utilizzati nella semplificazione del testo scolastico (Scataglini, 2017) trasponendoli ai materiali in uso nelle visite *museali*. La lettura e la comprensione dipendono da molti fattori e vedono in prima linea due grandi protagonisti: il lettore e il testo (De Beni & Pazzaglia, 2012; Lumbelli, 1988; Oakhill et al., 2021; Paoletti, 1993). Il lettore è importante, egli possiede le motivazioni e le conoscenze di base più o meno consolidate sull'argomento che andrà a leggere e tali conoscenze avranno un forte impatto sull'approccio al testo, sulla capacità di coglierne i contenuti.

A scuola lo studente con disabilità intellettiva è il protagonista nella lettura e chi elabora e organizza il suo testo, per e con lui o lei, lo farà sulla base delle esperienze condivise, delle capacità e dei bisogni dimostrati, avendo come fine ultimo la promozione degli apprendimenti e la verifica degli stessi.

Non è così quando si pensa alla proposta di un testo semplificato da fornire ai visitatori di un museo. Pur considerando come destinatari i soggetti che presentano una disabilità intellettiva lieve o moderata, il progettista del testo non ha da principio un'idea chiara di chi saranno i fruitori delle informazioni, del loro background e delle loro capacità di elaborazione. Il testo sarà dunque l'unico elemento su cui ragionare, esso dovrà avere una strutturazione riproposta in un'ottica di "progettazione universale", ovvero fruibile da una più ampia popolazione possibile.

Il primo passaggio per questo processo riguarda quindi l'analisi delle difficoltà insite nel testo e nel modo in cui il contenuto viene esposto. In particolare ci riferiamo, nella prima fase della nostra indagine, alle difficoltà più denunciate e condivise da ricercatori di provenienza anche diversa (secondo la metodologia proposta da Lischi, 2014). Stiamo parlando delle difficoltà poste da testi e segmenti troppo lunghi e difficili, caratteristiche problematizzate da molti ricercatori e filoni di ricerca, come ad esempio Mayer (2021; 2001), che identifica nella lunghezza e complessità le cause di carico cognitivo.

Un testo, inoltre, si presenta sempre con un certo impatto per colui che si accinge a leggerlo, esso potrà essere subito attraente o meno, potrà sembrare a prima vista scritto in modo chiaro, semplice, oppure potrà sembrare difficile da affrontare e comprendere, potrà, in pratica, apparire più o meno *leggibile e avvicinabile*. La *leggibilità* di un testo può risentire di più elementi che possono essere oggetto di analisi anche in un contesto non specialistico: l'impatto di tipo percettivo, che valuta la leggibilità grafica (Baracco, 2005), terrà in considerazione elementi visivi

1 <https://pagines.uab.cat/easit/it>

2 <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130703133435/http://odi.dwp.gov.uk/docs/iod/easy-read-guidance.pdf>

3 <http://easy-to-read.eu>



quali le scritte, le immagini, i titoli e le cornici con approfondimenti, presterà attenzione al font, l'interlinea e il contrasto cromatico utilizzati (Rello et al., 2013).

L'avvio della lettura porterà poi a confrontarsi con il lessico utilizzato, con la costruzione delle frasi e con l'esposizione dei contenuti. Questi aspetti concorrono alla *leggibilità linguistica*, da intendersi come la "condizione per cui un testo scritto è facile da leggere, da decifrare e da comprendere. La definizione generale include correttamente anche i problemi legati alla comprensione del testo ossia alla leggibilità linguistica: l'uso della lingua in tutte le sue componenti, la scelta dei termini, la sintassi impiegata, l'articolazione dei contenuti." (Baracco, 2005, p. 15).

5. Il Metodo dell'indagine

5.1 La proposta di lavoro e le procedure

Nella presente proposta di lavoro si può ipotizzare che i destinatari siano alunni con DI lieve o moderata che frequentano gli ultimi due anni della scuola primaria o i primi anni della scuola secondaria di I grado, considerando nel loro caso un'acquisita capacità di lettura funzionale e la capacità di elaborazione concettuale di semplici informazioni.

La presente proposta intende concentrare l'attenzione sulla leggibilità linguistica dei testi che verranno utilizzati prima e durante la visita al museo, considerando in primo luogo gli aspetti lessicali e sintattici. A tal fine si tratta di aspetti dell'elaborazione che, secondo Baker (1985), potrebbero essere padroneggiati anche dai lettori più inesperti, a costo però di impiegare parte delle proprie energie cognitive nel ristabilire la coerenza e leggibilità del testo (Mayer, 2021). Si tratta inoltre di aspetti che è possibile analizzare attraverso una procedura quasi automatica, poco impegnativa. Come vedremo è possibile utilizzare programmi e App che ci dicono quanto è complesso il testo quanto a terminologia, a complessità sintattica, a scelta delle parole e delle frasi, e mettono in luce quali sono i principali fattori che interferiscono con la possibilità di comprendere e apprendere i contenuti dei testi. Se è vero che anche il lettore più inesperto si accorge se nel testo è presentata una parola, un termine che non conosce, che il riconoscimento di questa impasse lo porterà a cercare una soluzione al suo problema di comprensione, è nondimeno vero che questi ostacoli interferiscono con la facilità di lettura e con il successo nella formazione di una rappresentazione del contenuto del testo (Mayer, 2001, 2021). Programmi di analisi della leggibilità e comprensibilità possono essere usati durante la progettazione del testo e della visita al museo per riconoscere difficoltà facilmente individuabili, in modo da ridurre il carico cognitivo estraneo (Clark et al, 2006; Paoletti, 2003; Sweller, 1988) richiesto per l'elaborazione.

Qui si propone pertanto una procedura di analisi del materiale da elaborare che prevede due operazioni: una prima operazione finalizzata a ottenere un indice iniziale di difficoltà del testo, una seconda operazione finalizzata ad abbassare le difficoltà del testo.

Per la prima operazione useremo uno strumento: Dylan-Text tool, tecnologia linguistico-computazionale del CNR di Pisa, messo a disposizione del pubblico in forma open sul web (http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest). Utilizzando questo programma si ottengono *l'Indice di leggibilità e di uso del vocabolario di base e una misura della complessità del testo*. Per la seconda operazione si farà riferimento a Linee Guida Europee per la leggibilità, al fine di identificare alcune operazioni utili per portare il testo a un "*linguaggio semplice*".

Qui di seguito descriviamo nel dettaglio queste operazioni.

5.1.1 L'indice Gulpease

Uno degli strumenti utilizzabili per il calcolo della leggibilità, conosciuto e usato anche nelle scuole, è *L'Indice Gulpease*. Si tratta di un indice di leggibilità del testo tarato sulla lingua italiana, sviluppato nell'ambito delle ricerche del GULP (Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico) dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza". Esso calcola l'indice a partire dal numero delle lettere, delle parole e delle frasi.

L'indice Gulpease si basa sulla lunghezza media delle parole, misurate in lettere, e sulla lunghezza media delle frasi.

$$\text{Leggibilità: } 89 - (\text{LP} : 10) + (\text{FR} \times 3)$$

dove LP = totale delle lettere x 100 / il totale delle parole del campione e FR = totale delle frasi del campione x 100 / il totale delle parole del campione.

Il programma considera due variabili linguistiche: la lunghezza della parola (in lettere) e la lunghezza della frase. L'ipotesi sottostante all'uso di tali variabili è che parole e frasi brevi siano di più facile lettura e comprensione. Le



parole brevi sono di norma più comuni e note; fanno più probabilmente parte del vocabolario del lettore, richiedono minori risorse di memoria. Frasi più brevi hanno una minore complessità sintattica, probabilmente non ricorrono alla subordinazione e richiedono minori risorse di memoria al lettore.

I risultati ottenuti con la formula di Gulpease sono compresi tra 100 (leggibilità più alta) e 0 (leggibilità più bassa). Quindi, ad esempio, un testo con indice Gulpease inferiore a 80 è difficile da leggere per chi ha il livello della scuola primaria. Per la scuola secondaria di primo grado, invece, tale soglia è posta a 60.

L'uso di indici di leggibilità può essere considerato una strategia di prima individuazione della difficoltà dei testi. Complementare all'indice Gulpease è la valutazione del vocabolario comune (o corrente). Nel 1980 Tullio De Mauro pubblicò *il vocabolario di base*: l'elenco delle 7000 parole più diffuse in italiano, quelle che possiamo ragionevolmente supporre che siano conosciute da tutti gli italiani di istruzione media, che non contengono linguaggi settoriali, tecnici o letterari. Nel 2016 ne propose una nuova versione, aggiornata. Le prime 2000 parole di maggior uso costituiscono ciò che anche nei dizionari di frequenza di altre lingue si chiama vocabolario fondamentale: sono i vocaboli di massimo uso che in tutte le lingue da soli tendono a coprire mediamente circa il 90 per cento delle occorrenze di parole in testi e discorsi. Le successive tremila – parole di alto uso – sono di uso grandemente minore ma sono comprese da almeno la metà degli alunni di terza media (vocabolario di alto uso). Ricorrendo all'indice di leggibilità e al vocabolario comune abbiamo fatto riferimento prevalentemente al lessico, alla conoscenza dei termini. La conoscenza del vocabolario è infatti un fattore chiave nella comprensione. Il lettore dovrebbe conoscere il 98% di un testo per comprenderlo adeguatamente, soprattutto se si tratta di concetti chiave (Hu & Nation, 2000). Arfè et al. (2016) hanno trovato che i lettori poveri traggono un beneficio da un miglioramento della coesione del testo, ma non dalla semplificazione lessicale, i lettori veramente poveri, però, migliorano quando c'è una semplificazione del testo. In altre parole non si può prescindere dalla semplificazione linguistica.

5.1.2 Easy to read

In seconda battuta abbiamo coniugato le indicazioni di Dylan con i suggerimenti di semplificazione previsti nelle Linee guida Easy to Read, pubblicate in seguito al progetto "Pathways 2 – Creazione di percorsi di apprendimento permanente per adulti con disabilità intellettiva" (<http://www.anffas.net/it/progetti-e-campagne/progetti-conclusi/pathways-2/>).

Si tratta di una proposta di intervento molto semplice e fruibile, creata su ispirazione delle linee guida europee per rendere l'informazione facile da leggere e da capire per tutti. Lo scopo è attuare una semplificazione di parole, frasi, segmenti difficili, poco noti, troppo lunghi tramite la loro sostituzione. La procedura prevede quindi l'identificazione e la sostituzione con forme più semplici di parole difficili, di frasi complesse.

Le Linee guida propongono di operare a livello di Parole, Frasi, Testo/struttura.

Parole – In primo luogo si tratterà di ricavare una misura che riguarda le parole poco comuni, perché proprie di un vocabolario molto ampio oppure specialistico o appartenente ad altre lingue. Il riferimento al Vocabolario di base consentirà di identificarle.

In alternativa alla sostituzione, eventuali parole o espressioni considerate difficili (come forme figurate, espressioni idiomatiche, nominalizzazioni, ecc.), o poco utilizzate, devono contenere una spiegazione.

Frasi – Si cercheranno le frasi e i periodi lunghi, che dovranno essere segmentati.

La sostituzione consisterà nell'utilizzo di frasi brevi (massimo 20-25 parole per frase se possibile), di forma attiva e diretta. Inoltre si useranno proposizioni coordinate piuttosto che subordinate, uso dei verbi nei modi finiti, riduzione dell'uso di pronomi e sinonimi.

Struttura – Molto importante è naturalmente anche l'organizzazione delle informazioni nel testo, la loro presentazione secondo un criterio logico, una suddivisione in paragrafi, con titoli e sottotitoli.

5.2 Le analisi e le modifiche del testo

Le proposte precedenti sono state applicate, in via preliminare, all'esame degli elementi informativi prodotti da una struttura: il museo di Aquileia, un luogo archeologico molto interessante del Nord Est d'Italia. La proposta riguarda un processo di adattamento di un testo, in origine formulato dal progettatore didattico. Uno dei problemi che si intendeva affrontare riguarda la differenziazione tra il prodotto che l'utente trova in un museo (progettato per un ampio pubblico) e quello che potrebbe essere ottimale per un visitatore con DI di livello lieve o moderato, con le caratteristiche descritte nel par.5.1 nella proposta di lavoro.

La procedura seguita viene qui di seguito applicata al testo, per esemplificare le modalità di valutazione e intervento utilizzate.



Una volta copiato il testo nella finestra di input del programma Dylan (vedi fig. 1)⁴, si esegue l'analisi. Già leggendo la prima frase del testo originale si evince la complessità della presentazione, sia a livello lessicale, sia a livello sintattico e semantico.

I. AQUILEIA. LA CITTÀ E IL TERRITORIO
La colonia latina di Aquileia fu fondata nel 181 a.C. dai magistrati Publio Cornelio Scipione Nasica, Gaio Flaminio e Lucio Manlio Acidino Fulviano, in un territorio interessato da precedenti insediamenti di età protostorica. La sua istituzione fu decisa dal Senato di Roma nel quadro della politica espansionistica verso le regioni padane e balcaniche. Al ruolo di avamposto militare si affiancò presto una forte vocazione commerciale: le vie di comunicazione terrestri, marittime e fluviali, offerte dalla sua collocazione geografica, fecero di Aquileia un emporio di portata mediterranea, nodo di scambi tra l'area adriatica e le regioni alpine e balcaniche. La sua funzione strategica si accrebbe nel II e III secolo d.C. quando divenne baluardo della penisola italiana verso Oriente e, dalla fine del III secolo, sede del governatore della provincia Venetia et Histria. La città fu più volte assediata durante le lotte di potere interne che sconvolsero l'Impero e nel corso dei ripetuti attacchi delle popolazioni barbariche, divenuti pressanti dal II secolo d.C. Il momento più drammatico si ebbe nel 452 d.C. con l'assedio degli Unni guidati da Attila. Dopo la fine dell'Impero Romano d'Occidente Aquileia divenne sede patriarcale e mantenne una grande rilevanza politica; il ruolo di centro religioso rivestito nei primi secoli del cristianesimo contribuì ad accrescerne la fama, costituendo un elemento di continuità fino ai nostri giorni.

Fig. 1 Visualizzazione della finestra di input del Programma usato per l'analisi della leggibilità

Il programma Dylan fornisce numerose misure di complessità del testo. Tra queste abbiamo scelto il profilo di base, il profilo sul lessico e quello sulla sintassi usata ai fini della procedura di semplificazione. Il programma fornisce inoltre l'indice Gulpease che ci indica che il testo non è alla portata di tutti (Gulpease: livello 45,9).

5.1 I risultati dell'esame

Si procede con la modifica del testo. La scelta ricade su alcuni fattori: semplificazione del vocabolario, riduzione della lunghezza del testo e della frase, sostituzione dei numeri romani e dei termini specialistici, sostituzione con forme semplici dei tempi dei verbi passato remoto, passivo.

Qui di seguito riportiamo il testo nella forma originale e in quella semplificata (fig. 2)

4 *DyLan TextTools*. Dylan è un programma aperto per l'analisi della leggibilità, che considera anche il livello di difficoltà del lessico e della sintassi utilizzati, operando un confronto con il vocabolario minimo di De Mauro. Non è l'unica App per l'analisi della leggibilità disponibile online. Altri programmi per l'analisi della leggibilità sono, per esempio, *Digilander* o *Corrige*, anche essi recuperabili su web. I vantaggi di Dylan sono l'essere open-source e la ricchezza delle misure seguite.



1.	I. AQUILEIA.	
2.	LA CITTÀ E IL TERRITORIO	Breve storia della città di Aquileia
3.	La colonia latina di Aquileia fu fondata nel 181 a.C. dai magistrati Publio Cornelio Scipione Nasica, Gaio Flaminio e Lucio Manlio Acidino Fulviano, in un territorio interessato da precedenti insediamenti di età protostorica.	Aquileia è una città antica. È stata fondata dai Romani prima della nascita di Gesù Cristo.
4.	La sua istituzione fu decisa dal Senato di Roma nel quadro della politica espansionistica verso le regioni padane e balcaniche.	All'inizio Aquileia era una base militare, serviva per conquistare nuovi territori.
5.	Al ruolo di avamposto militare si affiancò presto una forte vocazione commerciale: le vie di comunicazione terrestri, marittime e fluviali, offerte dalla sua collocazione geografica, fecero di Aquileia un emporio di portata mediterranea, nodo di scambi tra l'area adriatica e le regioni alpine e balcaniche.	Aquileia aveva anche attività commerciali. Il commercio era favorito dalla posizione geografica. Il commercio avveniva via mare, via fiume, via terra.
6.	La sua funzione strategica si accrebbe nel II e III secolo d.c. quando divenne baluardo della penisola italiana verso Oriente e, dalla fine del III secolo, sede del governatore della provincia Venetia et Histria.	Aquileia ha avuto una grande espansione commerciale nel periodo tra il 200-300 dopo la morte di Cristo.
7.	La città fu più volte assediata durante le lotte di potere interne che sconvolsero l'Impero e nel corso dei ripetuti attacchi delle popolazioni barbariche, divenuti pressanti dal II secolo d.C.	Molte popolazioni volevano conquistare la città di Aquileia. Molti assedi avvenivano da parte delle popolazioni Barbare. I Barbari venivano dal nord Europa.
8.	Il momento più drammatico si ebbe nel 452 d.C. con l'assedio degli Unni guidati da Attila.	Famoso è stato l'attacco degli Unni, guidati da Attila, nel 452 dopo Cristo. Gli Unni hanno distrutto la città.
9.	Dopo la fine dell'Impero Romano d'Occidente Aquileia divenne sede patriarcale e mantenne una grande rilevanza politica; il ruolo di centro religioso rivestito nei primi secoli del cristianesimo contribuì ad accrescerne la fama, costituendo un elemento di continuità fino ai nostri giorni.	Il potere dell'Impero Romano finisce nel 476 dopo Cristo. Aquileia rimane una città importante per la politica. Diventa un centro importante anche per il potere religioso cristiano.

Fig. 2 Il testo originale e semplificato a confronto

Dopo la revisione si può notare l'aumento del numero dei periodi e della loro lunghezza, la riduzione del numero delle parole (e dei dettagli superflui), l'aumento dei lemmi del vocabolario di base (fig.3). Questa operazione influisce sulla leggibilità, infatti l'indice Gulpease sale da 49 a 68,

	Testo originale e riscritto	(prima)	(dopo)
Profilo di base	Numero dei periodi	7	16
	Numero di parole	244	157
	Lunghezza dei periodi	34,9	9,8
	Lunghezza delle parole	5,4	5,4
Profilo lessicale	Percentuale di lemmi del Vocabolario di base	61,6	77,6
	Repertorio fondamentale	66,7	83,1
	Alto uso	30	15,3
	Alta disponibilità	3,3	1,6
Profilo sintattico	sostantivi	22,5	21,7
	coniunzioni coordinanti	90	0
	subordinanti	10	0

Fig. 3. Profilo di base, lessicale, sintattico

Per quanto riguarda i particolari, si nota che alcuni dei cambiamenti fatti hanno modificato gli indici nel testo riscritto. Altri invece sono rimasti costanti, è il caso della lunghezza delle parole, la prevalenza dei sostantivi, che rimangono sostanzialmente invariati.



I risultati per la leggibilità del testo rivisto con una seconda applicazione del programma evidenziano che aumenta sia l'indice Gulpease, sia la percentuale dei vocaboli appartenenti al vocabolario di base (fig. 3).

È soprattutto nei dati riportati nella fig. 3 che emergono aspetti interessanti rispetto ai risultati ottenuti con l'applicazione dei programmi analizzati in questa indagine. Alla ricerca degli elementi che potevano rendere difficile la fruizione dei materiali museali a soggetti con bassa literacy, abbiamo individuato delle linee di intervento che possono essere applicate con facilità da parte di ogni progettista interessato. La semplificazione degli elementi che risultavano essere complessi ha portato alla individuazione di indici accettabili, a una semplificazione guidata che garantisce una sicurezza di intervento che non è casuale, ma si appoggia su indicazioni giustificate pragmaticamente e scientificamente.

Vediamo così che il testo diventa più leggibile perché contiene periodi più brevi, parole più semplici, minori dettagli.

Per concludere questa prima fase esplorativa dell'indagine, realizzata in concomitanza con il lockdown dovuto all'emergenza legata alla pandemia da corona virus, dobbiamo riconoscere che altre fasi, più empiriche, saranno necessarie per una verifica puntuale delle ipotesi e degli interventi. Tuttavia possiamo ritenere che questa fase di interazione e cooperazione, che si è svolta soprattutto online tra tutti gli attori coinvolti, ha consentito una operatività che ha portato a dei risultati che potranno essere utili anche in seguito, nella fase di verifica delle proposte sul campo.

6. Conclusioni

Il lavoro qui presentato, nato in un contesto di collaborazione con il museo archeologico di Aquileia con l'obiettivo di rendere accessibili i contenuti museali per facilitare le visite scolastiche, ci permette di proporre alcune riflessioni. I musei sono risorse pubbliche che possono offrire estensione alle esperienze educative scolastiche, ma allo stesso tempo possono sostenere l'esplorazione culturale di un ampio e variegato pubblico che vuole fruire dei musei quali luoghi di accrescimento personale. Nel guardare più in profondità la questione dell'accessibilità, i musei possono sostenere la partecipazione dei soggetti deboli dal punto di vista intellettuale, promuovendo una cultura della giustizia sociale (Sandell & Nightingale, 2012).

Volendo quindi trattare le opportunità culturali che i musei svolgono per tutti i potenziali visitatori, si deve per forza superare l'ottica dell'individualizzazione del percorso di apprendimento intesa come conoscenza approfondita del singolo giovane con disabilità intellettuale, ottica che permette di programmare un percorso di contenuti, del loro adattamento e le strategie per favorire la comunicazione didattica.

Il contesto museale, luogo che può essere complementare alla formazione culturale dei giovani studenti, si trova a dover gestire contenuti e proposte senza poter ragionare in un'ottica individualizzata, studiata ad hoc sui bisogni di un singolo individuo. Questa condizione potrebbe porre interrogativi rispetto all'opportunità di attuare proposte di comunicazione che vedano semplificazioni impostate su più livelli di complessità per andare incontro alle potenzialità e ai bisogni dell'utenza, ragionando quindi sia in termini di riduzione delle informazioni, sia in termini di trasformazione dei saperi. Tale condizione deve portare a pensare a soluzioni possibili basate sui concetti di *progettazione universale* e di *accomodamento ragionevole*, che in qualche modo favoriscano la ricerca di soluzioni efficaci per rimuovere barriere e proporre facilitatori. La ricerca di queste soluzioni implica dunque la sperimentazione di strumenti che siano applicabili, che facilitino il lavoro dei progettisti didattici nell'adattare materiali complessi.

La proposta di questo lavoro è nata con questo pensiero, con la volontà di mettere in gioco strategie possibili, ma scientificamente supportate, per adattare i materiali disponibili all'interno del museo, considerando anche il fatto che il materiale è molto esteso e complesso, e che richiederà per il futuro un lungo lavoro di adeguamento. L'obiettivo è trovare soluzioni che rispondano alle esigenze di una "comunicazione possibile", pur sapendo che si tratta di un'ottica che pone dei limiti, perché non risponderà mai alle esigenze di tutti, ma potrà solo porsi l'obiettivo di raggiungere un più ampio pubblico possibile (Bortolotti & Mastrogioseppe, 2019).

Il presente lavoro ci deve portare anche a ragionare al di là dei musei, all'opportunità di utilizzare processi di adattamento e/o semplificazione delle informazioni in tutti i luoghi pubblici, luoghi frequentati e frequentabili da soggetti con disabilità che fruiscono dei messaggi presenti, che hanno il diritto a confrontarsi con realtà che risultino per loro sempre più "familiari", proprio perché vi possono trovare comunicazioni efficaci, utili, rassicuranti, uno sforzo che potrebbe rendere la qualità della vita migliore per tanti, se non per tutti.



Riferimenti bibliografici

- Arfe', B., Oakhill, J., & Pianta, E. (2016). *Text simplification and its effects on young poor readers*. ELN (European Literacy Network) COST IS140 meeting, Nicosia, Cyprus, 4–5 November 2016.
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20, 3, pp. 297-313.
- Baracco, L. (2005). Il rischio di nuove barriere per i cittadini, *Se non riesco a leggere non è solo colpa dei miei occhi*. Comune di Venezia, Progetto di Lettura Agevolata, anno 2005, <http://www.letturagevolata.it/uploads/files/questionedileggibilita.pdf>
- Bortolotti, E., & Mastrogiuseppe, M. (2019). Accessibilità ai siti culturali per la disabilità intellettiva: metodologie, tecnologie e processi di adattamento. *Nuova Secondaria*, 4, XXXVII, pp. 158-179 - ISSN 1828-4582.
- Calabrese Barton, A., Tan, E. (2020) Beyond Equity as Inclusion: A Framework of "Rightful Presence" for Guiding Justice-Oriented Studies. *Teaching and Learning*, May 20, pp. 1-8, <https://doi.org/10.3102/0013189X20927363>
- Canevaro, A. (2004) Buone prassi delle istituzioni culturali per l'integrazione dei soggetti disabili. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol.3, n.4, settembre 2004, pp. 299-305.
- CAST (2011) *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.*, <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-italian.pdf>
- Clark, R.C., Nguyen, F. & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: evidence based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Wiley & Son.
- Cottini, L. (2019) (ed.). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- Cottini, L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci.
- De Beni R., & Pazzaglia F. (2012). *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Trento: Erickson.
- De Mauro, T. l 23 dicembre 2016. *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Delgado, P., Avila, V., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, pp. 1-12. DOI: 10.1111/jar.12562.
- Fajardo, I., Avila, V., Tavares, G., Ferrer, A., Gómez, M., & Fernández, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic Factors affecting comprehension, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, pp. 212–225, <https://doi.org/10.1111/jar.12065>.
- Feinstein, N.W. & Meshoulam, D. (2014). Science for what public? Addressing equity in American science museums and science centers. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), pp. 368-394.
- Fleming, D. (2012). Museums for social justice. Managing organizational change. In Sandell R., Nightingale E., *Museums, equality and social justice* (pp.72-83). London and New York: Routledge.
- Garrels, V. (2019). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 3, pp. 197-206 doi: 10.1111/1471-3802.12442.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. & Browning, M. (2015) Mastery Motivation in Children with Intellectual Disability: Is there Evidence for a Down Syndrome Behavioural Phenotype?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62:3, pp. 265-275, DOI:10.1080/1034912X.2015.1020923.
- Hadley, B. & McDonald, D. (2019). *The Routledge Handbook of Disability Arts, Culture, and Media*. London and New York: Routledge.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403–430.
- lanes D. (2001) *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Karreman, J., Van der Geest, T., & Buursink, E. (2006). Accessible Website Content Guidelines for Users with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(6), pp. 510-518.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021) *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Lischi, G. (2014). Annotazione di un Corpus Parallelo a Supporto dello Sviluppo di un Sistema di Semplificazione Automatica del Testo, Università di Pisa, Dipartimento di Filologia, Letteratura e Linguistica, Corso di Laurea in Informatica Umanistica.
- Lolli, F. (2011). Dimensioni del cognitivo e dell'intellettivo nelle disabilità mentali. In A. Goussot (ed.), *Le disabilità complesse* (pp. 143-150). Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Lumbelli, L. (1988). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Milano: Editori Riuniti.
- Mastrogiuseppe, M., & Bortolotti, E. (2021). Improving accessibility to cultural heritage for people with Intellectual Disabilities. A tool for observing the obstacles and facilitators for the access to knowledge. *Alter - European Journal of Disability research*, pp. 113-123, <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2020.06.016>.
- Mayer, R. E. (2021). Evidence-Based Principles for How to Design Effective Instructional Videos. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. In press <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2021.03.007>
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Mills, C., & Ballantyne, J. (2016). *Social justice and teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263–276. <https://doi.org/10.1177/0022487116660152>
- Morrison, J. (2014). *DSM-5 Made Easy. Percorsi alla diagnosi*. Milano: EDRA.
- Nardi, E. (2004). *Un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica*. Roma: Carocci.



- Paoletti, G. (1993). Comprensione e riscrittura di testi. La sollecitazione dei protocolli verbali. *Età evolutiva*, 46, 1993, 60-70.
- Paoletti, G. (2003). Comprendere ed apprendere con i Multimedia. *Età Evolutiva*, 74, 92-108.
- Pavone, M. (2004). Editoriale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 4, pp. 293-295.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenza, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013, October). Good fonts for dyslexia. In *Proceedings of the 15th international ACM SIGACCESS conference on computers and accessibility*, pp. 1-8.
- Sandell, R., Nightingale E (2012.) *Museums, equality and social justice*. London and New York: Routledge
- Sav Shrestha & Justin, W. Owens (2009). *Usability news*, 11, 1.
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Serra, F., Tartaglia, F., Venuti, S. (2017). *Operatori museali e disabilità*. Roma: Carocci Faber.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: effects of learning. *Cognitive Science*, 12, 2, pp. 257-285.
- Vicari, S., Caselli (2010). *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.



Manuela Valentini

Associate Professor in Methods and didactics of motor activities | University of Urbino "Carlo Bo", Italy | manuela.valentini@uniurb.it

Matteo Marinelli

Physical Education and Support Teacher in Secondary School of 1[^] grade | University of Urbino "Carlo Bo", Italy | m.marinelli8@campus.uniurb.it

Sport and physical activity for preadolescents /adolescents with disability: a systematic review*

Sport, attività fisica, disabilità in età evolutiva: una systematic review

Articoli

ABSTRACT

Sport and physical activity in general, are important factors in promoting health for all subjects in developmental age; they play an even more decisive role for pupils with disabilities. The study aims to investigate issues regarding the participation of people with disabilities, in the period of pre-adolescence and adolescence, in school and extracurricular sports activities, comparing the declared activity with the recommendations issued in 2010 by the World Health Organization (WHO); it recommends that children and youth spend a minimum of 60 min each day in moderate to vigorous intensity physical activity. The studies analyzed have examined both the elements that act as barriers to active involvement, and the predisposing or facilitating factors, which operate in the sense of encouraging participation in activities, living the movement in an inclusive perspective.

Keywords: physical activity, preadolescents/adolescents, inclusive teaching, school

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Valentini M., Marinelli M. (2021). Sport and physical activity for preadolescents /adolescents with disability: a systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 105-112 | <https://doi10.7346/sipes-02-2021-11>

Corresponding Author: Manuela Valentini | manuela.valentini@uniurb.it

Received: 23/08/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-11

* Pur essendo l'articolo il prodotto di una ideazione e di una stesura in comune, il paragrafo "Introduzione" è da intendersi a cura di M. Valentini, il paragrafo "1. Metodologia" e "2. Risultati" di M. Marinelli, mentre "3. Discussione" e "Conclusioni" sono il frutto del lavoro di entrambi gli autori.



Introduzione

Esiste una vasta letteratura scientifica che evidenzia come l'attività fisica e sportiva, svolta in maniera regolare e costante, sia uno strumento molto importante nel mantenimento di uno stato di benessere e salute per tutti i soggetti (Portrait, 2016), in special modo per adolescenti e preadolescenti con disabilità (Ross, 2016). Fattore essenziale per un corretto sviluppo fisico, cognitivo, psicologico e sociale per tutti i bambini e gli adolescenti (Janssen and LeBlanc, 2010; Tremblay, 2010) che si trovano in una fase fondamentale della loro esistenza, quella in cui gettano le basi per diventare gli adulti che saranno. L'attività sportiva organizzata viene generalmente considerata come l'opportunità che bambini, preadolescenti e adolescenti hanno per sviluppare il proprio ambito fisico-corporeo (Landry & Driscoll, 2012), psicologico e socio-relazionale (Findlay & Coplan, 2008), oltre ad aumentare l'indipendenza funzionale, il processo di integrazione, la qualità di vita e ad avere un netto impatto positivo sulla salute e sul benessere futuro (King, 2003; Murphy, 2008). L'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization, WHO, 2010) ha emanato delle raccomandazioni (PARH; Health recommendation of physical activity) in cui esorta bambini e adolescenti nella fascia d'età 5-17 anni ad essere fisicamente attivi per un periodo di tempo giornaliero di almeno 60 minuti; l'attività sostenuta dovrebbe essere svolta ad un'intensità compresa tra i parametri moderato e vigoroso. Risulta quindi molto importante per preadolescenti e adolescenti con disabilità la partecipazione ad attività fisico-sportive e il rispetto di tali raccomandazioni (PARH) con l'obiettivo di ridurre le complicanze secondarie per la salute connesse alla condizione di disabilità stessa (Rimmer, Schiller & Chen, 2012). I soggetti fanno esperienza della disabilità a causa dell'interazione tra le condizioni di salute e i fattori correlati al contesto, all'ambiente, secondo la Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (WHO, 2001); l'unione di questi fattori può influenzare la possibilità del bambino e dell'adolescente di partecipare a svariate attività, inclusa l'attività fisica (Ross, 2016). Gli elementi più comuni che assumono il ruolo di barriera alla partecipazione all'attività fisica sono rappresentati da: mancanza di amici, atteggiamenti e comportamenti degli altri, costi elevati, bassa capacità di autodeterminazione, affaticamento conseguente all'attività, difficoltà di accessibilità (Ross, 2016). Il grado di influenza di questi ostacoli agisce sui livelli di attività fisica negli adolescenti con differenti condizioni di disabilità; lo stesso principio può valere anche per adolescenti con altre patologie croniche (Ng, 2014). Con la classificazione ICF pubblicata nel 2001 (WHO, 2001) e nella versione declinata a bambini e ragazzi nel 2007 (ICF-CY), l'OMS ha introdotto un modello antropologico in cui il "funzionamento umano" è visto da una prospettiva bio-psico-sociale. La disabilità è da intendere come una variabile dipendente dall'ambiente, che può fungere da facilitatore o da barriera nelle comuni attività della vita quotidiana. Ad oggi pochi sono gli studi che indagano le modalità attraverso le quali bambini, preadolescenti e adolescenti con disabilità possano essere inclusi con sicurezza, salvaguardia e tutele in questo contesto (Rhind and McDermott, 2020). L'obiettivo del presente lavoro è quello di effettuare una revisione sistematica della letteratura prendendo in esame le pubblicazioni presenti tra gli anni 2010 e 2020 che abbiano affrontato la tematica dell'inclusione in programmi di attività fisico-sportive di studenti in condizione di disabilità.

1. Metodologia

Per la rigorosa selezione degli articoli da includere nella *review*, è stata seguita una procedura suddivisa in diversi step. Decisi gli obiettivi, oltre ai criteri di inclusione ed esclusione, è stato elaborato il procedimento con i seguenti passaggi:

- Interrogazione delle banche dati, con utilizzo delle parole chiave scelte e registrazione dei dati bibliografici delle pubblicazioni identificate
- Unione di tutti i risultati e rimozione dei duplicati
- Inclusione nella sintesi qualitativa
- Recupero dei testi completi degli studi inclusi nel lavoro di review
- Lettura accurata degli articoli selezionati e ideazione di una griglia contenente gli aspetti salienti di ogni lavoro di ricerca.

Strategia implementata: ricerca sul seguente database in formato elettronico per identificare gli studi rilevanti, EBSCOhost (SPORTDiscus, PsycINFO, Plus With Full Text, MedLine, PsycArticles).

Inclusi i lavori pubblicati nel periodo compreso tra gli anni 2010 e il 2020.

Ricerca condotta nel periodo aprile – maggio 2021.

L'interrogazione delle banche dati è avvenuta attraverso lo strumento ricerca avanzata, ottenuta mediante la combinazione delle seguenti key words (AND e OR sono stati gli operatori booleani utilizzati):



- i. physical activity in adolescents and pre-adolescents,
- ii. disability (or disabilities, or disabled),
- iii. protocols (or guidelines, or procedures).

È stata creata una griglia per la raccolta dei dati; le informazioni ricavate dai vari studi sono state raggruppate in diverse categorie:

1. **Indicatori bibliografici:** nome della rivista, anno della pubblicazione, nome degli autori e area geografica di provenienza, tipo di pubblicazione
2. **Caratteristiche degli studi:** finalità e risultati ottenuti; setting; strumenti di misurazione impiegati; campione e sue caratteristiche (modalità del campionamento, numero di partecipanti, età, genere e diagnosi).

Criteri di esclusione:

- Lingua della pubblicazione: esclusi i lavori in lingue diverse dall'inglese.
- Età e caratteristiche dei campioni dei lavori di ricerca: esclusi i lavori con popolazione diversa da studenti e studentesse in età di scuola secondaria di 1^a e 2^a grado.

I rischi di bias sono stati considerati e attenuati:

- Publication bias: sono state prese in considerazione pubblicazioni scientifiche con risultati significativi e meno, con un campione alto di partecipanti.
- Time lag bias: pubblicazioni scientifiche pubblicate tra il 2010 e il 2020, range temporale ampio.
- Language bias: pubblicazioni scientifiche selezionate dai principali motori di ricerca e pubblicati su riviste scientifiche del settore.

Gli autori del seguente lavoro hanno partecipato alla selezione degli articoli, senza funder.

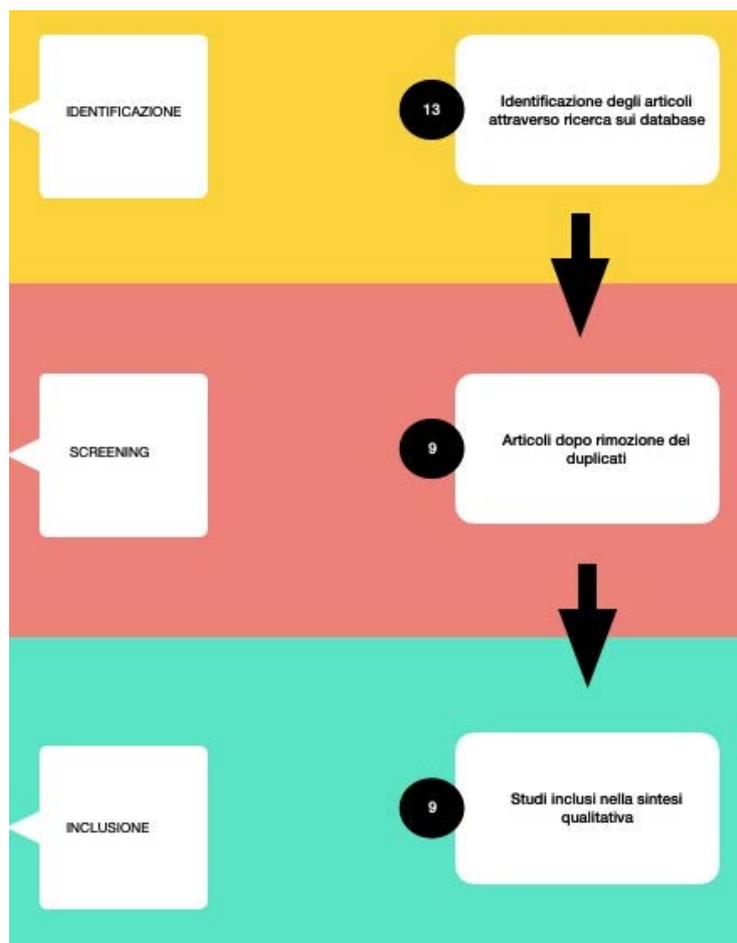


Diagramma 1: Successione degli step seguiti nella conduzione della ricerca
Fonte: elaborazione propria



2. Risultati

La ricerca nelle banche dati ha consentito di individuare complessivamente 125 pubblicazioni, contenenti le key words citate in precedenza (n=125); attraverso lo screening preliminare degli articoli in base al titolo e all'abstract sono stati esclusi 112 studi (n=112). Sono stati identificati e revisionati 13 studi (n=13); dopo la rimozione dei duplicati (n=4), i rimanenti 9 articoli, sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione, sono stati analizzati per il lavoro di review.

AUTORI	PAESE, MOTORE DI RICERCA, SETTING	TITOLO DELLA PUBBLICAZIONE	CARATTERISTICHE ed ETÀ DELLA POPOLAZIONE	METODOLOGIA DI RICERCA UTILIZZATA	RISULTATI
Kwok Ng et al., 2014	Finlandia SPORTDiscus with Full Text <i>Key words: adapted physical activity; intentions; MVPA; perceived fitness; self-esteem.</i>	Self-esteem and intentions mediate perceived fitness with physical activity in Finnish adolescents with long-term illness or disabilities. Acta Gymnica 2014, Vol. 44 Issue 4, p185-8p.	1.059 studenti finlandesi con età media di 14,7 anni (56,3 % ragazze, 43,7% ragazzi).	Statistica descrittiva basata su questionario auto-valutativo circa le abitudini fisiche dei soggetti.	Il livello di fitness percepito è correlato positivamente con la sensazione globale di autoefficacia e la motivazione nello svolgere attività fisica sia nei ragazzi che nelle ragazze.
Maher, C., et al., 2014	Australia, Scopus, <i>Key words: Physical activity, Disability, Intervention.</i>	A pedometer based physical activity self-management program for children and adolescents with physical disability. In: BMC Pediatrics. (BMC Pediatrics, 3 February 2014, 14)	70 studenti australiani con disabilità fisica (età compresa tra 8 e 17 anni).	Studio randomizzato (gruppo di lavoro e gruppo di controllo) testato con raccolta di dati in 3 momenti: all'inizio della ricerca, al termine del lavoro (dopo 8 settimane), dopo un periodo di follow up (12 settimane dopo la fine dell'intervento).	La ricerca ha fornito informazioni sulle potenzialità di un'attività fisica a basso impatto e a ridotto costo rivolto ad adolescenti e preadolescenti con paralisi cerebrale.
Bloemen, M. A. T. et al., 2015	Paesi Bassi Full Text Finder British Library Document Supply Centre Inside Serials & Conference Proceedings	Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review DEVELOPMENTAL MEDICINE AND CHILD NEUROLOGY. 57(2):137-148	L'indagine è stata condotta attraverso lo studio di 6 ricerche qualitative e 12 quantitative.	Systematic review realizzata utilizzando i database Academic Search Elite, CINAHL, The Cochrane Library, EMBASE, PEDro, PsycINFO, PubMed, and SPORTDiscus, (searching for studies conducted from January 2000 to May 2013).	Lo studio ha dimostrato che una vasta gamma di fattori positivi sono stati associati alla partecipazione all'attività fisica, come l'autoefficacia, la forma fisica, l'aumento della disponibilità di attrezzature e strutture locali.
Brunes, A., et al., 2015	Norvegia Scopus <i>Key words: Adolescents, mental health, physical activity, population-based study, prospective design, vision, visual impairment, well-being.</i>	The effect of physical activity on mental health among adolescents with and without self-reported visual impairment: The Young-HUNT Study British Journal of Visual Impairment. (British Journal of Visual Impairment, 1 September 2015, 33(3):183-199)	1417 adolescenti tra i 12 e i 17 anni, di cui 46 in condizione di compromissione visiva.	Studio qualitativo realizzato attraverso la somministrazione di questionari di autovalutazione. Follow up eseguito dopo 4 anni dall'implementazione del programma.	I benefici per la salute mentale derivanti dalla conduzione del programma di attività fisica settimanale rispetto alla conduzione di semplice attività saltuaria sono stati osservati esclusivamente tra coloro che erano in una situazione di instabilità emotiva o di introversione.



Kwok Ng et al., 2016	<p>Finlandia</p> <p>SPORTDiscus with Full Text</p> <p><i>Key words: Health Behavior in School-aged Children Study; organized sports; physical activity recommendations.</i></p>	<p>Physical Activity Trends of Finnish Adolescents With Long-Term Illnesses or Disabilities From 2002-2014.</p> <p>Journal of Physical Activity & Health Aug2016, Vol. 13 Issue 8, p816 6p.</p>	12.913 studenti finlandesi con età compresa tra i 13 e i 15 anni.	Analisi statistica di dati raccolti a scuola attraverso la somministrazione di un questionario contenente 33 items.	È stata rilevata una tendenza in crescita nella percentuale di soggetti con disabilità intellettiva o patologia cronica che svolgeva attività fisica rispetto agli anni tra il 2002 e il 2014.
Stanish, H. I., et al., 2016	<p>Stati Uniti d' America</p> <p>British Library Document Supply Centre Inside Serials & Conference Proceedings</p> <p><i>Key words: health, correlates, disability</i></p>	<p>Physical Activity Enjoyment, Perceived Barriers, and Beliefs Among Adolescents With and Without Intellectual Disabilities.</p> <p>Journal of physical activity & health. 13(1):102-110</p>	98 studenti americani (38 adolescenti con disabilità intellettiva, 60 adolescenti a sviluppo tipico) (Età media: adolescenti con disabilità intellettiva = 16,8 anni adolescenti senza disabilità intellettiva= 15,3 anni).	Ricerca qualitativa, basata sulla somministrazione di un questionario con 23 items.	Gli adolescenti condividevano molte delle stesse percezioni sull'attività fisica, ma sono state identificate alcune importanti differenze tra i gruppi.
Kwok Ng et al., 2017	<p>Finlandia,</p> <p>SPORTDiscus with Full Text.</p> <p><i>Key words: chronic conditions; disability; health; inclusion; mainstream schools.</i></p>	<p>Physical Activity Among Adolescents With Long-Term Illnesses or Disabilities in 15 European Countries.</p> <p>Adapted Physical Activity Quarterly Oct2017, Vol. 34 Issue 4, p456 10p.</p>	61.329 studenti, provenienti da 15 Paesi Europei diversi, con età media di 13,6 anni.	Statistica descrittiva con stratificazione dei dati in base a genere e Paese di provenienza.	Gli studenti di sesso maschile rispetto alle studentesse raggiungono i livelli raccomandati di attività fisica in percentuale maggiore. I soggetti con disabilità intellettiva raggiungono un livello minore rispetto ai pari età (rilevato per sesso maschile).
Stevens, G et al., 2018	<p>Gran Bretagna,</p> <p>Psychology and Behavioral Sciences Collection</p>	<p>A theory informed qualitative exploration of social and environmental determinants of physical activity and dietary choices in adolescents with intellectual disabilities in their final year of school.</p> <p>Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. Jan2018 Supplement S1, Vol. 31, p52-67. 16p.</p>	10 studenti e studentesse con disabilità intellettiva di grado medio o moderato, con età media di 17 anni.	Statistica descrittiva basata sui dati rilevati dalle interviste a adolescenti con disabilità intellettiva di grado lieve-moderato.	L'ambiente in cui vivono gli adolescenti e le interazioni sociali svolgono un ruolo fondamentale nell'influenzare l'attività fisica e i modelli alimentari. Dall'analisi sono emersi tre temi principali: la situazione di partenza, la motivazione e le influenze esercitate dall' ambiente.
Kwok Ng et al., 2019	<p>Finlandia</p> <p>Scopus</p> <p><i>Key words: Children, Disability, Exercise, Functional difficulties, Teenager</i></p>	<p>Physical Activity of Adolescents with and without Disabilities from a Complete Enumeration Study.</p> <p>International Journal of Environmental Research and Public Health, 1 September 2019, 16 (17)</p>	128.803 studenti finlandesi con età compresa tra 14 e 19 anni.	Statistica basata sulla somministrazione di questionari; i dati sono stati suddivisi in disabilità fisiche e cognitive; gli adolescenti sono stati suddivisi in base al livello di attività o inattività fisica.	Gli adolescenti con disabilità sono risultati meno attivi rispetto ai loro coetanei.

Tab.1: studi inclusi nel lavoro di ricerca
Fonte: elaborazione propria



Gli studi selezionati risultano pubblicati in riviste scientifiche sottoposte a peer review e pubblicate in un periodo di tempo compreso tra il 2014 e il 2019. Per quanto riguarda la collocazione geografica degli studi analizzati, la maggior parte risulta condotta in Finlandia (4 studi); i restanti provengono invece da lavori di ricerca svolti in Australia (1 studio), Gran Bretagna (1 studio), Norvegia (1 studio), Paesi Bassi (1 studio), Stati Uniti d'America (1 studio).

Le pubblicazioni incluse nel lavoro di ricerca forniscono informazioni su: modalità di costituzione del campione, numero di partecipanti, età anagrafica e genere. La disabilità presa principalmente in considerazione è stata quella intellettiva; in alcuni casi anche la disabilità motoria e sensoriale. Gli strumenti maggiormente utilizzati nelle strategie di ricerca sono stati i questionari di autovalutazione.

3. Discussione

Il presente lavoro ha consentito l'individuazione di diversi studi, condotti da differenti gruppi di lavoro, che indagano il rapporto tra soggetti preadolescenti e adolescenti in condizione di disabilità e l'attività fisica e sportiva. L'analisi delle specificità di ognuna di queste ricerche ha permesso di mettere in evidenza due diverse tematiche riguardanti l'attività fisica e sportiva in soggetti adolescenti e preadolescenti con disabilità:

- a. Le motivazioni, per cui questi soggetti praticano attività, il desiderio, il divertimento, la voglia di conoscere nuovi compagni e fare nuove amicizie e l'interesse verso nuove attività oltre a vivere esperienze diverse (Stanish et al., 2016; Ng et al., 2014).
- b. Le difficoltà, gli ostacoli incontrati nella partecipazione a tali attività, le barriere (fisiche e mentali), le difficoltà tecniche, la fatica, i timori del rischio di infortunio per quanto riguarda le famiglie, la mancata formazione dei tecnici in questo ambito (Stanish et al., 2016).

Un altro aspetto sottolineato in alcuni lavori (Ng et al., 2016; Stevens et al., 2018) riguarda, infine, l'importanza delle attività sportive scolastiche, curricolari o svolte nel Centro Sportivo Scolastico. L'istituzione scolastica con programmazioni, progetti mirati, offre l'opportunità di sperimentare attività diverse, correlate al mondo sportivo, praticate dagli allievi nella loro comfort zone. Palestre di scuola, percepite, sentite come luoghi sicuri, protetti in cui l'errore è monitorato, aiutato, seguito e attenzionato. Attività che altrimenti, molti alunni, non avrebbero potuto apprendere nelle tecniche adeguate. Metodologia e didattica che vengono gestite dagli insegnanti, personalizzando i contenuti, per mettere i ragazzi nella condizione di sperimentare attraverso il corpo proprio la motricità esaltando capacità e potenzialità. Incoraggiandone, inoltre, la pratica in quanto nelle ricerche si sottolinea come preadolescenti e adolescenti con disabilità risultino meno attivi fisicamente rispetto ai loro coetanei, definiti a sviluppo tipico (Ng et al. 2019); è necessario riflettere anche sull'importanza dell'ambiente familiare nel suo ruolo fondamentale nel determinarne la quantità di attività fisica svolta (Stevens et al., 2018). Dalla stessa analisi emergono tre temi principali che determinano il risultato di attività fisica praticata: la condizione di partenza, la motivazione e le influenze esercitate dall'ambiente sul soggetto stesso.

Conclusioni

Il presente lavoro di ricerca bibliografica ha individuato diversi lavori che indagano la partecipazione di preadolescenti e adolescenti con disabilità ad attività fisiche e sportive organizzate; la maggior parte degli studi ha approfondito una serie di fattori che creano motivazione e voglia di praticare attività (la richiesta di divertimento ed energia, il bisogno di nuove amicizie, lo sperimentare attraverso il corpo proprio) e una serie di elementi che si oppongono a questo, fungendo da barriera (costi elevati delle attività, la fatica fisica provata, la presenza di gesti tecnici complessi, oltre all'atteggiamento e al comportamento altrui che possono risultare fastidiosi e inibenti). Pochi studi invece sono rintracciabili per quanto riguarda modelli di inclusione di tutti i soggetti nelle attività sportive; uno dei più significativi è il lavoro di ricerca di Rhind D. e McDermott J., pubblicato nel 2020, che descrive il modello TACL, un protocollo di lavoro per bambini e adolescenti con disabilità nello sport. Il protocollo, studiato per l'inclusione e la salvaguardia di tutti i soggetti nel panorama rugbistico inglese, si basa su quattro step e può essere esteso alle diverse discipline sportive. I quattro passaggi, che formano l'acronimo Tacl (pronuncia "tackle", riprendendo uno dei gesti tecnici caratteristici del rugby) sono:

1. Trigger: creare un sistema capace di identificare in maniera ottimale i bambini e gli adolescenti con disabilità.



2. Action plan: pianificare un approccio individualizzato che permetta al bambino o all'adolescente di essere effettivamente incluso e protetto.
3. Comunicare: informare tutti gli stakeholders del soggetto con disabilità circa il piano e le decisioni assunte con la finalità di promuovere l'attività e il coinvolgimento del soggetto in un ambiente sicuro e protetto.
4. Learning: accertare che le ricerche delle buone pratiche vengano identificate, riconosciute e disseminate nella popolazione, nell'ottica di un concetto di sport aperto e sicuro per tutti.

Partendo anche dagli stimoli di questo lavoro crediamo si possa aprire un interessantissimo filone di ricerca, in cui l'obiettivo potrebbe essere quello di trovare, ricercare e sperimentare modelli, protocolli, linee-guida con il fine di creare una vera inclusione in ogni attività fisica o sportiva, per tutti i soggetti, preadolescenti e adolescenti con disabilità, sulla base dell'enorme importanza per il benessere fisico, psichico e sociale che lo sport ricopre in ognuno di noi. Un lavoro questo del 2020 che fa da collante tra la review in oggetto e possibili sviluppi. Più che di *Conclusioni* ci piace pensare ad un *Continuum*, a nuovi spunti di riflessione, di apertura, attraverso lo sport, nei confronti della disabilità, che arrivi ai più. Dare un'attenzione maggiore al corpo che cambia in questo particolare momento dell'età evolutiva, che è in fase di trasformazione, non solo fisica ma in toto della Persona-Alunno causando spesso disagio, destabilizzando, ancora di più in situazioni di disabilità. Lo sport, l'attività fisica possono aiutare nelle relazioni, nell'accettazione del cambiamento; nel recupero dell'autostima anche sostenuti da educatori, docenti nell'utilizzare il linguaggio come quello analogico che da sempre è vicino all'uomo. Professionisti dell'insegnamento, formati, preparati, motivati che si devono prendere cura della complessità. "Insegnanti che hanno paura di questa complessità, insegnanti che si difendono, come: – non investendo nelle relazioni con gli alunni; – evitando le relazioni con i colleghi; – si ritirano nel privato dell'insegnamento, – che si defilano dal coinvolgimento; – che assumono atteggiamento formale, burocratico; – che non credono più nella bellezza dell'impegno educativo" (d'Alonzo, 2016). Una bellezza, questa, che passa anche attraverso un curriculum integrato che veda sempre di più protagonista il corpo in movimento.

Riferimenti bibliografici

- Bloemen, M. A. T., Backx, F. J. G., Takken, T., Wittink, H., Benner, J., Mollema, J., & Groot, J. F. (2015). Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(2), pp. 137–148.
- Brunes, A., Flanders, W. D., & Augestad, L. B. (2015). The effect of physical activity on mental health among adolescents with and without self-reported visual impairment: The Young-HUNT Study, Norway. *British Journal of Visual Impairment*, 33(3), pp. 183–199.
- D'Alonzo, L. (2016). Gestione della classe e bisogni dell'allievo con DSA. Convegno. *La Casa sull'albero, Società Cooperativa Onlus*.
- Findlay, Leanne C., & Robert J. Coplan. 2008. Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40, pp. 153-61.
- Geidne, S., & Jerlinder, K. (2016). How sports clubs include children and adolescents with disabilities in their activities. A systematic search of peer-reviewed articles. *Sport Science Review*, 25(1/2), pp. 29-51.
- Haegele, J.A., Aigner, C.J., & Healy, S. (2019). Physical activity, body mass index, and health status among youth with severe visual impairments aged 13–17 years in the United States. *Disabil Health J.*, 12(1), pp. 24-28. PubMed ID: 30031773 doi:10.1016/j.dhjo.2018.07.001
- King G., Law M., & King S., et al. (2003). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Phys Occup Ther Pediatr*, 23, pp. 63–90.
- Klenk, C., Albrecht, J., & Nagel, S. (2019). Social participation of people with disabilities in organized community sport: A systematic review. *German Journal of Exercise & Sport Research*, 49(4), pp. 365-380.
- Landry, Bradford W., and Sherilyn Whateley Driscoll. 2012. Physical activity in children and adolescents. *Physical, Medicine and Rehabilitation*, 4, pp. 826-32.
- LeBlanc, A.G., and Janssen, I. 2010. Dose-response relationship between physical activity and dyslipidemia in youth. *Can. J. Cardiol.* 26(6), pp. 201-205. PMID: 20548982
- Maher, C., Crettenden, A., Evans, K., Thiessen, M., Toohey, M., & Dollman, J. (2014). A pedometer based physical activity self-management program for children and adolescents with physical disability - design and methods of the StepUp study. *BMC Pediatrics*, 14(1), 1-14.
- Martin, P., Soundy, A., & Aitchison, B. (2020). Experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review protocol. *BMJ Open*, 10(11). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-038214>
- McConkey, R., Pochstein, F., Carlin, L., & Menke, S. (2021). Promoting the social inclusion of players with intellectual disabilities: an assessment tool for sport coaches. *Sport in Society*, 24(3), pp. 430–439.



- Murphy NA, Carbone PS (2008). American Academy of Pediatrics Council on Children With Disabilities. Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities. *Pediatrics*, 121, pp. 1057-61.
- Ng Kwok, Tynjälä, J., Augustine, L., Rintala, P., Sigmundová, D., Sentenac, M., & Inchley, J. (2017). Physical Activity Among Adolescents With Long-Term Illnesses or Disabilities in 15 European Countries. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(4), pp. 456–465.
- Ng Kwok, Rintala, P., Tynjälä, J., Valimaa, R., Villberg, J., Kokko, S., & Kannas, L. (2016). Physical Activity Trends of Finnish Adolescents With Long-Term Illnesses or Disabilities From 2002-2014. *Journal of Physical Activity & Health*, 13(8), pp. 816-821
- Ng Kwok, Välimaa, R., Rintala, P., Tynjälä, J., Villberg, J., & Kannas, L. (2014). Self-esteem and intentions mediate perceived fitness with physical activity in Finnish adolescents with long-term illness or disabilities. *Acta Gymnica*, 44(4), pp. 185–192
- Ng Kwok, Sainio, P., & Sit, C. (2019). Physical Activity of Adolescents with and without Disabilities from a Complete Enumeration Study (n = 128,803): School Health Promotion Study 2017. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, 16(17), 3156.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6 S3), S197. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Rimmer, J.H., Schiller, W., & Chen, M.D. (2012). Effects of disability-associated low energy expenditure deconditioning syndrome. *Exercise and Sport Science Reviews*, 40, pp. 22–29. doi:10.1097/JES.0b013e31823b8b82
- Rhind, D. J. A., & McDermott, J. (2020). The TAFL Model: A Framework for Safeguarding Children with a Disability in Sport. *Social Sciences (2076-0760)*, 9(4), 48.
- Ross, S.M., Bogart, K.R., Logan, S.W., Case, L., Fine, J., & Thompson, H. (2016). Physical activity participation of disabled children: A systematic review of conceptual and methodological approaches in health research. *Frontiers in Public Health*, 4, 187. PubMed doi:10.3389/fpubh.2016.00187
- Ryan, S., Fraser, T. J., & Weiss, J. A. (2018). Patterns of sport participation for youth with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(3), pp. 369–378.
- Stanish, H. I., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., & Bandini, L. G. (2016). Physical Activity Enjoyment, Perceived Barriers, and Beliefs Among Adolescents With and Without Intellectual Disabilities. *Journal of Physical Activity & Health*, 13(1), pp. 102–110
- Stevens, G., Jahoda, A., Matthews, L., Hankey, C., Melville, C., Murray, H., & Mitchell, F. (2018). A theory-informed qualitative exploration of social and environmental determinants of physical activity and dietary choices in adolescents with intellectual disabilities in their final year of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31, pp. 52–67. <https://doi.org/10.1111/jar.12340>
- Svanlov, E., Wallen, E. F., Enarsson, P., & Stier, J. (2020). “Everybody with Disability Should be Included”: A Qualitative Interview Study of Athletes’ Experiences of Disability Sports Participation Analysed with Ideas of Able-Mindedness. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 296. <https://doi.org/10.16993/sjdr.67>
- te Velde, S. J., Lankhorst, K., Zwinkels, M., Verschuren, O., Takken, T., de Groot, J., & on behalf of the HAYS study group. (2018). Associations of sport participation with self-perception, exercise self-efficacy and quality of life among children and adolescents with a physical disability or chronic disease—a cross-sectional study. *Sports Medicine - Open*, 4(1), 1.
- Tremblay, M.S., Kho, M.E., Tricco, A.C., and Duggan, M. 2010. Process description and evaluation of Canadian Physical Activity Guidelines development. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.* 7: 42. doi:10.1186/1479-5868-7-42. PMID: 20459786.
- WHO. 2010. Global Recommendations on Physical Activity for Health. World Health Organization, Geneva, Switzerland. Available from apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf.
- Zhao, W. M., Thirumal, K., Renwick, R., & DuBois, D. (2021). Belonging through sport participation for young adults with intellectual and developmental disabilities: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 34(2), pp. 402–420. <https://doi.org/10.1111/jar.12817>
- Zwinkels, M., Ketelaar, M., Nijboer, T., Verschuren, O., te Velde, S., de Groot, J., Takken, T., & Visser-Meily, A. (2020). Effects of a school-based sports program on psychosocial health and attention in youth with physical disabilities. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 13(1), pp. 37–46.



Emanuela Zappalà

Research Fellow in Didactics and Special Pedagogy | University of Salerno (Italy) | ezappala@unisa.it

Workplace inclusion of young and eldest with Autism Spectrum Disorder: an ecological-sistemical approach

L'inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico

Articoli

ABSTRACT

For some students with Autism Spectrum Disorder and their families, the end of compulsory schooling represents a cause of distress. As shown by the latest Censis statistics, published in 2012, few people with autism are able to get in the job market and achieve professional success. Due to this, in addition to the impact on these young adults' quality of life, there is an increase in concerns among their parents or guardians regarding the future of their children and the risk of social exclusion. Therefore, it is advisable to explore what factors may hinder professional success and social participation of these people by adopting an ecological perspective and reflecting on how some strategies could be implemented by all the institutions involved to favor their inclusion in the workplace.

Keywords: ecological approach, territorial network, employment success, Autism Spectrum Disorder

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zappalà E. (2021). Workplace inclusion of young and eldest with Autism Spectrum Disorder: an ecological-sistemical approach. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 113-120 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-12>

Corresponding Author: Emanuela Zappalà | ezappala@unisa.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 08/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-12



1. Introduzione

Sin dal 2006 la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, ratificata in Italia con la legge n. 18 (Gazzetta Ufficiale, 2009), stabilisce che gli Stati Parti riconoscano:

il diritto al lavoro delle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri; segnatamente il diritto di potersi mantenere attraverso un lavoro liberamente scelto o accettato in un mercato del lavoro e in un ambiente lavorativo aperto, che favorisca l'inclusione e l'accessibilità alle persone con disabilità (articolo 27).

Questo diritto assume, però, anche un valore personale, identitario, oltre che sociale, perché la pratica dell'inserimento lavorativo e l'esperienza lavorativa consentono l'acquisizione di un'ampia gamma di conoscenze, comportamenti e abilità che favoriscono il *self-empowerment* della persona con disabilità (Boffo, Falconi, Zappaterra, 2012; Caldin & Scollo, 2018). Nonostante ciò, vi sono ancora oggi alcune disparità, come evidenziato nel *Programma di Azione Biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità*. Tale documento, presentato dal Governo nel 2017, mostra alcune criticità sui tassi di occupazione dei giovani con disabilità che concludono il percorso scolastico (solo il 3,5%); inoltre, si evince che circa 5 milioni (38%) di persone tra 15 e 64 anni, che manifestano delle limitazioni funzionali gravi, non lavorano e non sono iscritte a corsi di alcun tipo. Tali dati, purtroppo, sono ancora molto alti, in quanto nel 2019 l'Istat ha rilevato che permane un tasso di occupazione della popolazione tra i 15 e i 64 anni molto basso (32%). In aggiunta, attraverso una sintesi dei dati Censis, già qualche anno fa, era possibile cogliere appieno la criticità della situazione. Consultando i dati sembra che solo una persona con disabilità su cinque riesca ad entrare e ad affermarsi nel mercato del lavoro e, per ciò che riguarda i ragazzi e gli adulti con Disturbo dello Spettro Autistico, si evince che solo il 10% degli over 20 lavorano e che, a partire dai 21 anni, il 50% frequenta un centro diurno, ma solo il 21,7% non svolge alcuna attività (Fondazione Censis, 2012). Sebbene non sia stato possibile consultare dati più aggiornati per le persone con Disturbo dello Spettro Autistico, ci si interroga su come possa essere possibile investire su dei percorsi professionalizzanti che possano sia ridurre questo stato di emarginazione dal mondo del lavoro sia consentire di migliorare la qualità della vita per mezzo di attività didattico-educative individualizzate e situate finalizzate all'*empowerment* della persona e l'inclusione sociale. Queste finalità si sposerebbero anche con l'obiettivo 8 sancito nell'Agenda 2030, per il quale le istituzioni devono incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile garantendo e implementando le possibilità di avere un'occupazione piena, produttiva e redditizia anche per donne e uomini con disabilità. In tal senso, un ruolo predominante è quello assunto dalle istituzioni scolastiche e formative che a livello locale, regionale e nazionale dovrebbero confrontarsi per creare reti di collaborazione tra la persona con Disturbo dello Spettro Autistico, la famiglia, altri *care-givers*, aziende, enti territoriali e, più in generale, del terzo settore. Nell'ambito dell'educazione speciale, anche Van Bergeijk e il suo gruppo di ricerca (2008) puntualizzano che il sistema scolastico e l'intera comunità hanno il dovere di collaborare al fine di supportare gli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico in questa transizione verso il mondo lavorativo e acquisire maggiori responsabilità.

Pertanto, si rende opportuna questa collaborazione al fine di co-progettare traiettorie di vita per supportare il processo di adattamento, l'acquisizione di competenze decisive per un futuro inserimento professionale e di conseguenza migliorare la qualità di vita, creando anche contesti funzionali e orientati al progetto di vita (Giacconi, 2015). Inoltre, le potenzialità di questo tipo di collaborazione sono il nodo fondante del cosiddetto Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 1990). Quest'ultimo si caratterizza come un ventaglio organico di offerte integrate tra istruzione, formazione professionale e lavoro che i giovani o gli adulti possono scegliere anche sulla base di percorsi individuali (Corsi, 2010). Tra queste istituzioni, quella scolastica ha il compito di istituire percorsi formativi integrati da attuare in convenzione con le agenzie di formazione professionale. Essa, inoltre, non ha più il monopolio della trasmissione del sapere, bensì coesiste con una molteplicità di altre agenzie educative (Fabbri et al. 2015). Quindi non è un:

corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio. Ma [si configura come] un sistema di istruzione che stipula una comunicazione multipla con la città (borgata, quartiere, paese). Una relazione di scambio e di comunione dei reciproci beni culturali. [Pertanto,] La scuola è chiamata a porre alla sua rotonda prevalentemente finalità cognitive; la famiglia a porre alla sua rotonda prevalentemente vissuti affettivi; gli enti locali a porre alla loro rotonda prevalentemente occasioni espressivo-creative; l'associazionismo a porre alla sua rotonda prevalentemente esperienze aggregative ed etico-sociali; il mondo del lavoro a porre alla sua rotonda prevalentemente cifre di collaborazione, di impegno e di solidarismo [...] (Frabboni, 1990, p. 262).

Attualmente, in Italia, tale interesse è sottolineata anche a livello normativo. Come si evince dall'art. 8 del Decreto Legislativo n. 66 (G.U., 2017) e dal Decreto n.774 (MIUR, 2019), è stabilito che, il Gruppo di lavoro interistituzionale



regionale (GLIR) ha, tra l'altro, il compito di garantire una continuità delle azioni educative sul territorio, opportunità formative per l'orientamento e l'istituzione di percorsi integrati scuola-territorio-lavoro; in aggiunta, il decreto n.774 istituisce i "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" (PCTO) nell'arco del triennio finale del liceo, degli istituti tecnici e professionali e richiama l'esigenza di coinvolgere tutti i soggetti che vivono nel mondo della scuola o hanno modo di interagire e/o collaborare con gli stessi (studenti coinvolti nei percorsi, i loro genitori, il personale scolastico o le strutture che ospitano gli studenti nei percorsi o chiunque sia interessato ai processi di apprendimento) (MIUR, 2019). Altresì le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (MIUR, 2012) sostengono la necessità di valorizzare rapporti interistituzionali tra luoghi formali, informali e non formali e di accompagnare lo studente mediante esperienze di orientamento, alternanza scuola-lavoro, stage, collaborazione con le aziende del territorio (p. 11) nell'ottica di una *governance* inclusiva. La prospettiva di *governance* inclusiva, secondo Chiappetta Cajola e Traversetti (2018), richiede un coordinamento tra le logiche individuali e personali proprie dello studente con quelle della collettività e delle reti territoriali per promuovere l'inclusione scolastica e sociale di tutti e di ciascuno. Eppure, anche da alcuni studi, continua ad emergere la centralità della scuola e la necessità di operare in senso pedagogico-didattico sull'orientamento e l'inclusione lavorativa delle persone con disabilità (Bianquin et al., 2018; Caldin, 2019; Mura, Tatulli & Agrillo, 2021; Zappella, 2018). La predisposizione di attività didattiche e formative che perseguano tali finalità avranno, inoltre, molteplici conseguenze positive; tra queste il superamento di una logica prettamente assistenziale a favore di un approccio di tipo emancipativo, l'aumento del senso di *empowerment*, la creazione di un'*identità capacitante* e una maggiore partecipazione sociale (Caldin & Scollo, 2018; Pavone, 2014) con positive ricadute sull'allievo con Disturbo dello Spettro Autistico, sulla famiglia e anche sulla comunità in cui è inserito. Tuttavia, coloro i quali supportano il processo di apprendimento e di sviluppo delle persone con disabilità sono consci che, a una buona collaborazione tra tutti i partner coinvolti nel percorso educativo, bisogna accompagnare una conoscenza specifica del proprio studente/educando con autismo. Ognuno di essi possiede, infatti, specifici punti di forza o di debolezza, preferenze e/o difficoltà nelle modalità cognitive o comunicative e di interazione sociale, caratteristiche ambientali particolari che possono promuovere o ostacolare il processo di apprendimento e di piena partecipazione. Sulla base di queste riflessioni, e coerentemente con una visione bio-psico-sociale della disabilità, i docenti, le famiglie e tutti i professionisti, come previsto nel Sistema Formativo Integrato, non possono non tenere conto in fase di progettazione delle plurali manifestazioni del disturbo e dei fattori contestuali (personali e ambientali) che potrebbero supportare o impedire la transizione e il processo di inserimento (Dreaver et al, 2020; Harmuth et al., 2018; Hendricks, 2010; López, & Keenan, 2014; Shahin et al. 2020). A tal proposito, risulta necessario riflettere e identificare alcuni di questi elementi adottando un approccio ecologico al problema dell'inserimento e del futuro lavorativo dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico.

Dunque, anche se il Sistema Formativo Integrato (Corsi, 2010; Frabboni, 1990) si configurerebbe come una possibile strada per orientare le attività didattico-educative e incoraggiare un'interazione e cooperazione con una rete formativa di supporto, si ritiene opportuno assumere una prospettiva più ecologico-sistemica che possa aiutare i docenti e tutta la rete a individualizzare le attività sulla base delle peculiarità dello studente e dell'adulto con autismo per favorire l'inserimento e il successo professionale.

2. Un approccio ecologico-sistemico per l'inclusione lavorativa

La teoria ecologico-sistemica chiarisce che tutti gli organismi viventi sono la risultanza di interazioni continue e complesse tra gli elementi che li compongono (von Bertalanffy, 1972, 1983) e tra i fattori esterni allo stesso (Loveland, 2001; Moller, Danermark, 2007). In conformità con tali considerazioni, anche il modello bio-psicosociale condiviso dalla Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (W.H.O., 2001, 2002) presta attenzione all'interazione tra la dimensione fisiopatologica della persona con disabilità ed eventuali elementi contestuali (personali e ambientali) che potrebbero fare emergere uno svantaggio, limitando il processo di piena partecipazione sociale. L'approccio olistico del modello bio-psicosociale consente ai docenti e ai professionisti dell'ambito didattico e educativo di osservare, esaminare e intervenire nei contesti individuali e sociali, considerandoli in una visione inclusiva che tenga conto anche dell'interazione con l'ambiente (Chiappetta Cajola, Rizzo, & Traversetti, 2017; Zurru, 2017). Ciò è possibile nel momento in cui questi professionisti mettono in atto una molteplicità di sinergie umane e professionali, per creare condizioni inclusive e garantire una qualità complessiva della vita della persona con Disturbo dello Spettro Autistico (Giaconi, 2015; Giaconi, Del Bianco, 2019). Difatti, è importante che i docenti e tutti coloro i quali supportano il processo di apprendimento e di sviluppo degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico lo facciano assumendo la consapevolezza che tale disturbo non è una condizione fissa; le sue modalità e il grado di manifestazione sono sempre l'esito di un processo evolutivo e interattivo tra la persona e l'ambiente che può variare nel corso della vita (Loveland, 2001). È vero che, generalmente, gli studi rile-



vano un modesto miglioramento con l'avanzare dell'età e l'attenuazione di alcuni problemi comportamentali e dei deficit sensoriali ma, oltre al fatto che, anche a causa dell'elevata variabilità individuale e della precocità, dell'intensità e della continuità educativa, non è possibile generalizzare tale stato a tutti gli adolescenti e gli adulti con autismo (Volkmar, 2020). Nonostante ciò, alcuni eventi o ambienti potrebbero destabilizzare la persona con autismo e aggravare alcune problematiche. Nello specifico, per quanto riguarda le persone che vengono inserite in un contesto lavorativo o vi operano, alcuni studiosi hanno riscontrato che vi sono alcuni elementi predittori che possono aumentare le difficoltà e la gravità del disturbo, tra queste: le manifestazioni del disturbo e l'impatto sul comportamento, l'indipendenza nello svolgimento delle attività quotidiane, il supporto della famiglia e delle reti territoriali, l'intervento individualizzato su misura per soddisfare le esigenze individuali degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico prima e dopo l'inserimento sul posto di lavoro (Nicholas et al., 2018; Pillay & Brownlow, 2017). Tali fattori sono stati evidenziati anche da Nicholas e il suo gruppo di ricerca (2018) che, a partire da ciò, hanno delineato un ecosistema occupazionale del ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico (Fig. 1).

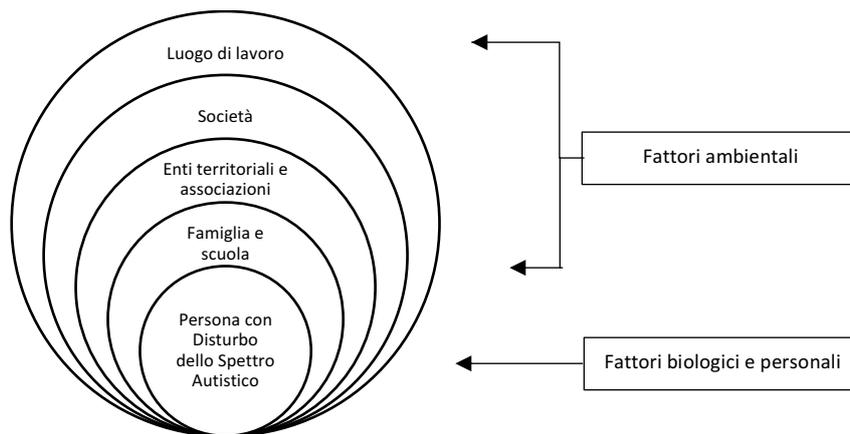


Fig. 1. Adattamento e integrazione dell'ecosistema occupazionale del ragazzo con Disturbo dello Spettro Autistico di Nicholas et al. (2017)

La prima dimensione riguarda la persona con Disturbo dello Spettro Autistico. Al di là di quelli che sono i fattori biologici che caratterizzano questo disturbo, ogni persona con autismo ha delle proprie specificità che vanno oltre le tipiche manifestazioni (difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale, interessi ripetitivi e ristretti). Essa può rivelare abilità eccezionali in alcuni ambiti (memoria a lungo termine, competenze matematiche, abilità meccaniche e spaziali, nel disegno, nell'apprendimento delle lingue straniere, conoscenze approfondite in alcuni settori) e che possono essere impiegate per specifiche mansioni (Hall et al. 2014). Partendo proprio da queste ultime, durante la prima fase di valutazione per la co-progettazione delle successive attività di potenziamento per l'ingresso nel mondo del lavoro, è possibile evitare il senso di fallimento e stimolare il senso di *self-empowerment*, conferire un senso alla propria vita e di avere un ruolo sociale. Infatti, è vero che gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico tendono a essere routinari e schematici nelle modalità di azione, o che potrebbero non riuscire a gestire più attività contemporaneamente o, talvolta, manifestare delle disfunzioni nelle principali funzioni esecutive ma, tra le altre cose, potrebbero eccellere in compiti che richiedono l'immagazzinamento di informazioni a lungo termine. Questa consapevolezza potrebbe dissuadere i docenti e gli altri *caregiver* a orientare il ragazzo verso professioni che richiedono grandi capacità di immagazzinamento di informazioni a breve termine, come il cuoco o il cameriere che devono tenere a mente un grande quantitativo di informazioni (il numero dei tavoli a cui è stata già presa l'ordinazione, la distribuzione dei diversi ordini, cucinare pietanze diverse nello stesso momento, ecc.). Utile a tal proposito è il contributo di Grandin (1999; Grandin & Duffy, 2008), la quale, tenendo conto di tutte le peculiari modalità di manifestazioni del disturbo, enumera una serie di lavori e li categorizza in base alle modalità di pensiero o alle possibili competenze della persona con autismo. Tra questi, alcuni dei mestieri adatti per coloro i quali hanno un pensiero e una modalità di elaborazione sensoriale prettamente visivi potrebbero essere: il programmatore informatico, l'ingegnere, il fotografo, istruttore cinofilo o di altri animali o il meccanico. Invece, coloro i quali non sono verbali e hanno scarse competenze comunicative potrebbero operare nelle biblioteche, fare lavori di assemblaggio nelle fabbriche o l'operatore scolastico, o lavorare nei *fast food*. Tali affermazioni sono state dimostrate anche scientificamente. Analizzando la revisione della letteratura condotta da Dreaver et al. (2020) si evince, inoltre, che quando l'attività lavorativa è adeguata alle abilità possedute ed è conforme agli interessi delle persone con Disturbo dello



Spettro Autistico, queste dimostrano una competenza nel contesto lavorativo che eguaglia o supera quella dei colleghi.

Tutte le altre dimensioni potrebbero essere considerate parte di quelli che nel modello bio-psicosociale sono definiti fattori ambientali: famiglia e scuola, enti territoriali e associazioni, società e luogo di lavoro. Per quanto riguarda la famiglia e la scuola, secondo gli autori (Nicholas et al., 2018), per alcune persone con Disturbo dello Spettro Autistico il mantenimento della propria occupazione sembra essere mediato dal sostegno di uno o più componenti della famiglia che adempiono al ruolo di facilitatori per l'equilibratura tra la vita familiare e quella lavorativa, il riconoscimento dei propri sforzi e progressi e il supporto emotivo durante i momenti difficili (Perez, Alcover & Chambel, 2015). Dunque, il ruolo della famiglia non è per nulla secondario in tal senso, oltre che per il miglioramento della qualità della vita della persona con Disturbo dello Spettro Autistico. Inoltre, tale impegno potrebbe ridurre le preoccupazioni familiari e incrementare anche la loro qualità della vita. Spesso alcuni membri della famiglia sono costretti a interrompere o a ridurre le proprie ore lavorative per fornire assistenza quotidiana al proprio figlio disoccupato con autismo (Järbrink et al., 2007) e ciò genera molte preoccupazioni per il cosiddetto "dopo di noi". Viceversa, la percezione del supporto scolastico per il potenziamento delle competenze del proprio figlio con Disturbo dello Spettro Autistico, degli Enti territoriali e delle associazioni per l'inserimento lavorativo e per il successo professionale di quest'ultimo possono ridurre questo tipo di apprensioni. Alcune indagini hanno, inoltre, evidenziato che diverse persone con Disturbo dello Spettro Autistico possono esibire comportamenti ripetitivi o compulsivi, difficoltà a adattarsi al cambiamento nella routine, manifestare interesse per gli oggetti atipici e, talvolta, reazioni eccessive ad alcuni stimoli sensoriali in particolari situazioni o contesti lavorativi (CDC 2018; Scott et al., 2017). Per tale ragione si rende necessario che la scuola, oltre raccordarsi con la famiglia, gli enti territoriali e i servizi in fase di co-progettazione, crei le condizioni non solo all'ingresso, ma anche la permanenza nel luogo di lavoro. Ciò può essere realizzato per mezzo di percorsi di accompagnamento e di adattamento per facilitare la transizione dai contesti scolastici a quelli lavorativi e l'acquisizione di un'identità professionale (Zappella, 2019; Pavoncello, Spagnolo, & Laghi, 2014). Tutto questo è possibile anche grazie al sostegno del partenariato fra tutti gli Enti territoriali, le associazioni e le aziende che condividano obiettivi comuni e operino congiuntamente per la creazione di un *know how* professionale che contrasti l'esclusione e garantisca il diritto al lavoro (Frabboni, 1990).

L'ultima riguarda il luogo di lavoro, in quanto la presenza di barriere architettoniche, di improvvisi cambiamenti o di eccessive stimolazioni sensoriali a cui la persona con Disturbo dello Spettro autistico potrebbe essere sensibile, o le difficoltà di comunicazione e nell'interazione sociale potrebbero metterlo in soggezione, impedendo la ricerca e il mantenimento di un lavoro, il completamento del compito, l'interazione con i colleghi e i supervisori o talvolta, potrebbero aggravare e far emergere comportamenti auto-aggressivi, disadattivi o accentuare i comportamenti ripetitivi (Harmuth et al., 2018; Briel & Getzel, 2014). Tali circostanze inciderebbero sia sulla qualità della vita della persona con Disturbo dello Spettro Autistico sia su quella dei suoi *caregivers*.

3. Prospettive future per l'inclusione lavorativa delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico

L'ecosistema occupazionale del gruppo di ricerca di Nicholas (2018) potrebbe essere utilizzato come un framework di riferimento per la progettazione di percorsi professionalizzanti che supportino la persona con Disturbo dello Spettro Autistico, i docenti, i *caregivers* e tutti gli Enti territoriali nella fase di co-progettazione, di preparazione all'inserimento lavorativo o, alle aziende, per valutare possibili mutamenti nel luogo di lavoro e prevedere attività di formazione per il successo occupazionale del dipendente con autismo. Al fine, però, di favorire l'inclusione lavorativa, il successo occupazionale e la partecipazione sociale anche in questi contesti è importante che la rete delle istituzioni e tutti gli enti territoriali identifichino strategie educativo-didattiche individualizzate, che abbiano dimostrato un certo grado di evidenza scientifica e che favoriscano anche lo sviluppo di competenze comunicative e relazionali. In relazione a quest'ultima difficoltà, e a uno dei primi step per l'inserimento lavorativo (i colloqui di lavoro), la rete dovrebbe offrire opportunità educativo-didattiche per esercitare tali competenze ed essere in grado di sostenere un colloquio di lavoro insegnando, tra le altre cose, a fare emergere i propri punti di forza per quella specifica professione. In questa fase, infatti, il datore di lavoro valuta le competenze sociali e le abilità possedute ponendo delle domande e/o lasciando ai candidati lo spazio per raccontarsi (Strickland et al., 2013). Alcuni studi hanno evidenziato che il *video-modeling* potrebbe essere utile per migliorare le capacità di comunicazione sociale per rapportarsi con il proprio interlocutore durante il colloquio (Steinbrenner et al., 2020), parlare in modo professionale, condividere informazioni in modo chiaro e positivo e fornire risposte adeguate alle domande poste (Munandar et al., 2020). Smith e il suo gruppo di ricerca (2014), invece, evidenziano che attraverso un percorso di



formazione finalizzato alla preparazione ai colloqui di lavoro che sfrutti le potenzialità della realtà virtuale, è possibile potenziare le abilità nell'interazione sociale. Difatti, lo studio prevede che le persone con Disturbo dello Spettro Autistico coinvolte interagiscano con una rappresentante delle risorse umane virtuale (chiamata Molly Porte). Quest'ultima è programmata con un sistema di riconoscimento vocale che consente ai partecipanti di esercitarsi a pronunciare le proprie risposte alle domande di Molly. Durante la fase di progettazione di questo rappresentante, l'inserimento di un canovaccio molto ricco di risposte è utile per aiutare le persone con autismo a non apprendere meccanicamente e in modo rigido un registro comunicativo, ma riuscire a adattarlo e a generalizzarlo a diverse tipologie di domande e situazioni. Oltre a ciò, il software prevede la condivisione di un feedback non verbale sulle loro prestazioni visibile sullo schermo e la possibilità di poter chiedere aiuto cliccando su uno specifico pulsante.

Per ciò che concerne l'acquisizione di competenze utili per il successo occupazionale e lavorativo, la letteratura sul tema del successo occupazionale di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico molto spesso prevede la proposta attività di coaching, apprendistato e di *video-modeling* in cui un pari o un esperto accompagnano e guidano l'apprendista durante tutto il percorso di apprendimento (Cottini, 2009; Cottini, D'Agostini, Munaro, & Pascoletti, 2021; Hendricks, 2010; Munandar et al., 2020). Queste attività sembrano essere più proficue sia quando sono svolte nel contesto lavorativo sia quando sono accompagnate da una simulazione delle stesse in altri luoghi (reali e virtuali), in quanto il principio fondante rimane quello di un agire pratico, situato ed esperienziale. Concludendo, tutte queste attività, sebbene richiedano una conoscenza specifica circa le modalità di adozione, potrebbero essere ben adottate in tutti i contesti formativi della rete educativa. Come esplicitato in precedenza, l'eterogeneità delle manifestazioni del disturbo e l'influenza che altri fattori personali e ambientali possono avere sul successo occupazionale e l'inclusione lavorativa presuppongono un'analisi e una conoscenza approfondita da parte della famiglia, di tutti i docenti e dei professionisti coinvolti. In tal senso un approccio ecologico come quello del gruppo di Nicholas (2018) potrebbe supportare questo processo esplorativo e valutativo al fine di co-progettare in modo individualizzato e personalizzato queste attività sulla base delle peculiarità della persona con Disturbo dello Spettro Autistico e delle realtà contestuali delle reti territoriali nazionali, incoraggiando il senso di *empowerment*, la creazione di un'*identità capacitante* e una maggiore partecipazione sociale della stessa all'interno dei percorsi di PCTO.

Riferimenti bibliografici

- Bianquin, N., Besio, S., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2018). L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF). *Italian Journal of Educational Research*, (21), pp. 51-72.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (eds.) (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Briel, L. W., & Getzel, E. E. (2014). In their own words: The career planning experiences of college students with ASD. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(3), pp. 195-202. doi:10.3233/JVR-140684
- Caldin, R. (2019). Disabilità, inclusione e centralità della scuola: attualità e dimensioni prospettive. *Disabilità, inclusione e centralità della scuola: attualità e dimensioni prospettive*, pp. 163-177.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, (3), pp. 49-60.
- Center for Disease Control and Prevention. (2018). *Community Report on Autism*.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca [The socio-pedagogical professional educator in the school services between sustainable development and inclusive governance: Some research data]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 113-138. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-chia>
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2017). La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY. *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (a cura di: L. Ghirotto). Bologna: Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi. ISBN 9788898010691. Disponibile su: [Atti_Convegno_Nazionale_TMRE\(unibo.it\)](http://Atti_Convegno_Nazionale_TMRE(unibo.it)).
- Cottini, L. (2009). Quando l'età avanza: interventi di qualità per l'adulto con autismo. Disponibile su: Microsoft Word - AUTISMO IN ETÀ ADULTA - Cottini.doc (webbrothersblog.com).
- Cottini, L., D'Agostini, M., Munaro, C., & Pascoletti, S. (2021). Autismo, video modeling e Realtà aumentata: un progetto di ricerca e intervento sostenuto dalla Fondazione Italiana per l'Autismo (FIA). *Giornale italiano dei disturbi del neurosviluppo*, 6(1), pp. 128-134.
- Dreaver, J., Thompson, C., Girdler, S., Adolfsson, M., Black, M. H., & Falkmer, M. (2020). Success factors enabling employment for adults on the autism spectrum from employers' perspective. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(5), pp. 1657-1667.
- Fabbi, L., Melacarne, C., & Ferro Allodola, V. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nel-



- l'alternanza scuolalavoro. *Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuolalavoro*, pp. 65-77.
- Fondazione Censis (2012). La dimensione nascosta delle disabilità. Terzo rapporto di ricerca. Disponibile su: https://www.cislsuola.it/uploads/media/cislsuola_Disabilit%C3%A0_CENSIS_0.pdf
- Frabboni F. (1990). Per un sistema delle interconnessioni formative Scuola Territorio Mezzogiorno: tre sullo stesso tandem. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, G. Trebisacce (eds.), *Sistema formativo e Mezzogiorno* (p. 122). Firenze: La Nuova Italia.
- Gazzetta Ufficiale (2017). Decreto Legislativo n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Disponibile su: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario
- Gazzetta Ufficiale (G.U., 2009). GU Serie Generale n.61 del 14-03-2009, Legge del 3 marzo 2009, n. 18 *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale*. Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg>
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2019). *Inclusione 3.0*. Milano: Franco Angeli.
- Grandin, T. (novembre, 1999). *Choosing the Right Job for People with Autism or Asperger's Syndrome*. Indiana Institute on Disability and Community, Indiana Resource Center for Autism. Disponibile su: <https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/choosing-the-right-job-for-people-with-autism-or-aspergers-syndrome.html>
- Grandin, T., & Duffy, K. (2008). *Developing talents: Careers for individuals with Asperger syndrome and high-functioning autism*. AAPC Publishing.
- Hall, J., Morgan, L., & Salzberg, C. (2014). Job-preference and job-matching assessment results and their association with job performance and satisfaction among young adults with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), pp. 301-312.
- Harmuth, E., Silletta, E., Bailey, A., Adams, T., Beck, C., & Barbic, S. P. (2018). Barriers and facilitators to employment for adults with autism: A scoping review. *Annals of International Occupational Therapy*, 1(1), pp. 31-40.
- Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of vocational rehabilitation*, 32(2), pp. 125-134.
- ISTAT (2019). *Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. Disponibile su: https://www.istat.it/it/files//2021/03/Istat-Audizione-Osservatorio-Disabilit%C3%A0_24-marzo-2021.pdf
- Järbrink, K., McCrone, P., Fombonne, E. (2007). Cost-impact of young adults with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 28(1), pp. 94-104.
- López, B., & Keenan, L. (2014). Barriers to employment in autism: Future challenges to implementing the Adult Autism Strategy. *Autism Research Network*, pp. 1-17.
- Loveland, K. A. (2001). Toward an ecological theory of autism. In J. A. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. R. Zelazo (Eds.), *The development of autism: Perspectives from theory and research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MIUR (2019). Decreto Ministeriale n.774. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-477-del-4-settembre-2019>
- Moller, K., Danermark, B. (2007). Social recognition, participation, and the dynamic between the environment and personal factors of students with Deafblindness. *American Annals of the Deaf*, 152(1), pp. 42-55.
- Munandar, V. D., Bross, L. A., Zimmerman, K. N., & Morningstar, M. E. (2020). Video-Based Intervention to Improve Storytelling Ability in Job Interviews for College Students With Autism. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. <https://doi.org/10.1177/2165143420961853>
- Mura, A., Tatulli, I., & Agrillo, F. (2021). *Disabilità intellettuale e orientamento formativo*, 1.
- Nicholas, D. B., Mitchell, W., Dudley, C., Clarke, M., & Zulla, R. (2018). An ecosystem approach to employment and autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(1), pp. 264-275.
- Pavoncello, D., Spagnolo, A., & Laghi, F. (2014). *Prevenire si può: analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico*.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Perez, V., Alcover, C.-M., & Chambel, M. J. (2015). Job attitudes among workers with disabilities: The importance of family support in addition to organizational support. *Work*, 51(4), pp. 817-826. doi: 10.3233/WOR-141905.
- Pillay, Y., & Brownlow, C. (2017). Predictors of successful employment outcomes for adolescents with autism spectrum disorders: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(1), pp. 1-11.
- Scott, M., Jacob, A., Hendrie, D., Parsons, R., Girdler, S., Falkmer, T., et al. (2017). Employers' perception of the costs and the benefits of hiring individuals with autism spectrum disorder in open employment in Australia. *PLoS ONE*, 12(5), e0177607.
- Shahin, S., Reitzel, M., Di Rezze, B., Ahmed, S., & Anaby, D. (2020). Environmental factors that impact the workplace participation of transition-aged young adults with brain-based disabilities: a scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2378.
- Smith, M. J., Ginger, E. J., Wright, K., Wright, M. A., Taylor, J. L., Humm, L. B., Olsen, D. E., Bell, M. D., & Fleming, M. F. (2014). Virtual reality job interview training in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2450-2463. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2113-y>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. *National*



- Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, Frank Porter Graham Child Development Institute. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Strickland, D. C., Coles, C. D., & Southern, L. B. (2013). JobTIPS: A transition to employment program for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-013-1800-4.
- VanBergeijk E, Klin A and Volkmar F (2008) Supporting more able students on the autism spectrum: college and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), pp. 1359-1370.
- Volkmar, F. R. (2020, June). *Disturbi dello Spettro Autistico*. Edra.
- Von Bertalanffy, L. (1972). The History and Status of General Systems Theory. *Academy of Management Journal*, 15 (4), pp. 407-426.
- Von Bertalanffy, L. (1983). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Torino: Mondadori.
- W.H.O. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (tr. it. 2002). Geneva: WHO.
- Zappella, E. (2018). Qualità della vita e orientamento professionale per le persone con disabilità intellettiva: uno studio di caso in Lombardia. *Form@ re*, 18(3).
- Zappella, E. (2019). L'alternanza scuola/lavoro come occasione di inclusione per le persone con disabilità: uno studio di caso. *Formazione, lavoro, persona*, 19, pp. 74-86.
- 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), pp. 23-40.



Claudio Pignalberi

Researcher Labour Pedagogy | Rome Tre University (Italy) | claudio.pignalberi@uniroma3.it

Youth, Elderly and Territory. Promoting intergenerational learning practices as a “vector” of well-being and social inclusion

Giovani, Anziani e Territorio. Promuovere pratiche di apprendimento intergenerazionale come “vettori” di benessere e inclusione sociale

Articoli

ABSTRACT

Issues revolving around youth and older adults have attracted the interest of scholars in a wide variety of fields: from pedagogy, psychology to sociology. The practices of ageing, empowerment and social relations can facilitate the immersion and sharing of learning experiences to generate inclusive and participatory communities. Therefore, the paper focuses on two focuses: 1) a critical analysis of the most recent theories available in the literature; 2) an analysis of the results of the first phase of a research project concerning the study of a model of intergenerational learning in a small community in Lazio.

Keywords: Intergenerational learning, communities of practice, active ageing, social inclusion, civic empowerment

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pignalberi C. (2021). Youth, Elderly and Territory. Promoting intergenerational learning practices as a “vector” of well-being and social inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 121-130 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-13>

Corresponding Author: Claudio Pignalberi | claudio.pignalberi@uniroma3.it

Received: 01/09/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl |
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-13



1. Alcuni appunti introduttivi

«Per riuscire ad arginare la diffusione del Covid-19, è necessario un patto tra generazioni. Anziani e giovani non vanno distanziati tra di loro, ma anzi devono diventare alleati e scrupolosi esecutori delle misure di prevenzione». È un'indicazione interessante quella che arriva dal prof. Giuseppe Ippolito, direttore scientifico dell'Istituto Nazionale Malattie Infettive (INMI) Lazzaro Spallanzani di Roma e membro del Comitato tecnico che supporta il Governo nelle azioni di contrasto al Coronavirus, in quanto delinea un quadro interessante, dal punto di vista della pedagogia speciale, che pone in primo piano le *vite active* di due generazioni molto distanti tra loro la cui soluzione è insita proprio nella costruzione comune di un dialogo attivo e generativo per la comunità territoriale di appartenenza.

Sul rapporto tra generazioni e sulla possibilità di trasmissione del “desiderio” e del “senso” da una generazione all'altra, riflessioni importanti sono contenute nell'analisi sviluppata da Massimo Recalcati, in un volume del 2014, attraverso la lente della psicanalisi. Recalcati si richiama a Telemaco, come esempio tangibile del figlio “giusto erede” che ha bisogno del padre e lo cerca per delineare, mediante la metafora di Telemaco-figlio, la direzione e la nuova rotta da intraprendere. A differenza di Edipo e Narciso, definiti da Recalcati *dei* senza nome, Telemaco simboleggia quel modello di figlio che sa far esistere il Padre, sa entrare in rapporto con il proprio passato, per riconquistare l'eredità del padre, senza che questi diventi un culto o qualcosa di immutabile o dogmatico.

«Siamo stati tutti Telemaco» – afferma Recalcati – «e tutti abbiamo guardato il mare con la speranza che qualcosa potesse da lì ritornare» (Ivi, p. 18). A differenza del figlio di Ulisse noi non ereditiamo un regno, ma la speranza che qualcosa possa cambiare, che la società promuova la crescita dei valori e lo sviluppo della creatività di ognuno, dando a tutti le stesse possibilità senza differenza alcuna.

La lezione di Telemaco consiste in quel movimento in avanti, in quell'atto di riconoscimento, di amore, di fiducia nella generazione che ci precede, in quella capacità di ereditare nel modo “giusto” la “ricchezza” dai padri. Quindi non lotta, non oblio, non rottura con il passato, non fedeltà acritica, non ripiegamento in se stessi ma trasmissione di valori e passioni. Le persone lottano ed hanno sempre lottato, dunque, per il riconoscimento della propria dignità. Tutta la storia umana è sospinta da questa lotta da parte di coloro che sperimentano nella loro esperienza vissuta l'impatto della violenza, del sopruso, del silenzio.

Oggi più che mai si avverte la necessità di disegnare nuove politiche sociali nella dimensione propria dell'educazione generativa e dell'apprendimento intergenerazionale attraverso il “ritorno di valori” fondati sul rispetto, la partecipazione e la convivialità tra generazioni diverse come “motore di convivio” di esperienze per la costruzione del bene comune. Altrettanto importante è la connessione tra “valori tradizionali” e “valori fiorenti”, la relazione tra scambio di conoscenze e relazionalità; la definizione di nuove traiettorie formative ed educative con l'intento di trovare possibili interpretazioni alla questione di “nuove” forme di povertà educativa e di disuguaglianza sociale (Alessandrini e Mallen, 2020; Bauman, 2017; Hunt *et al.*, 2018; Ravera, 2018).

La risposta è nella volontà di ogni singola comunità locale di lavorare alle policy sociali e culturali a partire dagli obiettivi dello sviluppo sostenibile e, al contempo, alla definizione della “base identitaria” del territorio sempre più sostantivo e resiliente, così come delineato dal PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2021).

Il modello di apprendimento generativo (Costa, 2016; Erikson; 1980), inteso come strumento di sviluppo del dialogo intergenerazionale, si pone in una *zona di confine* della pedagogia speciale. Tale modello prende forma da un progetto di ricerca – di cui si presentano i risultati della fase iniziale –, in collaborazione con ISMA (Istituti di S. Maria in Aquiro della Regione Lazio), che ha posto come obiettivo prioritario l'individuazione di vettori inclusivi che, attraverso la riscoperta del valore di appartenenza e partecipazione comune al territorio, possano generare nuove forme di dialogo tra giovani (*adulti del futuro*) e anziani (*adulti della terza età*).

2. Analisi dello scenario: dalla “visione” europea al modello del welfare generativo

Le tematiche dell'invecchiamento e del dialogo tra le generazioni spesso vengono trattate come problemi, sfide, questioni aperte a cui farvi fronte. Senza dubbio si può sostenere che la situazione a livello mondiale è in continua evoluzione e che, secondo gli studi e le proiezioni demografiche, nell'arco di un secolo, dal 1950 al 2050, si passerà da una percentuale di over 60 dell'8% a quella del 22% con distribuzioni differenti a seconda delle aree diversamente sviluppate (AA.VV., 2019)¹. Valorizzare il messaggio lanciato nel 2012 dall'Unione Europea con l'*Anno europeo per*

1 Per quanto riguarda la *dimensione pedagogica della “cura”*, i dati pubblicati da IlSole24Ore confermano la situazione di emarginazione e



l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni – EY2012, significa continuare a lavorare sugli indirizzi e gli orientamenti già tracciati precedentemente dal piano di Vienna del 1982, dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite che nel 1999 ha dichiarato l'anno *International Year of Older Persons* e dalla successiva Assemblea di Madrid del 2002 che ne ha rilanciato le piste di intervento per “costruire una società per tutte le età”. Dalle finalità promosse dall'EY2012 – occupazione, partecipazione alla vita sociale, autonomia – si è posta attenzione alle prospettive di partecipazione e di solidarietà, consapevoli che avrebbero potuto influire anche sugli altri versanti e che ci fosse stata la remota possibilità di confrontarsi con realtà differenti in cui continuare a costruire quella società per tutte le età che può divenire una comunità in cui attuare progetti sperimentali e mettersi alla prova con i limiti e le risorse dei singoli partecipanti.

L'OCSE, nel documento *Education at a Glance del 2020*, sottolinea la necessità, a fronte dell'attuale emergenza, di riscoprire il valore della relazione e dell'interazione tra l'adulto della terza età e le generazioni del futuro nella prospettiva di autodeterminazione e di autodirezione per la coltivazione del bene comune. Anche il Cedefop sottolinea la necessità di un dialogo costruttivo e partecipativo tra generazioni di soggetti che, seppur con ideali/aspirazioni diverse, possono fare “rete sociale” tra di loro per lo sviluppo del territorio. Così come la Commissione Europea che, nei documenti *A News Skill Agenda* (2016) ed *Europa 2030* (2019), definisce degli indirizzi di lavoro basati sul valore della pratica del soggetto attraverso la coltivazione comune ed il trasferimento dei saperi per sviluppare le proprie competenze strategiche. Da questi indirizzi, infatti, è possibile aprire un tavolo di lavoro per ragionare, in uno spazio comune, al potenziamento delle misure di sostegno e di assistenzialismo in funzione dei bisogni specifici della persona: in particolare la formatività (Ellerani, 2020; Margiotta, 2015; Pareyson, 1996), che si configura come dispositivo metodologico efficace per favorire il riconoscimento del soggetto e per definire le basi di supporto alla valorizzazione ed alla fioritura del diritto di cittadinanza e dell'inclusione sociale. Nussbaum e Levmore (2019) hanno evidenziato quanto l'età dell'invecchiamento debba essere vissuta come una risorsa in quanto hanno il compito di indirizzare i giovani nelle scelte di vita, nella consapevolezza di crescere e di essere preparati alle richieste della società e nell'immersione dei dialoghi sulla vita, l'amore ed i rimpianti al fine di trasmettere esperienze, pratiche narrative e percorsi autobiografici come forma di sostegno e di supporto. L'opera, dedicata all'amico Attico, è un dialogo di Cicerone con Lelio e Publio Scipione (giovani interlocutori) sulla condizione esistenziale – anche nei suoi vantaggi – della vecchiaia (rappresentata dalla figura di Catone). In quest'opera si afferma in modo chiaro quanto i giovani possano trarre vantaggio dal dialogo con le persone più grandi e come la *dimensione intergenerazionale* sia positiva per la crescita culturale della società. Catone – come ama ricordare la Nussbaum nell'interpretazione dell'opera di Cicerone – dice che la vecchiaia è per molti aspetti superiore alle età che la precedono in virtù della qualità delle conversazioni che la contraddistinguono. Dimensioni come la libertà, responsabilità, la possibilità di partecipazione del soggetto e le sue rappresentazioni sociali, il superamento delle ingiustizie e delle disuguaglianze, l'inclusione delle diversità attraverso la pratica del dialogo – secondo quest'approccio – contribuiscono, se promosse, a definire il senso della *dignità di ogni individuo* nei diversi contesti sociali e quindi attengono alla sfera delle istanze antropologiche fondamentali che possono, e devono essere, *oggetto di sviluppo attraverso l'educazione e la formazione permanente*.

Anche le pratiche sull'apprendimento intergenerazionale trovano un framework di riferimento all'interno delle strategie di sviluppo sostenibile orientate a garantire l'attuazione degli SDGs. Oggi l'Agenda 2030 (ONU, 2015) rappresenta, infatti, il principale riferimento internazionale strategico per tutti gli operatori economici, sociali ed istituzionali, una sorta di linguaggio comune per agire nel presente e allo stesso tempo costruire un domani sostenibile. L'Italia si è impegnata a intraprendere un percorso virtuoso per raccogliere la sfida della sostenibilità approvando il 22 dicembre 2017 la *Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile*, da parte del Comitato interministeriale per la programmazione economica (CIPE). Il documento contiene una serie di scelte strategiche e obiettivi nazionali arti-

le disuguaglianze nei confronti degli anziani: un over 65 su 10 fra chi ha una qualche limitazione, precisamente l'11,2%, ha molta difficoltà o non è in grado di svolgere le attività quotidiane di cura della persona; il 20% dichiara di convivere con un disturbo depressivo, più o meno grave; infine, fra coloro che presentano alcuni tipi di limitazioni nelle attività quotidiane può contare su un minor supporto sociale rispetto alle persone di pari età senza limitazioni. Considerato che quasi il 100% degli over 65 riceve un qualche aiuto, anche solo da parte dei familiari, fra chi ha limitazioni e la fetta di chi riceve un supporto debole è maggiore rispetto a coloro che sono considerati “sani”, mentre è minore la percentuale di chi riceve un aiuto nelle attività quotidiane. È necessario sottolineare che il 35% degli italiani nel 2020 ha più di 65 anni, superiori di cinque punti percentuali rispetto alla media europea e, complessivamente, in 20 anni la percentuale degli anziani in Europa è passata dal rappresentare il 22,5% della popolazione al 30%. Rispetto alla *dimensione della “scelta”*, i dati trimestrali dell'Istat e le rilevazioni dell'ILO/WEF fanno emergere una situazione di evidente criticità per la formazione alla cultura e per il lavoro delle giovani generazioni tanto da incomberne in uno scenario di incertezza, dalle aspirazioni non correlate alle richieste del mondo del lavoro, oltre a coloro che invece vivono quotidianamente il disagio e forme di povertà educativa all'interno del proprio nucleo familiare. Nel nostro paese, infatti, la percentuale dei senza lavoro è stabile al 10,2%; la questione più critica riguarda i Neet che si attestano al 25,2% rispetto alla media del 13,4%; infine, il 42% si trova in una condizione di disagio e di devianza.



colati all'interno di cinque aree speculari a quelle degli SGD (persone, pianeta, pace, prosperità, partnership), cui è associato un elenco preliminare di strumenti di attuazione².

Il tema del presidio del *bene comune* in un'ottica di coabitazione connessa all'idea di un'intelligenza collettiva genera sensibilità nuove tra chi si occupa di studi pedagogici *speciali*. La visione della sostenibilità come un'azione complessa affidata alla responsabilità collettiva, sta emergendo e si rafforza anche nelle *piccole comunità* come educazione alla partecipazione ed alla salvaguardia dei beni relazionali. La sostenibilità racchiude in definitiva tre dimensioni interrelate: lo sviluppo umano (Nussbaum, 2002; 2012), la giustizia sociale (Sen, 2000) e la cura per l'ambiente (Giovannini, 2018). L'avvio di quella che è stata definita la nuova decade dell'azione implica per il futuro una maggiore attenzione alla conversione in fatti e dati del complesso di idee e valori che fin dal 2015 hanno costituito le basi dell'Agenda.

Un'altra dimensione fondamentale è il *welfare generativo* – e/o apprendimento generativo – che riguarda la proposta di piani educativi e formativi diversificati, con un metodo ed una metodologia più flessibile e facilitante che metta al centro la persona con il suo bagaglio di esperienze. Il welfare generativo consente un'analisi attenta dei fabbisogni del territorio in correlazione con i bisogni dell'altro al fine di coltivare una "rete di sistema" nella direzione del bene comune e un'identità sociale in cui centrale è il riconoscimento del significato di multiappartenenza, di partecipazione attiva e di negoziazione dei significati. Un welfare generativo, dunque, attento all'importanza del contesto sulla base del patrimonio storico e culturale locale, delle persone che rappresentano la comunità (*adulti della terza età e adulti del futuro*); un welfare, infine, che pone al centro del proprio lavoro la costruzione di principi basati sulla solidarietà e la coesione sociale tra le generazioni.

3. Giovani e Anziani verso nuove forme di protagonismo sociale e territoriale

Prima o poi arriva un momento nella vita in cui qualcuno ci pone l'inevitabile domanda: «Cosa vuoi fare da grande?» e così, se non ci abbiamo ancora pensato, iniziamo a farlo in quel preciso istante: «Cosa farò da grande?». In realtà molto spesso un'idea ce l'abbiamo, la coltiviamo, ci accompagna e ci orienta nelle scelte, durante il percorso di crescita ed infatti tale progetto prende forma e si trasforma in un orientamento esistenziale ed esperienziale, in un susseguirsi di scelte e decisioni che *condizionano i nostri vissuti*.

«È il tempo delle sfide», sostiene Corsi in un volume del 2018, in cui la formazione rappresenta l'impegno per il futuro (Ulivieri, 2018) per costruire insieme il valore della solidarietà intergenerazionale. Le traiettorie che guardano più da vicino i giovani riguardano il contesto della famiglia, lo sviluppo cognitivo e la partecipazione alla vita sociale:

- *la famiglia* necessita di essere sostenuta nelle proprie responsabilità di cura e di educazione, richiedendo occasioni di incontro, confronto e formazione (Pati, 2019; Perillo 2019);
- *lo sviluppo cognitivo* si focalizza sui bisogni di *apprendimento delle regole di vita sociale* e di *sviluppo globale ed equilibrato*. Il bisogno di gioco, svago, incontro e confronto con i pari rappresentano un *momento educativo e formativo* di acquisizione e maturazione di esperienze di crescita individuale e professionale (Delors, 1996);
- *la partecipazione alla vita sociale* in un "ambiente" caratterizzato da spazi e momenti dove potersi esporre li-

2. I riferimenti degli SGD sul tema dell'apprendimento intergenerazionale si collegano ad alcuni obiettivi di apprendimento (OSS): *Goal 1 – Sconfiggere la povertà*. (1.1) Entro il 2030, eliminare la povertà estrema per tutte le persone in tutto il mondo, attualmente misurata come persone che vivono con meno di \$1,25 al giorno; (1.2) Entro il 2030, ridurre almeno della metà la percentuale di uomini, donne e bambini di ogni età che vivono in povertà in tutte le sue dimensioni in base alle definizioni nazionali. *Goal 3 – Salute e benessere* (3.7) Entro il 2030, garantire l'accesso universale ai servizi di assistenza sanitaria sessuale e riproduttiva, compresi quelli per la pianificazione familiare, l'informazione e l'educazione, e l'integrazione della salute riproduttiva nelle strategie e nei programmi nazionali; (3.9d) Rafforzare la capacità di tutti i paesi, in particolare i paesi in via di sviluppo, per la prevenzione, la riduzione e la gestione dei rischi per la salute nazionale e globale. *Goal 4 – Istruzione di qualità*. (4.1) Entro il 2030, assicurarsi che tutti i ragazzi e le ragazze completino una istruzione primaria e secondaria libera, equa e di qualità che porti a rilevanti ed efficaci risultati di apprendimento; (4.2) Entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria; (4.3) Entro il 2030, garantire la parità di accesso per tutte le donne e gli uomini ad una istruzione a costi accessibili e di qualità tecnica, ad una istruzione professionale e di terzo livello, compresa l'Università; (4.4) Entro il 2030, aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale. *Goal 10 – Ridurre le disuguaglianze*. (10.1) Entro il 2030, raggiungere e sostenere progressivamente la crescita del reddito del 40% più povero della popolazione ad un tasso superiore rispetto alla media nazionale; (10.2) Entro il 2030, potenziare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, status economico o altro; (10.3) Garantire a tutti pari opportunità e ridurre le disuguaglianze di risultato, anche attraverso l'eliminazione di leggi, di politiche e di pratiche discriminatorie, e la promozione di adeguate leggi, politiche e azioni in questo senso.



beramente, esprimere i propri interessi, trovare adulti disponibili ad ascoltare, capaci di offrire informazioni per poterli indirizzare di fronte alle difficoltà che stanno vivendo (Hill, 2016; Riva, 2021).

È indubbio che la generazione Y ha assimilato come habitat naturale la tecnologia e si mostra con disinvoltura e in maniera abile ai cambiamenti. È una generazione che partecipa attivamente alle diverse progettualità territoriali³ come, per citarne alcuni, le azioni legate al patrimonio storico, culturale della comunità locale, le pratiche di assistenzialismo agli anziani e le pratiche di educazione ambientale del Servizio Civile Universale; inoltre, i progetti di Garanzia Giovani e Vitamina G di Lazio Innova che invitano i giovani a creare start-up innovative per immergersi nelle diverse opportunità del mondo del lavoro.

Le skills (di base, trasversali e tecnico-specialistiche) delle giovani generazioni sono strettamente correlate con quattro dimensioni *lifelong*: 1) apprendere per comprendere (la conoscenza degli strumenti e delle applicazioni, le caratteristiche e funzionalità dei diversi strumenti di apprendimento); 2) apprendere per essere (la capacità di costruirsi un'identità, il confine tra spazio pubblico e privato, le azioni nei confronti di se stessi orientate al benessere); 3) per vivere assieme (comprendere, accettare e rispettare la diversità delle identità, degli stili di vita, delle culture altrui e prevenire discriminazioni, intolleranza e forme di bullismo); 4) per vivere una vita attiva e autonoma (legata all'accesso ad una conoscenza globale e alle opportunità di partecipazione attiva reale-digitale).

Il *file rouge* delle dimensioni *lifelong* è l'apprendere il futuro, ovvero acquisire le skills per progettare, monitorare, valutare e validare le conoscenze e abilità acquisite nei diversi ambiti formali, non formali e informali (Pignalberi, 2020). Ha però (forse) ragione Marc Augé (2008) quando afferma che «attualmente il pensiero del futuro è scomparso?» così come il poeta Holderlin (1977) che amava dire: «Amo la stirpe dei secoli venturi. Questa è la mia più beata speranza, la fede che mi mantiene forte e attivo» sottolineando che «il più sacro scopo dei miei desideri e della mia attività è quello di suscitare nella nostra epoca i germogli che matureranno nel futuro» (p. 34).

Dall'altro lato gli anziani, o *adulti della terza età*. L'aumento delle aspettative di vita porta con sé alcune rilevanti opportunità e sfide: vivere sempre più a lungo e in buona salute (*healthy & active ageing*); rendere sostenibile il rapporto tra anziani inattivi e protagonisti del proprio territorio (*old age dependency ratio*); sviluppare carriere lavorative più lunghe (*live longer work longer*).

Alcuni studi hanno confermato che per l'anziano (Baldacci, Frabboni e Minerva, 2012; Tramma, 2017) il raggiungimento di un elevato stato di benessere è correlato alla soddisfazione di tutti e tre i bisogni sociali suddetti e che la scarsa considerazione del bisogno di status non è dovuta al ritiro sociale dell'anziano, bensì al fatto che la nostra società riconosce pochi ruoli per le persone che entrano in questa fase della vita. I temi del benessere sociale, dell'inclusione della persona anziana e della promozione della sua socializzazione possono essere ricollocati all'interno di una visione più ampia collegata alla categoria concettuale della *generatività sociale*.

Erik Erikson (1980) con il termine *generatività* intende «la capacità di prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee verso cui si è preso un impegno» (p. 132). In questa prospettiva, l'uomo e la donna adulti sono chiamati a scegliere tra generatività e stagnazione; tra il mettere al mondo e prendersi cura di quanto generato in un'ottica di partecipazione creativa e produttiva alla ricreazione del mondo. La generatività sociale può essere intesa come la cura e il riguardo che un soggetto adulto è auspicabile abbia nei confronti delle generazioni successive, trasmettendogli ciò che ha valore. Secondo Giaccardi e Magatti (2014), vi sono quattro azioni implicate all'interno del processo di generatività sociale: desiderare (da cui tutto ha origine), mettere al mondo (creare qualcosa di nuovo, riprendere un'idea già esistita e farla rinascere), prendersi cura (per farla durare nel tempo) e lasciar andare (autorizzare qualcun altro a dare un seguito a ciò che si è creato, svolto, trasmesso). In questo modo la generatività sociale dà vita a processi sociali aperti, capaci di rilanciare il futuro e creare una forma dinamica di legame sociale sia tra le persone che si mettono insieme per realizzare ciò a cui danno valore, sia nel tempo, tra le generazioni, poiché ciò che viene messo al mondo dalla creatività di ognuno possa vivere, direttamente o indirettamente, *al di là di noi*.

Occorre ripensare dunque l'*ageing* come "risorsa generativa" attraverso cui l'anziano si riscopre:

3. Una best practice di successo è #LiberailFuturo che ha l'obiettivo di contrastare le cause della povertà educativa minorile attraverso approcci multifunzionali, progetti ed attività che coinvolgono i giovani ragazzi in prima persona. Tra le azioni: 1) *Officine dei sogni* (Roma) mira a ridurre e prevenire la dispersione scolastica nella fascia di età 6-13 anni fornendo supporto alle famiglie sul territorio di Lunghezza; 2) *Scuola di tutti scuola per tutti* (Roma) insiste nel quartiere di San Basilio a Roma per contrastare e prevenire la dispersione scolastica mediante attività rivolte agli adolescenti e alle famiglie caratterizzate da un elevato protagonismo ed empowerment; 3) *Di nuovo in contatto* (Provincia di Roma) insiste nel territorio dei Castelli Romani, intende dare continuità al lavoro di rete svolto in questi anni da Comuni, scuole ed enti del terzo settore, al fine di costruire un sistema educativo che rimetta la scuola al centro della comunità educante in grado di contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa; 4) *Il gioco è una cosa seria* (Provincia di Viterbo e Frosinone) propone un intervento indirizzato alla costruzione di un modello educativo condiviso e generativo basato sul gioco.



- *attore sociale attivo* in quanto il suo bisogno è di sentirsi coinvolto e attivo nella vita di comunità, rendendo spendibili le proprie abilità, valorizzando le proprie esperienze, soprattutto a favore delle generazioni successive;
- *coach e mentor* come soluzione ai disagi dovuti al normale decadimento in una fase del ciclo di vita in cui l'anziano ha bisogno di sentirsi coinvolto alla vita sociale nel ruolo di guida e di facilitazione dell'apprendimento per i giovani;
- *protagonista assoluto del contesto-famiglia* in cui emerge il bisogno di sostegno sociale, di orientamento nell'individuazione di risorse assistenziali adeguate, di informazioni rispetto alle diverse opportunità di cura e gestione, di sostegno emotivo.

L'effetto pandemico ha posto ancor più in risalto alcuni limiti presenti nel nostro sistema dei servizi ed interventi sociali destinati agli anziani. Al di là delle difficoltà strutturali legate alla scarsità di risorse impegnate in termini di assistenza, alle difficoltà di numerose realtà territoriali nel garantire livelli di servizio adeguati ed efficienti, alcune delle criticità riguardano i modelli di concezione dei bisogni della popolazione. Il territorio allora si riscopre come "vettore" strategico di valorizzazione delle skills delle persone con le loro storie, tradizioni e narrazioni che necessitano di essere condivise con la comunità. Si tratta di progetti e buone pratiche locali⁴ che possano garantire il più possibile un'autonomia piena dell'anziano verso nuove forme di *dialogo intergenerazionale*.

4. Un possibile modello di apprendimento intergenerazionale in una comunità locale

La *solidarietà* e il *dialogo intergenerazionale* si configurano come strumenti da utilizzare per migliorare le prospettive di vita e di lavoro di tutti, e di questo sono portatrici le iniziative in cui gli adulti della terza età, attraverso la trasmissione dei saperi, la loro esperienza e saggezza di vita, assumono un ruolo di supporto per stimolare future capacità imprenditoriali dei giovani, oppure quelle dove i giovani attraverso il contatto con gli anziani e la conoscenza delle loro attitudini e bisogni di cura, acquisiscono competenze che in futuro permetteranno loro di avvicinarsi allo studio e alla pratica dei servizi alla persona. Su queste premesse si articola il progetto "*Apprendere la sostenibilità del territorio*" realizzato da ISMA in collaborazione con una piccola realtà laziale che ha visto il coinvolgimento – nella fase iniziale – di 60 anziani e 140 giovani.

Quali contesti, quali ambienti, quali metodologie è necessario promuovere per favorire l'apprendere ad apprendere? Quali percorsi intergenerazionali per una nuova cultura della formazione, ripensata in base al sistema di attese e bisogni delle diverse generazioni? Come imparare a relazionarsi con l'altro per instaurare un'interdipendenza positiva? Come favorire una comunicazione autentica con l'alterità ed il dialogo? Quali situazioni possono lavorare nella direzione dell'accettazione delle differenze dell'altro e, al contempo, favorire nuove e diverse possibilità di apprendimento l'uno dall'altro?

Agire pedagogicamente sulle generazioni più giovani rappresenta una chance importante grazie alla quale formare futuri adulti più consapevoli, in grado di scardinare gli stereotipi propri delle altre generazioni. Gli obiettivi del progetto, dunque, possono essere così sintetizzati:

1. comprendere i contorni dell'immaginario giovanile sull'età anziana (la presenza di eventuali stereotipi);
2. sondare i modelli valoriali dei giovani per poter strutturare un modello di solidarietà intergenerazionale;
3. valutare la disponibilità degli anziani a condividere le proprie competenze e trasmettere le proprie conoscenze;
4. progettare e mettere in atto attività di apprendimento intergenerazionale;
5. verificare i benefici delle azioni formative al fine di delineare un paradigma relazionale intergenerazionale.

La metodologia, di tipo partecipativa e cooperativa, si fonda su tre aspetti fondamentali: la *dimensione intergenerazionale*, che si basa sul contatto diretto, nuclei di interessi e attività per anziani e giovani, costruendo spazi e tempi di reciprocità e di scambio; la *dimensione interculturale*, che si basa sul contesto plurale in cui collocare l'intervento e l'impatto che avrà sul piano della tradizione/innovazione, anche in relazione al passaggio di consegna

4 *Help adulti e terza età in condizioni di disagio*, un progetto che si pone l'obiettivo di migliorare la qualità della vita degli anziani intervenendo sul loro stato psico-fisico; *Terz@età – Un progetto a sostegno degli anziani più fragili*, prevede di dare supporto alle persone più anziane per poter insegnare loro ad utilizzare alcuni strumenti tecnologici; *#ANZIANIATTIVI*, prevede azioni per la promozione e il sostegno dell'attività fisica e del benessere; inoltre, attività di utilità sociale e promozione di forme di cittadinanza attiva e pratiche di solidarietà sociale, azioni di educazione permanente e alfabetizzazione digitale.



da parte degli anziani ed alla costruzione di prospettive da parte dei più giovani; la *dimensione della pluralità dei linguaggi*, nell'accezione di stimoli, canali e veicoli comunicativi che facilitano la creatività e la comunicabilità. È stato, pertanto, somministrato al campione un questionario semi-strutturato (che si rifà al modello di Hunt *et al.*, 2018) con l'obiettivo di indagare le tre dimensioni costitutive dell'apprendimento generativo.

Il *grafico 1* mostra le aree di interesse della *dimensione intergenerazionale* degli anziani del gruppo B (con un basso livello di partecipazione alle attività della comunità locale), del gruppo M (con un medio livello di partecipazione), del gruppo A (con un alto livello di partecipazione) e dei giovani delle scuole secondarie di primo e secondo grado: mentre questi ultimi hanno mostrato più interesse a lavorare sulla dimensione affettiva/relazionale, i primi (gruppo A) sono risultati quelli meno disponibili allo scambio intergenerazionale.

Nella prima dimensione emerge la necessità di dare vita a contesti in cui le diverse generazioni possano mettersi alla prova su più fronti: dalla conoscenza reciproca alla capacità di condividere le proprie storie di vita, fino ad arrivare a mettere in campo ipotesi progettuali fondate su interessi comuni. Le skills che possono favorire forme di dialogo e di scambio intergenerazionale si suddividono in:

- *Metacognitive*. Riflettere su se stessi, riflettere sulle proprie emozioni, adattarsi, comprendere il valore dell'insegnamento (34,8%);
- *Cognitive*. Imparare nuove cose, sviluppare competenze, utilizzare la memoria, mantenere la concentrazione, elaborare informazioni (ambito in cui gli anziani riscontrano una maggiore difficoltà) (43,2%);
- *Relazionale*. Condividere l'apprendimento, cooperare, sentirsi coinvolti, confronto e dialogo (68,3%).

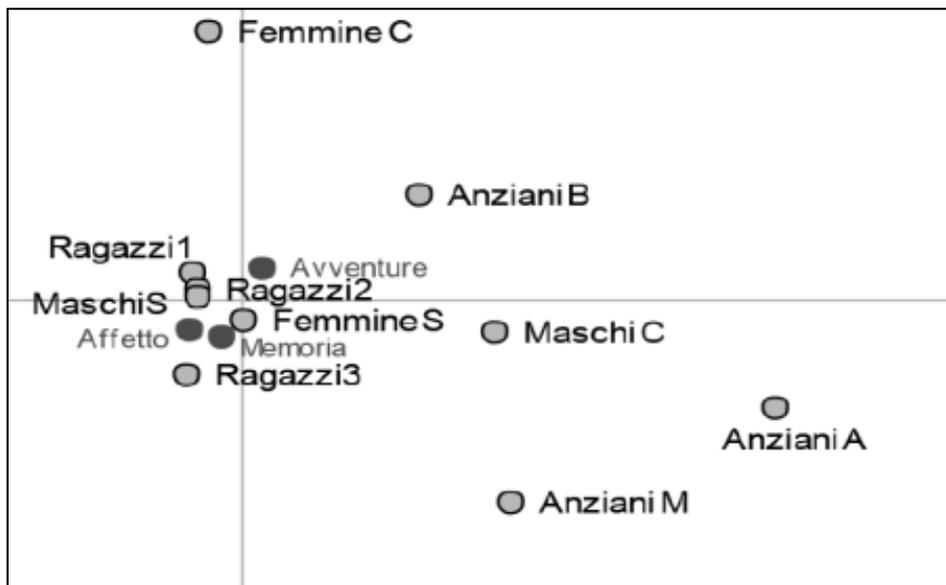


Grafico 1: Le aree della dimensione intergenerazionale. Fonte: Elaborazione personale

Nella *dimensione interculturale*, invece, il territorio si configura come *contesto relazionale accogliente* al fine di facilitare le relazioni tra le persone nella direzione di valorizzazione dei talenti e delle ricchezze che ognuno è in grado di mettere a disposizione per la comunità attraverso il coinvolgimento partecipativo e la cooperazione relazionale. L'ambito di attenzione e di cura della persona è stato uno dei focus centrali su cui sono state sviluppate le azioni volte a sostenere la crescita integrale dei soggetti anche attraverso le interazioni e il clima di gruppo. La valorizzazione delle persone è passata attraverso l'accoglienza delle singolarità, gli intrecci relazionali e la costruzione di contesti collaborativi e inclusivi dove le forze dei singoli sono state sinergicamente messe in contatto per generare spazi comuni e democratici. I *focus* emersi riguardano:

- maggiore consapevolezza dei giovani del repository delle competenze, della propria identità e dei propri valori in un processo di spendibilità nella comunità locale (22,4%);
- la capacità per i giovani e gli adulti di coltivare il dialogo condiviso e lo scambio investendo nelle competenze trasversali (soft) e per la vita (life) (45,5%);
- la partecipazione attiva e la condivisibilità delle esperienze (60,8%);



- la partecipazione collettiva, attraverso processi di *cooperative* e *generative learning*, alle diverse esperienze di vita territoriale (43,7%);
- l'investimento nell'*ageing* e nell'*empowerment* delle persone (88,6%).

L'ageing (CMC), l'empowerment (SMC) e i processi relazionali (SCOOP) emergono come i "valori" fondanti per la coltivazione di un modello di apprendimento intergenerazionale (grafico 2).

Tali valori sono rinvenibili anche nell'ultima dimensione, quella della *pluralità dei linguaggi*, che parte dalla domanda: "Cosa penso di aver imparato?". I linguaggi, nella loro *pluralità*, si traducono nella condivisione degli apprendimenti; nel lavoro comune per generare appartenenza e corresponsabilità in vista della costruzione di percorsi comuni e comunitari; nella proposta di "vie" di contaminazione e di intersezione tra reale-virtuale e tradizionale-innovativo; infine, nello scambio e nella condivisione di esperienze di vita quotidiana.

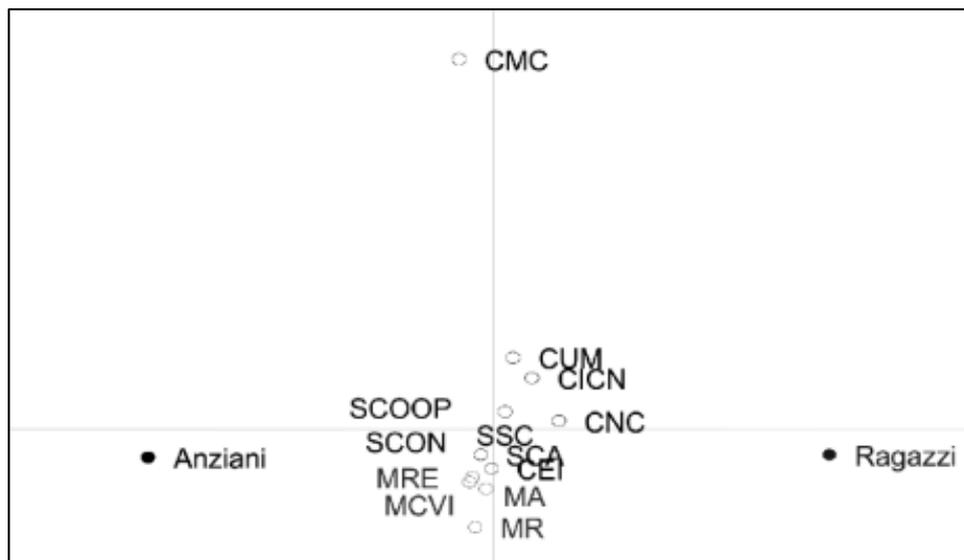


Grafico 2: Le aree del modello intergenerazionale. Fonte: Elaborazione personale

Nel modello proposto è sicuramente il *territorio*, in quanto comunità generatrice di persone e di talenti, a disegnare un percorso sostenibile e resiliente per promuovere nuove azioni di incontro e di dialogo. Il territorio si configura come spazio educativo, formativo, sociale e culturale che, attraverso la proposta di percorsi generativi di apprendimento, può contribuire nell'azione di valorizzazione e protagonismo dei confini generazionali; inoltre, può fornire un contributo concreto al problema della povertà e della disuguaglianza educativa e sociale facendo leva sull'incontro tra esperienze multiformi e servizi locali.

5. Giovani e adulti della terza età: un possibile incontro?

Il tema delle relazioni intergenerazionali si colloca al confine della pedagogia speciale con un'attenzione specifica all'ambito dell'*educazione e della formazione permanente*. I rapporti tra le diverse generazioni sono stati fortemente condizionati dai cambiamenti culturali nella società post-moderna, che hanno reso quest'ultima un insieme di gruppi di individui categorizzati e frammentati tra loro nella quale vengono a mancare spazi e ambiti di possibile scambio. Ad oggi ci troviamo in una società nella quale i soggetti si identificano quasi unicamente nei gruppi dei pari, costituendo sempre di più una popolazione suddivisa a "blocchi", ed incrementando così la distanza culturale e relazionale tra le generazioni.

Il contributo ha cercato di fornire alcune risposte alle questioni riguardanti il tema della solidarietà e del dialogo intergenerazionale che si identifica nell'*ageing* (Nussbaum e Levmore, 2019), ovvero l'invecchiamento attivo attraverso una pedagogia lungo tutto il corso della vita; l'*empowerment* (Levine e Perkins, 1987), un processo dell'azione sociale attraverso il quale le persone, le organizzazioni e le comunità acquisiscono competenze *life* al fine di migliorare l'equità e la qualità di vita; infine, le *relazioni* (Wenger, 2006) che contribuiscono al processo di coltivazione del dialogo e dello scambio di conoscenze ed esperienze nel territorio in quanto comunità di pratica.



Il modello dell'apprendimento intergenerazionale, dunque, è indirizzato a facilitare, con forme e processi diversificati, percorsi di dialogo e scambio tra le generazioni per il territorio in quanto "vettore di sviluppo e di azione" al fine di *generare*:

- l'incremento della consapevolezza dei saperi ed esperienze personali e di condivisione anche attraverso il dialogo tra generazioni in modo tale da superare le differenze individuali;
- l'aumento delle alleanze giovani-anziani in vista di un supporto reciproco e di una collaborazione finalizzata al raggiungimento di un obiettivo comune;
- lo sviluppo dell'appartenenza, la partecipazione alla comunità e maggiore inclusione;
- l'attivazione di una rete informale di supporto intergenerazionale con ricadute sul territorio.

Il modello si propone di fornire una pista di lavoro attraverso la proposta di attività e laboratori con l'obiettivo di disegnare collettivamente un'*identità generativa* per il territorio e, al contempo, promuovere percorsi di apprendimento innovativi, inclusivi e capacitanti, i cui destinatari riguardano in primis giovani e anziani. Per poter padroneggiare la complessità pandemica, è fondamentale identificare dei punti di riferimento che potrebbero divenire o essere letti anche come fattori protettivi per la promozione di processi evolutivi e di resilienza. Essi possono essere identificati: 1) nella costruzione di un percorso che favorisce la conoscenza e la comprensione del territorio che si incontra e con la quale si deve interagire; 2) nell'assunzione di uno stile educativo e relazionale capace di riconoscere, valorizzare e imparare dal soggetto; 3) nel condividere un codice e un linguaggio che permetta di connettere i differenti punti di vista e prospettive; 4) nell'intessere relazioni di prossimità anche spontanee e su base volontaria a partire dal riconoscimento e dalla valorizzazione delle competenze emerse dalle relazioni formali ed informali. Le modalità per gestire le diversità e le pluralità di situazioni-condizioni che facilitano l'instaurarsi del dialogo tra giovani e adulti della terza età devono, dunque, essere ripensate: in questo ragionamento si iscrive *la sfida futura della pedagogia speciale*.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2019). *Upskilling Pathways Implementation in Italy – Taking stock of existing adult learning policies, measures and resources, Percorsi di miglioramento delle competenze della popolazione adulta in Italia. Il punto sulle politiche, i dispositivi e le risorse per l'apprendimento in età adulta*. Report di sintesi.
- Alessandrini, G. & Mallen, M. (2020). *Diversity Management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Milano: FrancoAngeli.
- Augé, M. (2008). *Où est passé l'avenir?*. Paris: Editions du Panama.
- Baldacci, M., Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2012). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Bari: Laterza.
- Corsi, M. (2018). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Delors, J. (1996). *Education. The treasure within. Report of the International Commission on Education for the XXI Century*. Paris: Unesco.
- Ellerani, P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- European Commission (2016). *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Bruxelles.
- European Commission (2019). *Council Recommendation on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults Taking stock of implementation measures*. Bruxelles.
- Giaccardi, C. & Magatti, M. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi!*. Milano: Feltrinelli.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Hill, L. (2016). *Il Genio Collettivo. La cultura e la pratica dell'innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Holderlin, F. (1943-1977). *Grosse Stuttgarter*. Stuttgart.
- Hunt, V., Prince, S., Dixon-Fyle, S. & Yee, L. (2018). *Report Delivering through diversity*. New York: McKinsey & Company.
- Levine, M. & Perkins, D.V. (1987). *Principles of Community Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M.C. & Levmore, S. (2019). *Invecchiare con saggezza. Dialoghi sulla vita, l'amore e i rimpianti*. Bologna: il Mulino.



- OECD (2020). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Pareyson, L. (1996). *Estetica. Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Perillo, P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi, C. (2020). *Apprendere sempre e ovunque! Alcuni studi della pedagogia sociale e del lavoro*. Morrisville (North Carolina): Lulu Press Inc.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. Roma.
- Ravera, L. (2018). *Il terzo tempo*. Milano: Bompiani.
- Recalcati, M. (2014). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Riva, M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Tramma, S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina.



Moira Sannipoli

Senior Assistant Professor in Methodologies of Teaching and Special Education | University of Perugia (Italy) | moira.sannipoli@unipg.it

Home education and family services as an inclusive opportunity

L'educativa domiciliare come opportunità inclusiva

Articoli

ABSTRACT

Since the end of the 1970s, the world of cooperation has taken over most of socio-educational services management for minors and adults with disabilities in Italy. The types present are numerous and entrusted to socio-pedagogical educators, as established by the recent law. Special attention should be given to home education that is about the multiplicity of interventions, activated by social and health services and in synergy with them, which take place in the home context of those in charge. The inclusive trajectories of this service are different and require complex relational and reflective skills, which require significant initial training but also ongoing accompaniment. The paper analyzes the role that these realities carry out for the support to parenthood and for the acquisition of basic and social autonomies.

Keywords: cooperation, domiciliary, educator, parental support, autonomy

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sannipoli M. (2021). Home education and family services as an inclusive opportunity. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 131-138 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-14>

Corresponding Author: Moira Sannipoli | moira.sannipoli@unipg.it

Received: 14/09/2021 | **Accepted:** 01/12/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-14



1. Le professionalità educative nella cooperazione sociale

Nel gennaio 2018, dopo un lungo iter parlamentare, è entrata in vigore la cosiddetta «Legge lori» che ha dato riconoscimento e tutela alle figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagogista. Come cita la norma, entrambe le figure, con formazione e funzioni distinte, operano nell'ambito educativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in ambito formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale. Il provvedimento adottato nasce dalla proposta di legge 2656 dell'on. prof.ssa Vanna lori, approvata quasi all'unanimità alla Camera dei Deputati, ma poi arenatasi nella discussione al Senato della Repubblica. Il testo approvato, art. 1, commi dal 594 al 601, della legge 205/2017 (normativa che poi è stata parzialmente modificata con la successiva legge 145/2018), pur essendo una versione abbreviata, rappresenta nel nostro Paese una svolta significativa nella valorizzazione di professionisti che, da anni, partecipano alle pratiche e alle culture educative dei nostri territori (Lori, 2018).

La storia del riconoscimento di questa figura, presente in realtà in gran parte della storia dell'educazione speciale (Canevaro, Goussot, 2000; Goussot, 2007; Crispiani, 2016), è di fatto intrecciata in maniera molto significativa con la stagione dell'integrazione e con il tema della cooperazione sociale, che ha cominciato ad essere una possibile risposta organizzativa ai bisogni educativi oltre l'intervento familiare e in collaborazione con le pubbliche amministrazioni. Scrive Alberto Alberani: «La chiusura degli istituti speciali frequentati da bambini con disabilità e la successiva Legge 517/1977 che promuove l'integrazione scolastica e l'apertura di nuove attività, la successiva chiusura degli Ospedali psichiatrici con la Legge Basaglia (Legge 180/1978) promuovono un nuovo protagonismo di quel mondo che era chiamato privato sociale» (2021, p. 142). Nascono così i primi servizi rivolti ad anziani, a persone con disabilità o con dipendenze, ai minori con problemi sociali, all'inserimento lavorativo di soggetti in situazione di difficoltà o marginalità (Callegari, 2020). Il mondo del terzo settore ha iniziato ad accogliere uomini e donne mosse da profonde motivazioni e coinvolgimento rispetto ai temi sociali e civili: persone che sul campo hanno costruito un sapere prassico significativo. La cooperazione è diventata «un'impresa passionale, un'azienda con l'anima, ma soprattutto una forma di organizzazione che ha retto alla prova del tempo e accumulato saperi e esperienze utili a affrontare anche l'incerto futuro del nostro paese e del suo welfare» (Borzaga, Pagni, 2011, p. 87). Questa competenza, costruita sul campo, ha fatto emergere la necessità di licenziare una legge, la 381/1991, che ha riconosciuto alle cooperative sociali in maniera definitiva lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità, la promozione umana e l'integrazione sociale dei cittadini attraverso la gestione di servizi socio-sanitari ed educativi e lo svolgimento di attività finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate. La legge lori, precedentemente citata, ha previsto per chi avesse già lavorato come educatore da almeno tre anni o fosse in possesso di un diploma magistrale conseguito entro l'anno scolastico 2001/2002, la possibilità di conseguire la qualifica professionalizzante tramite un corso annuale da 60 cfu, promosso dalle Università.

Molti dei professionisti che oggi svolgono funzioni educative in esperienze scolastiche, domiciliari, ricreative, ludiche e di socializzazione sono dipendenti di queste realtà (Gardella, 2016; Tramma, 2017). Ad oggi sono 15.751 le cooperative sociali che operano in Italia grazie al lavoro di 451.843 persone, la maggior parte delle quali con funzioni di educatore ed operatore socio-sanitario (ISTAT, 2020).

Le dimensioni inclusive, che si aprono in questi contesti, sono ampie vista la geografia che questi interventi ricoprono in sinergia con il mondo della scuola, le famiglie, i servizi socio-assistenziali e medici (Cajola, Traversetti, 2018).

«La figura singolare e poliedrica dell'educatore (e del professionista dell'educazione) acquista particolare rilievo quando la sua attività è rivolta a persone con disabilità, dato che egli si adopera svolgendo una funzione mediatrice per un'educazione fisica e mentale del soggetto in difficoltà; le situazioni ludico-ricreative, in ambito di disabilità, possono assicurare, accompagnare e sollecitare muovendosi in ambiti di frontiera, individuando potenzialità latenti, residue, parziali, deviate; svolgendo una funzione trasgressiva verso l'esistente, per modificarlo; effettuando un percorso euristico di potenziamento di strumenti critici, di riflessione e operativi, di azione, di logiche integrate, interdisciplinari, plurimodali e reticolari, superando l'appiattimento esistenziale che può derivare dai deficit gravi, connotando di lievità gli scomodi percorsi esistenziali dei disabili: per aiutarli, insomma, a spiccare il volo anche se la loro pista di decollo è una carrozzina» (Caldin, 2017, p. 195).

Al di là di alcuni ambiti più specifici, quali centri diurni, comunità, educativa scolastica, gruppi appartamento, a mio avviso meritano una riflessione importante gli interventi in ambito domiciliare che partecipano con forza, fin dalla prima infanzia alla messa a disposizione di sostegni competenti, alla costruzione del «paniere di possibilità per la realizzazione del progetto di vita» (Canevaro, Ferrari, 2019, p. 155), diventando luogo generativo di capitale umano e sociale.

Nell'ultimo anno e mezzo in particolare, caratterizzato dalla pandemia da Covid-19, i servizi domiciliari hanno evidenziato tutta la loro capacità di progettazione e al tempo stesso di resilienza rispetto alla difficoltà di continuare ad offrire servizi di qualità nella quotidianità della vita di molte persone.



“L'emergenza ha spinto ampie parti della società civile e del Terzo settore a mettersi in gioco per rispondere in tempi rapidissimi a bisogni di portata drammatica, in una condizione di rischio, facendo riemergere la forza vitale di organizzazioni e di persone che si spingono oltre i limiti per il bene comune. È una testimonianza di presenza nelle comunità di enorme importanza” (Granata, 2020, p. 59). Lo hanno fatto cercando di incarnare al meglio anche tutto il nuovo orizzonte dello *smart welfare*, inteso proprio come possibilità per il lavoro sociale e educativo (colloqui, visite domiciliari, forme di accompagnamento e progettazione/coordinamento) di realizzarsi anche in modalità a distanza (Thompson, 2015; De Mönnink, 2017; Petrella, Lus, Milani, 2020). La possibilità di attuare interventi di qualità in queste circostanze è ancora tutta da costruire, ma sicuramente non è possibile, da ora in avanti, immaginare la presenza come unica possibilità di relazione: permettere che ci siano ancora vuoti, sospensioni, nuove solitudini non è segno di una comunità civile ed inclusiva. Abituarsi ad una lettura coevolutiva che tenga insieme il calore della vicinanza con possibilità inedite della distanza è un impegno che non può essere tradito.

“La mobilitazione e l'impegno di tanti professionisti socio-educativi per assicurare a famiglie e bambini continuità ai progetti educativi, di sostegno genitoriale, di inclusione sociale in una fase così critica rappresentano una solida base per impostare in maniera più uniforme e rigorosa delle modalità di lavoro agile che nel prossimo futuro non dipendano unicamente o prevalentemente dall'iniziativa isolata di alcuni operatori e che vadano nella direzione indicata dall'Agenda 2030” (Petrella, 2020, p. 70).

Visto il ruolo rivestito da queste realtà anche nell'ultimo periodo, lo scopo di questo contributo è quello di individuare le caratteristiche dell'educativa domiciliare, con particolare attenzione alla dimensione inclusiva.

2. L'educativa domiciliare: un'identità complessa

La nascita dei servizi domiciliari ha radici nei contesti sanitari (Buhler, Wilkerson, 1985): erano soprattutto medici di condotta e ostetriche che si recavano a casa di alcuni pazienti per necessità emergenti o impossibilità da parte degli stessi di raggiungere ospedali o centri di trattamento. Non vi era all'inizio un intento sociale: il prendersi cura di situazioni di fragilità, individuale o familiare, era compito della comunità, dalla famiglia allargata al vicinato, agli istituti religiosi, al territorio. A partire da alcune iniziative volontarie, si sono affiancate, nell'ambito di un welfare sempre più diffuso, interventi affidati ad alcuni professionisti della cura (Levine, Levine 1970; Wasik, Bryant, Lyons, 1990), vista una maturata consapevolezza che ci fosse bisogno di una progettualità intenzionale, oltre le buone motivazioni.

In Italia a partire dagli anni Ottanta alcune assistenti sociali, in maniera pionieristica, hanno iniziato a cercare soluzioni alternative alle realtà già istituite, entrando in relazione proprio con il privato sociale che si era appena costituito (Tuggia, 2015). Due interventi normativi hanno di fatto poi sancito la centralità di questi servizi: la legge 285/1997 relativa alla la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza e la legge 328/2000 per la valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari. La prima, all'art. 4, afferma come per la i Servizi di sostegno alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza sono perseguibili attraverso “azioni di sostegno al minore ed ai componenti della famiglia al fine di realizzare un'efficace azione di prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e per quelli di pronto intervento”. La seconda all'art. 22 dichiara che sono erogabili, in quanto costituiscono livelli essenziali di prestazioni sociali, “gli interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio tramite il sostegno al nucleo familiare di origine”.

I servizi di Educativa Domiciliare sono stati così attivati nella maggior parte delle situazioni dai servizi socio-sanitari e comunque in sinergia con loro, con una finalità prioritaria rivolta verso il minore o l'adulto, ma con un implicito fortissimo che riguarda la possibilità di regalare anche occasioni di sostegno alla genitorialità. Possono essere avviati anche su iniziativa delle famiglie che decidono in maniera privata di coprirne la spesa.

“Considerando la famiglia, e non il bambino, come centro dell'intervento, si riconosce che il sistema familiare è influenzato dall'interdipendenza dei suoi membri e che attraverso il rafforzamento e il sostegno dell'intera famiglia e non solo del bambino, aumentano notevolmente le possibilità di apportare significativi cambiamenti per tutti i membri che compongono il nucleo familiare” (Dunst, 1988, p. 6).

Esistono oggi diversi programmi evidence-based che utilizzano la formula dell'educatore a casa della famiglia: tra questi si possono citare Homebuilders e Head Start negli USA, Families First nei Paesi Bassi e Sure Star nel Regno Unito (Chaffin Friedric, 2004; van Assen e al., 2020).

Gli studi citati descrivono l'educativa domiciliare come un'esperienza complessa da più punti di vista.

In prima battuta si realizza in uno spazio e un tempo che non è mai neutro, ma connotato di valori, culture, pratiche (Serbati, 2014; D'Antone, 2018): è un ambiente privato che decide di aprirsi ad una dimensione pubblica, mostrandosi nella sua ordinarità. La delicatezza di chi accede e l'accoglienza di chi ospita rende possibile l'intervento.



“Si apre con un’entrata in punta di piedi e allo stesso modo si chiude: il primo incontro, l’apertura simbolica della porta di casa, contrassegna l’inizio di un percorso di delicato accostamento alla vita di una famiglia, un progressivo addentrarsi in biografie spesso sofferenti ma non prive di potenzialità, da individuare, da promuovere, da far fiorire, con quell’atteggiamento di serena presenza nei gesti della quotidianità, attivando pratiche di riscrittura del proprio futuro e di riprogettazione personale e comunitaria. Con la stessa delicatezza, senza fare rumore, quasi in dissoluzione, rispetto alle figure ora protagoniste in autonomia, l’educatore chiude la porta, senza girarsi più indietro, lasciando il messaggio più importante senza pronunciare alcuna parola: “Sono sicuro che ce la farete” (Madriz, 2021, pp. 82-83).

Il tempo è un fattore importante di analisi: l’educativa domiciliare, più di ogni altro servizio, ha senso in un lasso non rigido e definito a priori, ma che nella stessa maniera permetta una crescente partecipazione ed empowerment di chi ha aperto le proprie mura. Perché infatti non si trasformi in un fare che crea dipendenza, è necessario che la modulazione dei sostegni sia monitorata e veda mano a mano affievolirsi l’aiuto, a favore di un’autonomia crescente di grandi e piccoli.

In seconda battuta tiene insieme, anche se con vicinanze diverse, più soggetti: l’educatore si confronta con tutta la famiglia che lo accoglie, con tutte le professionalità che sono in una relazione di aiuto con quel contesto, con la comunità verso la quale si è chiamati a costruire appartenenza (Formenti, 2008). La necessità di accompagnare da dentro per riabilitare anche esternamente è uno dei compiti più articolati da perseguire: quella casa ha bisogno di non chiudersi ma aprirsi all’esterno per modificare anche gli immaginari che spesso su di essa si sono costruiti, passando da eventuali e possibili squalifiche ad inedite conferme.

“L’immagine «visibili da dentro, invisibili da fuori» rinvia alle modalità esplicite di conduzione dell’intervento educativo: all’interno, dentro la famiglia, l’educatore si pone come presenza sicura, ben visibile nella sua postura, riconoscibile e stabile nei suoi comportamenti e nei limiti del proprio agire (affiancamento e non sostituzione), mentre al di fuori, nei cerchi sociali esterni al nucleo familiare, egli deve diventare trasparente, un invisibile conduttore/facilitatore di relazioni, che c’è per non esserci, che fa attenzione a stare sempre un passo in dietro, fino a scomparire per lasciare che le relazioni nei cerchi più ampi crescano, si alimentino, procedano con propri spazi e con propri tempi” (Madriz, 2021, pp. 80-81).

La dimensione coevolutiva e trasformativa, potenzialmente presente in questi servizi, assume dei connotati ancora più specifici nelle situazioni di disabilità ed è in netto aumento numericamente.

In termini sociali la spesa per queste tipologie di servizi è cresciuta dal 14% al 19% della spesa complessiva per le persone con disabilità, superando sia la quota destinata ai centri diurni (diminuita dal 21% al 17%), sia quella per strutture residenziali (sostanzialmente stabile al 18%). In termini assoluti, la spesa per l’assistenza domiciliare è cresciuta da 131 milioni di euro del 2004 a 231 milioni nel 2010 e a 273 milioni nel 2016, con un incremento del 109% in 12 anni (ISTAT, 2019).

Tenendo conto di quanto esposto, di seguito sono presentate due traiettorie significativamente guadagnate da questo servizio in termini inclusivi: il sostegno alla genitorialità “speciale” e il lavoro educativo per l’autonomia.

2.1 Sostenere le famiglie: accettarsi ed imparare a fare insieme

La presenza di un figlio in situazione di disabilità attiva dinamiche familiari inconsuete. Nonostante la molteplicità dei fattori che partecipano a questa riorganizzazione e che ne influenzano l’esito, la cura richiesta nei confronti di un minore o di un adulto è complessa e ha a che vedere con un’accettazione interna, con l’immagine di sé come genitori capaci e competenti, con la gestione di una quotidianità spesso faticosa, sicuramente inedita. La letteratura sul tema descrive facili e possibili cadute della coppia genitoriale in comportamenti iperprotettivi, anticipatori o di sostituzione, spesso legati anche alla mancanza di un sostegno autentico, istituzionalmente offerto e non lasciato all’arbitrarietà e al grado di consapevolezza delle famiglie stesse (Pavone, 2009; Caldin, Serra, 2011).

L’esperienza domiciliare ricopre in questa direzione un ruolo importante, per promuovere le capacità di coping, di problem solving, di empowerment, di autentico apprendimento reciproco. “Apprendere dal saper-fare dei genitori, che sostiene il processo di messa in comune delle conoscenze e dei saper fare di ciascuno in un obiettivo di autoformazione, di autonomia e in una prospettiva di rispetto e valorizzazione delle competenze di ciascuno. È questo ciò che si intende quando si parla di orizzontalità del sapere: invertendo il flusso di conoscenze, permettiamo ai genitori di essere gli attori più importanti nella gestione delle risorse educative, nell’attualizzazione della loro autonomia e in quella di tutti i membri della famiglia, li aiutiamo a prendere consapevolezza delle loro risorse e di quelle presenti nel loro ambiente di vita, favorendo la condivisione dei saperi e dell’aiuto concreto anche fra le famiglie stesse” (Milani, 2009, p. 19).

In questo scambio di risorse e di exercise, i professionisti educativi hanno dei compiti specifici, soprattutto



nell'età evolutiva. Il primo, qualora il servizio venga attivato nella prima infanzia, ha a che vedere con un sostegno emotivo rispetto all'accettazione della disabilità e la scoperta delle possibilità oltre la diagnosi. Lo scarto tra il bambino atteso e il figlio nato può generare vissuti ancora da elaborare: l'educatore domiciliare può offrire un tempo di ascolto e condivisione, invitando anche all'accesso a percorsi specifici di sostegno, counseling o accompagnamento di natura psicologica o terapeutica. Il fare pace con questo sentire è fondamentale per cominciare a costruire un progetto di vita che pensi oltre all'infanzia e che soprattutto non vi rimanga invischiato, negando involontariamente come possibili le stagioni della giovinezza e dell'adulthood (Lepri, 2020). La risorsa di avere a casa una persona competente per il proprio figlio permette anche di recuperare un tempo per sé, oltre all'essere "madre" o "padre". L'intervento domiciliare diventa occasione preziosa per riappropriarsi di spazi di vita sociale, un tempo per essere uomini e donne, anche oltre la genitorialità e la presa in carico spesso omnicomprensiva. Questo tempo insieme o anche sanamente delegato se le circostanze lo richiedono (Canevaro, 2006), torna utile quando arriveranno l'uscita da casa e altre esperienze affettive: si sarà imparato un po' a lasciare.

La possibilità di condividere pratiche di cura è sicuramente un altro vantaggio regalato all'educativa domiciliare. Le famiglie si mostrano nelle loro identità, nelle forme di comunicazione ed intervento.

"La casa è un luogo straordinario di osservazione delle abilità del genitore: è solo lì che possiamo osservare e quindi apprendere da ciò che il genitore fa, conoscere le sue pratiche invece che solo il suo discorso, come avviene prevalentemente durante i colloqui nell'ufficio dell'operatore. Sta qui lo specifico dell'educativa domiciliare: non sostituirsi al genitore, ma coinvolgerlo in un percorso di sostegno al figlio in cui egli abbia la possibilità di riappropriarsi del suo ruolo e delle sue competenze educative" (Milani, 2009, p.19). Nella condivisione delle pratiche di accudimento quotidiano, quali l'igiene personale, il tempo libero, il fare i compiti, l'allestire spazi di socializzazione si gioca una partita importante: si fanno i conti con le effettive possibilità di quel bambino, con la definizione di obiettivi e orizzonti sostenibili, attraverso azioni, mediazioni e sostegni che sappiano evolvere nel tempo. Alimentare fattori personali maggiormente positivi e adoperarsi per mettere in campo fattori ambientali adeguati contiene atteggiamenti di frustrazione, vittimismo e/di determinismo. Permette ai familiari di diventare consapevoli che vadano ricercate insieme delle opportunità per promuovere forme di autonomia percorribili e crescenti, attraversando anche cadute, tensioni, fallimenti.

In diverse circostanze chi lavora nell'educativa domiciliare può trovarsi anche in contesti svantaggiati o culturalmente altri: ci può essere la necessità di mediare linguisticamente, e non solo, le motivazioni e le caratteristiche dell'intervento. L'educatore può tentare di socializzare e rendere accessibili alle famiglie il senso della presa in carico del loro figlio, facendosi portavoce nella richiesta di eventuali approfondimenti, incontri e di confronto anche con gli altri servizi.

2.2 Sperimentarsi autonomi

L'educatore socio-pedagogico in contesto domiciliare ha un ruolo importante nel potenziamento dell'autonomia personale e sociale, nella gestione e organizzazione del tempo libero, nella costruzione di un metodo di studio efficace.

Il lavoro sull'autonomia intesa come competenza di imparare a chiedere a chi, che cosa e come, è strettamente connessa al costruito dell'autodeterminazione. La promozione della capacità di prendere decisioni è centrale nell'intervento educativo in ambito familiare: nelle diverse proposte, messe a disposizione di piccoli e grandi, è necessario indagare interessi e motivazioni personali, insegnare a fare scelte e a comunicarle, definire insieme obiettivi possibili, organizzare i sostegni e l'ambiente per permetterne il raggiungimento (Cottini, 2016).

In queste relazioni, il compito educativo si traduce nell'individuazione di mediazioni personalizzate che possono far riferimento a diverse strategie di modeling ma anche, se necessario e pertinente, alla ricchezza di alcune tecniche comportamentali quali il prompting, il fading, lo shaping e il chaining, (Cottini, 2011; Guazzo, 2011). Questi interventi possono essere attuati attraverso proposte individuali o cooperative e di peer tutoring, intenzionalmente progettate a casa oppure nei contesti ludici e ricreativi presenti sul territorio (Kamps et al., 2015).

Le autonomie personali e sociali rappresentano la possibilità di acquisire competenze utili per la vita: quali l'imparare ad aver cura del proprio corpo, dei propri spazi e dei propri tempi, della propria quotidianità. Il fare di tutti i giorni offre occasioni di sperimentazione e può diventare, se adeguatamente accompagnato, sempre più intenzionale ed autodiretto. A queste dimensioni personali si aggiungono apprendimenti importanti nella sfera della relazione (saper chiedere, saper dare i propri riferimenti personali, saper usare i mezzi di comunicazione, sapersi muovere in spazi sociali con comportamenti adeguati), della mobilità (attraversamento, uso dei semafori, atteggiamenti corretti coi passanti), dell'orientamento (saper leggere e seguire indicazioni stradali, individuare punti di riferimento, fermate, sapersi muovere nel proprio contesto), dell'uso del denaro (saper riconoscere e contare, saper verificare il resto, imparare a fare previsioni di spesa) (Contardi, 2004).



Anche la gestione del tempo libero, in un'ottica di rispetto e riconoscimento delle scelte individuali, è una sfida importante. Il tenere insieme le preferenze da un lato e dall'altro permettere un potenziamento della partecipazione sociale nel gruppo dei pari e nella propria comunità di riferimento è complesso: apprendere quelle che sono definite *leisure skills* non implica soltanto l'opportunità di imparare a svolgere alcuni compiti o portare a termine possibili attività, ma usufruirne sempre più in maniera autonoma, produttiva e con soddisfazione (Cottini, 2021).

Nei contesti domiciliari, che si attivano in situazioni di disabilità, l'educatore può essere anche di sostegno allo studio e alla costruzione di un metodo efficace. Imparare a studiare o potenziare quanto appreso a scuola ha a che fare con la motivazione, l'organizzazione della attività, le strategie di comprensione e la memoria, ma anche con una presa di coscienza del proprio stile cognitivo e dell'approccio messo in campo (De Beni, Moè & Cornoldi, 2003). Lavorare sul metodo significa favorire una crescente consapevolezza rispetto a stile di apprendimento, canale sensoriale preferenziale, stile cognitivo prevalente. Di fronte ad un testo uno studente può prediligere un quadro d'insieme (stile globale) oppure i singoli particolari e dettagli (stile analitico), può procedere in maniera sistematica o intuitiva, può prediligere il codice linguistico (stile verbale) o quello visuo-spaziale (stile visivo). Anche nella risoluzione di compiti chi apprende può preferire uno stile più riflessivo che procede con accuratezza e lentezza oppure uno più impulsivo, che privilegia elaborazioni veloci, uno stile convergente, se si ha bisogno di partire dalla base delle informazioni possedute o più divergente, se invece si procede in maniera creativa ed autonoma (Cornoldi et al., 2020).

La possibilità per l'educatore domiciliare di svolgere funzioni anche di tutor di apprendimento è essenziale per garantire un migliore successo scolastico o anche qualora si aprano percorsi di studio universitari (Gaggioli, Sannipoli, 2018).

3. Conclusioni

Le figure professionali educative che lavorano in contesti domiciliari hanno un potenziale inclusivo molto significativo e maggiormente da indagare (Longoni, 2014). La possibilità di vedere da dentro famiglie e persone che si è chiamati ad accompagnare regala uno sguardo ulteriore di comprensione e tante possibilità non prevedibili in merito alla costruzione del Progetto di Vita. Sempre più, dove questo ancora non accade, queste figure devono partecipare anche alla stesura di documenti quali il Piano Individuale e il Piano Educativo Individualizzato. Il contesto domiciliare è sicuramente uno dei più complessi e sono richieste al personale educativo competenze raffinate, difficili da costruire e comunque continuamente da monitorare. Anche nei percorsi di studio iniziali, quelli dei corsi di studio della L-19, mancano spesso dei focus ad hoc su questi servizi o eventuali possibilità di tirocinio in questi contesti per gli studenti, che ne scoprono l'esistenza una volta entrati nel mondo del lavoro. Alle capacità relazionali che attingono alla dimensione dell'ascolto e della comunicazione, vanno aggiunte pratiche di osservazione, documentazione, confronto e dialogo. In questo addomesticamento reciproco di fiducia e accoglimento (Premoli, Confalonieri, Volpi, 2012), è necessario imparare a contenere tutta la fatica emotiva di alcuni vissuti e saper modulare parole e gesti, mettendo in conto che spesso ci sarà anche bisogno di silenzi, attese, sospensioni, possibili interruzioni. "L'educatore socio-pedagogico ha bisogno di tempo, di silenzio riflessivo, della costante opera di ridefinizione di sé e di ristrutturazione del suo bagaglio professionale, della riflessione sistematica sul senso dell'operare pedagogico in situazione ad elevato gradiente di complessità" (Gaspari, 2020, p. 147). Il lavoro solitario che spesso questi educatori vivono deve essere supportato da un coordinamento e un'eventuale supervisione se le situazioni lo richiedono. La sfida è di costruire una metodologia di lavoro competente ma al tempo stesso aperta. "Ciò, evidentemente, significa non agire a caso e neanche in maniera precodificata, seguendo "ricette" che consentano di cavarsela davanti a certe tipologie di persone o di situazioni. Piuttosto, un metodo va costruito in situazione, perché sia "capace di orientare la gestione correlata e continua di tutti gli aspetti e le componenti" di quel processo educativo, rivolto a determinate persone, in un certo servizio, all'interno di un particolare quadro istituzionale e territorio. Agire con metodo significa ideare, progettare e mettere in atto strategie educative che consentono di articolare strumenti e tecniche con obiettivi e finalità di uno specifico intervento, individuando le mediazioni necessarie e adeguate sulla base della conoscenza della situazione contingente, dei soggetti coinvolti, delle caratteristiche degli strumenti e dei mezzi utilizzabili nel lavoro educativo. Ciò significa studiare e creare le condizioni in base alle quali un intervento può avere senso, dando luogo a un'esperienza percorribile per le persone coinvolte, considerando tutte le dimensioni che la strutturano: materiali e simboliche, relazionali e istituzionali, comunicative e organizzative" (Palmieri, 2016, p. 92).

L'educativa domiciliare, insieme ad un'altra molteplicità di servizi, è esperienza complessa, delicata, cruciale e oggi chiede alla cooperazione sociale un passo importante: i tempi sono maturi perché davvero si possa tenere insieme qualità dell'offerta e dignità del lavoro svolto dai professionisti. In parte c'è bisogno, come afferma Stefanini



(2008) di riforme coraggiose: garantire più democrazia e partecipazione dei soci e dei lavoratori; promuovere il ricambio delle classi dirigenti; diventare soggetto promotore di uno sviluppo sostenibile che tenga insieme idealità e concretezza riformista, protagonismo dei singoli e della comunità.

Nell'attesa di azioni di sistema che permettano a questi orizzonti di concretizzarsi, c'è un margine di intervento possibile affidato a chi già lavora con compiti e funzioni differenti dentro questo mondo e che sa di poter fare la differenza per tutti coloro che incontra. Investire in una formazione continua di qualità che non sappia solo informare bene ma anche essere di manutenzione, permettere al fare educativo di vedere riconosciuta, come componente essenziale della professione, tutta la dimensione riflessiva che precede, accompagna e segue la pratica sul campo, valutare insieme gli interventi per raccogliere le traiettorie evolutive insieme alle figure di coordinamento, sono tra le prime scelte già opzionabili. Si tratta di aggiungere il coraggio del cambiamento che è già assunzione matura di responsabilità. "Non è necessario che l'agire in funzione del cambiamento porti al conseguimento di un sicuro successo (...) Non ha importanza che sempre si vinca. Vittoria e sconfitta sono egualmente due impostori. Ciò che conta è sfidare la realtà con coraggio, affrontare il cambiamento con determinazione, rischiando anche di mettere in gioco quel po' di spregiudicatezza e follia senza le quali sarebbe assolutamente impossibile cambiare" (Nanetti, 1994, p. 156).

Riferimenti bibliografici

- Alberani, A. (2021). La cooperazione sociale nei servizi per la prima infanzia. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, T. Musatti, T. (eds.). *Per i prossimi 40 anni* (pp. 141-145). Bergamo: Zeroseiup.
- Borzaga, C. & Paini, F. (2011). *Buon lavoro. Le cooperative sociali in Italia: storie, valori ed esperienze di impresa a misura di persona*. Milano: Altraeconomia.
- Buhler-Wilkerson, K. (1985), Public Health Nursing: In Sickness or in Health?. *American Journal of Public Health*, 75, 1155-1161.
- Cajola Chiappetta, L. & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPJ Journal)*, 17, 113-138.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia oggi*, 15(2), 187-197.
- Caldin, R., Serra, F. (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato di servizi*. Padova: Fondazione E. Zanican.
- Callegari, L. (2020). *Per l'inclusione delle persone disabili, fragili, vulnerabili: Il ruolo della cooperazione sociale e del reddito di base*. Faenza: Homeless Book.
- Canevaro A. & Ferrari, A. (2019). *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (eds.). (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Chaffin, M., & Friedrich, B. (2004). Evidence-based treatments in child abuse and neglect. *Children and youth services review*, 26(11), 1097-1113.
- Contardi, A. (2004). *Verso l'autonomia: percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (eds.) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni*. Pisa: ETS.
- D'Antone, A. (2018). *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Mario Adda.
- De Beni, R., Moè A. e Cornoldi C. (2003). *AMOS. Abilità e Motivazione allo Studio: Prove di valutazione e orientamento*. Trento: Erickson.
- De Mönnink, H. (2017). *The Social Workers' Toolbox: Sustainable Multimethod Social Work*. London: Routledge.
- Dunst C.J. & Trivette C.M. (1988). *Enabling and empowering families. Principle and guidelines for practice*. Cambridge MA: Brookline Books.
- Formenti, L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2018). Required competences and specific training for learning tutor. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 193-206.
- Gardella, O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia: Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori*. Roma: Anicia.



- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Granata, S. (2020). Cooperare. *Vita*, 4, 58–59.
- Guazzo, G.M. (2011). *L'analisi comportamentale applicata. Strategie educative per genitori ed insegnanti*. Ottaviano (NA): Irfid.
- Iori, V. (eds.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*.
<https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>
- Istat (2020). *Struttura e profili del settore non profit. Anno 2018*
https://www.istat.it/it/files//2020/10/REPORT_ISTITUZIONI_NONPROFIT_2018.pdf.
- Kamps D. et al. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1809-1824.
- Legge 28 agosto 1997 n. 285 - *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*.
- Legge 30 dicembre 2018 n. 145 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.
- Legge 8 novembre 1991 n. 381. *Disciplina delle cooperative sociali*.
- Legge 8 novembre 2000 n. 328 - *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Levine, M. e Levine, A. (1970). *A social history of the helping services: Clinic, court, school, and community*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Longoni, B. (eds.) (2014). *I servizi domiciliari. Raccontare e raccontarsi*. Rimini: Maggioli.
- Madriz, E. (2021). Un educatore” in punta di piedi”: l'educativa domiciliare dentro e oltre la pandemia. *Ricerche pedagogiche*, 218, gennaio-marzo 2021, 67-83.
- Milani, P. (2009). Buongiorno signora Rossi: domiciliarietà e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 7-22.
- Nanetti, F. (1994). Miti e metafore del cambiamento. *Studi Urbinati, B-Scienze umane e sociali*, 66, 133-157.
- Palmieri, C. (2016). L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), 85-97.
- Pavone, M. (eds.) (2009). *Famiglia e progetto di vita: Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Petrella, A. (2020). Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socio-educativi ai tempi del Coronavirus. *Encyclopaideia*, 24(57), 57-73.
- Petrella, A., Ius, M., Milani, P. (2020). Smart Welfare. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 2, 139-148.
- Premoli, S., Confalonieri, M., & Volpi, M. (2012). In terra straniera serve tempo. Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili. *Animazione sociale*, 43(259), 91-101.
- Serbati, S. (2014). Famiglie vulnerabili: un'esperienza di «educativa domiciliare». *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-20.
- Stefanini, P. & Dondi, W. (2008). *Le sfide della cooperazione: una discussione con Walter Dondi*. Roma: Donzelli.
- Thompson, N. (2015). *Understanding Social Work. Preparing for Practice*. London: Palgrave.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15(2), 107-120.
- Tuggia, M. (2015). *Quasi come Mary Poppins*. Trento: Erickson.
- van Assen, A. A., Knot-Dickscheit, J. J., Post, W. W., & Grietens, H. H. (2020). Home-visiting interventions for families with complex and multiple problems: A systematic review and meta-analysis of out-of-home placement and child outcomes. *Children and Youth Services Review*, 114, 104994 - <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104994>
- Wasik, B.H., Bryant, D.M. & Lyons, C.M. (1990). *Home Visiting. Procedures for helping families*. London: Sage Publication.



Nataschia Curto

Assistant Professor in Special Education and Inclusion | Philosophy and Science of Education Department | University of Turin (Italy)
nataschia.curto@unito.it

Cecilia Maria Marchisio

Associate Professor in Special Education and Inclusion | Philosophy and Science of Education Department | University of Turin | Italy
cecilia.marchisio@unito.it

Systemic actions for inclusive processes in the implementation of CRPD: involving social professionals as agents of change

Azioni sistemiche per processi inclusivi nell'attuazione del CRPD: coinvolgere i professionisti sociali come agenti di cambiamento

Articoli

ABSTRACT

This article explores several aspects of the processes involved in the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) as part of the work that the research group Studies Centre for Rights and Living Independently has been carrying out in the last 10 years. The training on the job process involving several social work organizations (such as social cooperatives, municipalities, organizations of people with disabilities) has been implemented from 2011 to 2020, focusing on the Enabling co-design approach as a tool for the implementation of CRPD. This paper reflects on the professionals' involvement in the experiences led by the social services (public services and cooperatives) of 34 Municipalities in 4 Regions (Piedmont, Tuscany, Lombardy and Aosta Valley). These experiences show that only when CRPD is at the very core of the work, triggering in practice the paradigm change it envisaged, does it bring about an increasingly articulated reflection on the transformation of services from places of care to places of citizenship, in which social and educational workers can play a core role as agents of change.

Keywords: disability, rights-based model, network, social services, public policy

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Curto, N. (2021). Systemic actions for inclusive processes in the implementation of CRPD: involving social professionals as agents of change. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 139-145 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-15>

Corresponding Author: Nataschia Curto | nataschia.curto@unito.it

Received: 09/09/2021 | **Accepted:** 13/12/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-15

* Background and Conclusions are written by Cecilia Marchisio, Towards a rights-based model on the field by Nataschia Curto.



Background

The CRPD framework

The framework in which the work described in this paper was developed is the Convention for the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). This fundamental document establishes a new disability rights paradigm that empowers disabled people's organizations and creates a new operational model for disability scholars and professionals (Harpur, 2012). Since the CRPD was approved by the UN in 2006, hundreds of articles have been published bringing the disability discourse closer to the human rights field, which until then had often been relegated to the biopsychomedical field (Retief Letšosa, 2018). Since the very beginning, the available international literature on CRPD has been characterized by a consistent focus on effective implementation (Lang, 2009). From this point of view, it is not surprising, thus, to observe how one of the most discussed topics was ratification, which can be considered an important first step towards implementation: out of 193 UN Member States, which took part in its drafting, as of today 151 have ratified the CRPD, meaning that they have marked the passage from the Convention being a charter of intent to becoming a binding regulatory framework (Stein Lord, 2018).

As far as Italy is concerned, this happened in 2009, through law no. 18/09; ratifying the UN Convention meant committing to adapting the existing legislation and support systems to what the document states (Griffo, 2019). Hence, if on the one hand the CRPD implementation is substantially led by the legal framework established by the document, on the other hand scholars give mostly unambiguous indications, pointing out that further steps are needed to achieve its full application (Chaney, 2020). The implementation of the CRPD, therefore, calls into question complex social, organizational, and psycho-pedagogical processes that have to be addressed carefully (Grue, 2019).

According to this broader process, in the context of social and educational services, the CRPD calls on professionals to give up a system of ideas in which PwD are seen as persons to care for and protect (known as: assistance-based model), even at the cost of limiting their rights and freedoms. The welfare professional community is asked to acquire and develop a system of ideas and actions that start from the assumption that people with disabilities are citizens with equal rights compared to others, without exception (Barbieri, 2019): the rights-based model.

To work in that direction, extensive experiments aimed at exploring this change have begun to develop locally at both national and European level (Curto Marchisio, 2020). Among those experiences, the Studies Centre for Rights and Living Independently of the University of Turin has been designing and implementing technical support aimed at enabling the social and educational services to face the profound change defined by the new paradigm, moving from an assistance-based perspective to a rights-based operating model. The research group has been experimenting the CRPD implementation on the field, in a constant and tight partnership with professionals from social services and social cooperatives, in order to build a new way of working that is both viable in their daily experience and consistent with CRPD principles (Curto Marchisio, 2020, cit).

Enabling Co-planning

In this context, the research team has been developing an innovative approach aimed at providing support for the life project for PwD and their families based on equality of rights, opportunity, and full access to citizenship, called Enabling co-planning (Marchisio, 2019).

Enabling co-planning is a pedagogical empowerment approach based on Dialogical Practices, a therapeutical model which has already shown important potential both in terms of effectiveness and scope of application (Seikkula, 2013).

The experience of Dialogical Practices is essentially based on engaging in transformative dialogue that takes place within the social network. Enabling co-planning borrows from this approach the Bakhtinian (Bachtin, 1929) suggestion of polyphony, in order to define the deeply constructivist character of the dialogue on which each individual's life project is built (Seikkula, 2003). In addition, Enabling co-planning is based on Anticipatory Dialogue, one of the possible operational variations of the dialogical approach, which emerged from the field of early intervention (Arnkil, 2018). If, on the one hand, Dialogic Practices have proved to be an important tool for Enabling co-planning, on the other hand it would be wrong to say that the approach uses either Open Dialogue or Anticipatory Dialogue: there are, in fact, some significant differences, as detailed in Marchisio 2019 cit.

Above all, what Enabling Co-planning needs to be effective is to be developed in a deinstitutionalization framework (Mezzina, 2014). Hence, the approach takes up the suggestion related to the polyphony of voices, but it integrates it with the theme of the restitution of subjectivity as key to the path of deinstitutionalization that underlies Pier Aldo Rovatti's analysis of Franco Basaglia's ideas (Rovatti, 2013).



When the professionals move from a strategic to a dialogical relationship, it is ultimately a matter of adopting a different view on the nature of the relationships that produce change, such as the pedagogical relationship. In Enabling co-planning, the PwD is not previously assessed (and neither is their impairment severity, consistently with the CRPD). Nevertheless, their life is gradually described and redescribed by a set of voices, images, and situations that interact with each other, among which their own voice is becoming increasingly more and more prominent and aware. This set of voices also defines the path of support to living independently: the pedagogical life project. This project aims at accompanying individuals by providing them with the necessary support and by building social networks, so that the wishes – as well as the rights – of the person and their loved ones are respected.

Towards a rights-based model on the field

This paper reflects on the most recent experiences of training on the job led by the social services (both public services and cooperatives) of 34 Municipalities in 4 Regions (Piedmont, Tuscany, Lombardy and Aosta Valley) and focused on the support to the social worker while adopting the Enabling co-design approach as a tool for the implementation of the CRPD.

Each territory promoted the search for new ways of working that allow to support the project of life in full respect of rights through the sharing of working methods based on reflexivity and capacity with local professionals and organizations (Marchisio, 2019 cit). Above all, enabling co-planning has kept the practices of accompaniment (of real people, who at that time were followed by the service) and reflection on the models of citizenship underlying that accompaniment constantly intertwined.

The possibility for social workers and professional educators to experience this change of perspective first-hand has proved particularly fertile ground for the change of perspective. In this scenario, they employed professional methods and strategies directly, in order to support people and help them achieve full and self-determined citizenship in the real world, thanks to the personalized support that gradually the services themselves have started to offer. Those who participated in building a life plan based on access to full citizenship and respect for self-determination could observe the path that took shape right before their own eyes: independently (as prescribed by CRPD) from the conditions of the PwD involved, it was possible to support these individuals to live, choose, work, have relations on the basis of equality with other citizens. This work involved a process of systematic reconnection with the organizational levels and with the very mandate of the social and educational services. This reconnection presents some core aspects that we will discuss in the following chapters.

A different distribution of power

The main consequence of this way of understanding psychosocial discourse and planning is a different distribution of power between the professionals and the PwD (Mezzina, 2017). By seeking to implement within the services what the UN Convention prescribed, therefore, one of the first elements that characterized the application of enabling co-planning was the search for a mode of encounter between operator and individual that was not based on the usual mechanisms of assessment of need and that would allow, precisely for this reason, to open up new spaces of operational scope and reflection characterized by more symmetrical and dialogical interactions. It seemed crucial to discuss the possibility of a meeting in which the diagnosis, the label that identified the discomfort, were not considered as the only possible gateway to understanding the existence of the other.

From the very first moment, this approach appeared to stand in deep contrast with what is usually required of the professionals in social and educational services, starting from the point in which the operator has to “fix” the condition of the other by imposing a term, or a definition. This step became a primary condition of professional action; however, the means of support resulting from it were able to provide only individual and fragmented responses (Saraceno, 2019).

Through the modality of enabling co-planning, the *label* is no longer what determines the intervention: as a consequence, its usefulness in the encounter is lost. This does not mean, in response to a very frequent criticism, that working in a rights-based model means thinking that diagnoses, situations of substance addiction, or the experience of mental suffering do not exist. Renouncing the label does not mean denying its existence but subtracting its power, founding its own professional action in the awareness that none of these elements can, or should, be treated as what determines the course of a life, the available support, the existential opportunities that person should be given.

At first, professionals were afraid of such a profound change in the daily routine



I remember that the thing that amazed me, after the interview (with PwD and family), is that I had a whole series of thoughts: who knows what they will ask me, who knows what they will want to do, who knows if we will succeed... Actually, I was just afraid of not giving the right answer to a task (social worker¹)

Hence, professionals have experienced a new way of meeting PwD and their families, in which what was described was the individual's existence from their very own point of view and from that of their family and their informal network, in their own words, through their categories and their value system. It is a polyphonic construction, but it is primarily about taking a stand; those who have worked in this direction have reported as a primary effect that of rapprochement

Actually, this person was asking me simple things: I want to go out with my friends, I want new friends because the ones I have are not good, I want to go to the bar to get a coffee, I want to work, I want to live alone because with my family I'm fine but I'm 30 years old ... (social worker)

All those desires and wishes are not assessed but they become the foundation upon which to build a future. From the very first moment, the operator can start an authentic process of empowerment when they meet the other, without worrying about proposing timely answers that are individual, circumscribed, and "appropriate to the diagnosis"

We social workers ... I always say this among colleagues we laugh a bit about it... we should be studied as carriers of a particular pathology that is the anxiety of the social worker. This concern, this fear of having to respond to a mandate, respond to deadlines, respond to requests... always respond and respond. This obsession with answers implies that many times in haste, in fear of not answering, you give quick and standardized answers (social worker)

Approaching the other person's life without the need to define labels and predetermine answers passes through a stage that has transversally been identified as the element of major change: creating an inner void. A key element that the involved professionals identified, in fact, is the inner space that they have been called to create: clear of classifications, evaluations, assessment, predefined proposals and therefore able to allow the other to bring their self in its entirety to the meeting.

When a rights-centered operating mode is implemented, in fact, the operator is no longer the one who evaluates the individual problem and defines a response but becomes

A figure who approaches people and their families on tiptoes, accompanying them in a life of awareness towards adult life lived in the fullness of rights (social educator)

What clearly emerges from the words of the operators is that through practice, trying to work with different modalities, one comes to the same conclusions proposed by scientific literature, which advocates the necessity to overcome the standardized models of services (Zuttion, 2019).

From diagnosis to meaning

In this sense, creating an inner void, approaching each other without the intent (or the task) to evaluate or classify, is in its own right an operational tool, as it allows to recognize that the life of the other

is a story... a story full of experiences, people, experiences and signs that over time these experiences have left... (social educator)

In this way, the services no longer see the biographical and social network dimension in anecdotal terms or as an opportunity to search for information, a field in which to go hunting for new labels ("the father was an alcoholic", "the mother was depressed"). Peppe dell'Acqua points out that when we are asked who we are, we answer with a story (Rovatti, 2013, cit.), a statement that everyone can relate to their own experience, but that ends up being ex-

1 The voices of social workers and professional educators have been collected (and registered) in the form of monthly meetings and periodical exchanges planned as part of the monitoring process of each municipality



cluded from the services' procedures for getting to know individuals. When asked to work in a different way, it is precisely the biographical dimension that operators succeed in welcoming when they make sufficient space within themselves. This biographical dimension is primarily a dimension of meaning

listening means listening without judgment, because it is people and families who tell their story. We get to know each other beyond diagnoses, we leave room for families to tell with their words what they want and what they value (social educator)

It is crucial to notice that in Enabling co-planning this narration assumes a primarily operative meaning. Listening to personal history is not, in fact, in itself a novelty within socio-educational practices. However, this listening usually takes place within a framework in which the professional performs an act of competent and active listening, but it will not be that story, that desire or that dream to define the path and the intervention; the meanings and the priorities that the individual expresses are not usually the elements on which the social service will base their decision. The operators listen to the story and then proceed with the assessment, the evaluation and the definition of the appropriate intervention according to the labels they have identified. It is important to underline that this does not happen because of the person's bad will but for all the elements – organizational and related to conceptual models – inherent to the individual medical model. It is as if the operator were saying "I may find your story interesting, but to help you, I need to know *what's wrong*". On the contrary, in the rights-based mode of work put in place by the services in recent years, the story and the vision of the other take on the role of guiding the whole process

what changes compared to a classic life project is the point of view, because the point of view is that of the people we meet and of their families (educator)

In the perspective of rights

The change of perspective, in this sense, seems radical. Starting from the new practices, operators modify what they think is their mandate: from the standard idea of having to provide answers that lead to the daily, moral, and behavioral functioning of the PwD, they go on to think that

the task of us professionals is to be able to transform their dreams and priority into actions and short-term objectives, and then allow them to see what happens day by day. It is a small step to get closer and closer to what they want (social educator)

Only by changing the operator's perceived mandate, in fact, can we open an authentic space of emancipation for the other in our daily work. In this space one must abandon the rigidity that educational design brings with it when based on an assessment-intervention-compliance model: the educational life project becomes

a project to scribble, to pick up in your hands, to read again, to delete, to add, to modify (social educator)

In this perspective, the project that changes, a scenario that changes, is no longer a source of frustration but, on the contrary, it is precisely the production of a modifiable scenario for the existence of the other that becomes the heart of the work of socio-educational support. The tolerance of uncertainty, proposed among the key elements of the Dialogic Practices, allows us first of all to widen the field of description; Enabling co-planning expands it potentially to infinity by removing the constraint to terminate the description before starting the action. This restriction is in fact a legacy of the medical model, which responds to the classical diagnosis-intervention-compliance scheme but is ill-suited to the purpose of accompanying an individual throughout their existence. In the rights-based model instead

Being a social worker in the framework of rights, therefore, means supporting families and PwD to imagine the future as they wish; it means trying to build together all the steps needed to translate their dream into concrete goals; it means giving up offering solutions and making room for others, always remembering the right and freedom to design and redesign the future as they imagine it (social educator)

These experiences show that through the CRPD it is possible to bring a deinstitutionalized perspective into social services, which does not mean finding a different space in which to live – no larger Institute but the small apartments – but it is outlined as the opening up of the possibility to accompany the individual in all the spaces that are part of the real world on equal basis with other citizens.



In this sense, the perspective of the UN Convention seems fundamental. As long as, in fact, the operator's primary objective is to bring the individual closer to an expected behaviour, then they have no room to allow self-determination as a right: it follows that professionals stress that the real meaning of change is change towards working on the context rather than on the person.

In terms of rights, however, it is not PwD who have to change, who have to learn things to stay in the world and be able to live their life like everyone else, but rather it is the context around them which must change (social educator)

The work from the point of view of rights is therefore centred on the context and on the networks: this completely new focus on what usually happens in socio-educational services is generative compared to a new conception oriented to community work

In rights-centered services, indeed, the task of the educator is to work with and for the person, so that change takes place around them (social educator)

The Convention, in this sense, leaves no room or margin for unconscious and automatic actions, thus triggering a cascade reaction: once the operators experience the intricate and deep connections between their daily actions and the social mandate they are the bearers of, they simply cannot go back to micro thinking, to taking for granted, to "it's always been done this way" as an answer to the questions that are raised by daily contact with people. This changes the role that operators play – and perceive to play– within their organizations and within society.

Conclusions

The UN Convention has allowed those who work in social services to understand that the categories of thought through which they know and describe phenomena, and the professional discourse they are used to are linked to a specific theoretical model that changes in space and time. There is a paradigm, a system of assumptions, knowledge and beliefs, which determines in a powerful way what one should do in services. Operators speak, act and make decisions daily about people's lives based on their narrations, the priorities that are defined in their paths, the models of explanation of their behaviours. One of the elements that the Convention has brought to the attention of practitioners is precisely this: the relationship between paradigm and educational work is much closer than we used to think. The profession of educator and social worker, in the ways and contexts in which it is articulated today, seems in fact to find in the daily practical dimension a prevalent, if not totalizing, aspect. This carries with it the risk of a substantial invisibilization of the connections with the paradigm within which one acts daily. Many services may culturally consider "theoretical" reflections as interesting, but they are systematically defined as poorly related to the practice. As a consequence of this disconnection, in professional culture there is a widespread and systematically reinforced detachment between doing and reflecting (intended as organized, collective, systematic reflection), which are perceived as belonging to two separate spheres: the "non-random, non-voluntary possibility to reflect, to exchange experiences between colleagues, to welcome innovations and rework them" (Canevaro, 2006, p.13).

In this way, the disconnection between paradigms at all levels – together with the relative reflection on them – and the operating models, represented as two different worlds, is nourished. This context of "pragmatic hyperrealism", as Benedetto Saraceno defines it, "only authorizes the discourse around the visible reality of the present" (2019, cit. p. 41), denying the fact that each action – especially in a context full of power implications such as the educational one – brings with it a wealth of definitions, positions and meanings that, being tacit, ends up acting implicitly and unconsciously through the daily actions of social workers and educators.

Bringing the Convention into the services at an operational level acted precisely at the level of contact between models and practice, thus forcing the opposite movement: in this light, we need to raise our head to understand the paradigm shift, and we also need to rethink daily practices. Once the professionals assume this new perspective, defining new scenarios for accompaniment is one of the first operational thrusts, one of the first changes that the rights-based paradigm brings forward.

What would be needed is not a simple training course on a new methodology but a systematic process involving networks and communities: within the paradigm of the UN Convention, the objective of our work as professional operators is indeed no longer the evaluation, planning and structuring of interventions appropriate to a certain type of situation or diagnosis, but the creation and multiplication of exchanges in a negotiation network, which includes the material, emotional, symbolic, identity and cultural dimensions.



Furthermore, the systematic implementation of the rights-based model of inclusion challenges the assumption that processes have to be centered on the objectives of autonomy, which are in turn based on the idea that social inclusion stems from the person's "improvement of the damaged skills" (Saraceno, 2017, cit. p. 164) and therefore on the progressive acquisitions that are allowed, in the end, to those who manage to live on the basis of equality with others. However, this framework is incompatible with the UN Convention since, as we have seen, the Convention affirms that disability cannot be used as a motivation for the limitation of rights; if we are faced with the limitation of a right, not managing is not a sufficient justification.

As a result, we need models that, in order to function properly, do not base their practices in the distinction between those who manage and those who do not. The goal is no longer to ensure that "the weak cease to be weak in order to be able to share the stage with the strong" but, as Benedetto Saraceno states, to change the rules of the game, to build a scene, networks, communities to which everyone can belong, and where each citizen is allowed continuous, situated and rooted exchanges of "skills, interests and rights" (Saraceno, 2017, cit. p. 164), regardless of their own characteristics.

When the UN Convention, is put at the centre of the work, triggering in practice the paradigm changes for which it was born, it has the potential to bring forward an increasingly articulated reflection on the relationship between the different ways of accompanying an individual throughout their path of life and full citizenship for all people with disabilities. What is at stake is the transformation of services from "places of care" to carriers of citizenship.

References

- Arnkil, T. E. (2018). *Dialogical meetings in social networks*. Routledge.
- Bachtin, M. (1929) *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla "scienza della letteratura"*, a cura di C. Strada Janovič. Torino: Einaudi.
- Barbieri, P. (2019). Prefazione. In Griffo, G. (ed.), *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Roma: Comunità.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Chaney, P. (2020). An institutionally Ableist State? Exploring civil society perspectives on the implementation of the convention on the rights of persons with disabilities in India. *Journal of Civil Society*, 16(4), pp. 372-392.
- Curto, N., Marchisio, C. (2020). *I diritti delle persone con disabilità*. Roma: Carocci.
- Dell'Acqua, G. (2013). *Peppe dell'Acqua racconta di come Basaglia abbia fatto cadere le mura di Gerico*. In Rovatti, *Restituire la soggettività* (pp. 109-122). Alpha Beta Verlag.
- Griffo, G. (ed.), (2019). *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Roma: Comunità.
- Grue, J. (2019). Inclusive Marginalisation? A Critical Analysis of the Concept of Disability, Its Framings and Their Implications in the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Nordic Journal of Human Rights*, 37(1), pp. 3-17.
- Harpur, P. (2012). Embracing the new disability rights paradigm: the importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 27(1), pp. 1-14.
- Lang, R. (2009). The United Nations Convention on the right and dignities for persons with disability: A panacea for ending disability discrimination? *Alter*, 3(3), pp. 266-285.
- Marchisio, C. (2018). *Ma l'opposto di segregazione qual è? Parole ovvie per non perdere la bussola*. In Merlo, Tarantino, *La segregazione delle persone con disabilità* (pp. 98-107). Bologna: Maggioli.
- Marchisio, C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci.
- Mezzina, R. (2014). Community mental health care in Trieste and beyond: An "Open Door–No Restraint" system of care for recovery and citizenship. *The Journal of nervous and mental disease*, 202(6), pp. 440-445.
- Mezzina, R. (2017). *Paradigm shift in psychiatry: processes and outcomes*. In *Mental Health at the Crossroads* (pp. 97-110). Routledge.
- Retief, M., Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 74(1).
- Rovatti, P. A. (2013). *Restituire la soggettività. Lezioni sul pensiero di Franco Basaglia*. Alpha Beta Verlag.
- Saraceno, B. (2019). *Psicopolitica. Città salute migrazioni*. Roma: Derive e Approdi.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Erickson.
- Seikkula, J., & Olson, M. E. (2003). The open dialogue approach to acute psychosis: Its poetics and micropolitics. *Family process*, 42(3), pp. 403-418.
- Zuttion R., (2019) *Società e Scuola: Con-vivere oggi, vera sfida del nostro tempo. Prospettive possibili*. intervento al Convegno Personalizzare, Coprogettare, Includere La qualità per le persone con disabilità In Italia disponibile al link https://www.youtube.com/watch?v=q-XE4FKH7fM&ab_channel=ABCAssociazioneBambiniCerebrolesi. dal minuto 2h52'12" fino a 2h59'09"



Natalia Barraco Mastrangelo

Head of the Educational Planning and Management Unit | Penitentiary Training Center, National Rehabilitation Institution (Uruguay) | natibarrako@gmail.com/natalia.barraco@minterior.gub.uy

Reflexiones sobre la formación del personal penitenciario uruguayo en clave de cuidado y ética

Riflessioni sulla formazione del personale penitenziario uruguaiano in ottica di cura ed etica professionale

Articoli

ABSTRACT

Este trabajo pretende mapear el campo de la formación del personal penitenciario en Uruguay. Particularmente, se aborda la necesidad de pensar microprácticas de cuidado en el marco de una ética que involucre los procesos epistemológicos del habitar el encierro. Tanto la población privada de libertad como el personal penitenciario (policías, operadores penitenciarios, técnicos, administrativos y educadores) cohabitan en un ambiente con características propias de lo que implica vivir y/o trabajar en la cárcel con diversas culturas y lógicas institucionales. Si bien la formación del personal penitenciario, ha incorporado en la última década ejes temáticos relativos a la salud ocupacional, ética profesional y distancia óptima para la construcción del rol penitenciario y otros contenidos afines, aún es necesario profundizar y definir desde la política educativa pública la importancia de trabajar y educar lo afectivo-ambiental en este territorio particular. Se considera imprescindible abordar el campo de lo afectivo y la construcción de ambientes que promuevan prácticas de cuidado en la formación penitenciaria desmitificando la imposibilidad de formatos alternativos y la idea de educabilidad de las emociones como una capacidad que muestra al personal y al sistema desde la debilidad. En este sentido, se requiere problematizar la necesidad de formar perfiles con capacidad para entender lo afectivo y como parte de la educación y los derechos humanos.

Palabras clave: formación del personal penitenciario en Uruguay; formatos pedagógicos alternativos; educación en la cárcel; ética, prácticas educativas de cuidado

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Curto ?. (2021). Reflexiones sobre la formación del personal penitenciario uruguayo en clave de cuidado y ética. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 146-152 | <https://doi10.7346/sipes-02-2021-16>

Corresponding Author: Natalia Barraco Mastrangelo | natibarrako@gmail.com/natalia.barraco@minterior.gub.uy

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 15/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-16



1. Introducción

Este ensayo pretende esbozar algunos avances de una investigación desarrollada desde el año 2014 en conjunto con el Centro de Formación Penitenciaria del Uruguay (CEFOPEN). Dicha investigación se nutre principalmente del trabajo realizado durante la tesis de maestría titulada: “Pedagogía del antidesestino: micropolíticas educativas del cuidado en la formación del personal penitenciario uruguayo” en la estancia de investigación llevada a cabo en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil, entre los años 2013 y 2016. Es pertinente mencionar que dicha tesis ha sido un disparador para otros proyectos de investigación y extensión universitaria en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República, tales como las diversas ediciones de Espacios de Formación Integral (EFI): “Aportes interdisciplinarios a la formación del personal penitenciario” (Ediciones I, II, III, IV y V) desde 2015 al 2019; dos proyectos de Trayectorias Integrales con la misma denominación que los EFI (“Aportes interdisciplinarios a la formación del personal penitenciario”), aprobados y financiados por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República y el Proyecto de Investigación y Desarrollo (I+D): “Formación Humana en contextos de privación de libertad: diálogo y construcción de saberes desde una mirada de la filosofía de la educación” (años de implementación 2019-2021). Los diversos proyectos de investigación y extensión del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Universidad de la República (Udelar) en relación a la formación del personal penitenciario, han sido articulados a las experiencias educativas del Plan de Formación Inicial y Permanente del CEFOPEN. Asimismo, es fundamental destacar que tanto el trabajo de campo de tesis como la implementación de los proyectos de investigación y extensión antes mencionados han sido posibles gracias a la apertura institucional del Instituto Nacional de Rehabilitación (I.N.R) y particularmente del Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN). En esta presentación, incorporaremos documentos, insumos y lineamientos políticos, filosóficos y pedagógicos que forman parte de la comunidad educativa del CEFOPEN.

La formación del personal penitenciario uruguayo ha tenido un viraje interesante desde la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación (en adelante INR) desde el año 2011, sustituyendo la antigua Dirección de Cárceles y Centros de Recuperación, trayendo aparejados cambios paradigmáticos en el abordaje de intervención con la población privada de libertad. Algunos de los cambios más importantes tienen que ver con la incorporación de personal civil en tareas de trato directo con la población privada de libertad (operadores penitenciarios) y también incorporación de técnicos y administrativos; así como también la profundización en la profesionalización del personal policial y civil mediante la formación (creación del Centro de Formación Penitenciaria). Además, se apostó a mejorar el presupuesto y diseñar un modelo de intervención para la dignificación de las condiciones del sistema penitenciario mediante reformas en lo edilicio y los planes técnicos de trato y tratamiento, dando prioridad a los derechos humanos.

Dentro de los cambios más importantes en cuanto a la formación del personal penitenciario en el marco de la reforma nacional, es interesante esbozar la necesidad emergente de introducir la cuestión del cuidado (autocuidado y cuidado de los otros) como aspecto fundamental para trabajar en el contexto de encierro. Se entiende que pensar la cuestión del cuidado en el sistema carcelario es complejo y polémico, desata algunos dilemas difíciles de resolver, tal como plantea Sarah Tait es desafiante introducir un enfoque del cuidado en un espacio o ambiente creado socialmente para castigar (2008). Ese espacio de castigo social, de alguna forma se ve como lugar residual en la sociedad, no sólo para personas privadas de libertad, sino también para funcionarios penitenciarios, donde su trabajo es visto como poco reconocido a nivel social y las condiciones laborales tampoco son privilegiadas.

En este sentido, es importante introducir en la formación del personal penitenciario una pedagogía del cuidado que implique un reconocimiento de sus prácticas basadas en los derechos humanos. De esta forma, se posiciona al personal del sistema carcelario como una referencia imprescindible a la hora de diseñar posibles proyectos de desistimiento del delito, trayectorias delictuales de las personas privadas de libertad, posibilidades de reinserción laboral y/o educativa y de sostener dichos procesos durante la privación de libertad. Por estos motivos, es necesario contar con trabajadores preparados y sensibilizados no sólo en aspectos técnicos y de conocimiento específico sino también en aspectos vinculados a lo afectivo o al desarrollo de capacidades centrales (Nussbaum, 2012) que involucran saber convivir, generar la empatía, la escucha, el respeto por el otro. Nussbaum sostiene que una tarea que le corresponde a la sociedad es la de promover y desarrollar las capacidades internas a través de “la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implantación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas” (Nussbaum, 2012:22). Una de estas capacidades centrales, la capacidad de afiliación, se trata de, ser capaces de vivir con otros (convivir), mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. La



afiliación como capacidad significa tener “las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás” (Nussbaum, 2012:165). Esto implica,

como mínimo, la protección contra la discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional. En el trabajo, poder trabajar como seres humanos, ejercitando la razón práctica y forjando relaciones significativas de mutuo reconocimiento con otros trabajadores (Nussbaum, 2012:165).

La capacidad de afiliación es interesante pensarla en la formación penitenciaria como la posibilidad de desarrollar y/o profundizar también, el trabajo de lo colectivo, tanto a nivel de equipos de trabajo como también pensando en la ética del funcionario público que hace hincapié en el servicio a la comunidad. de esta forma, la afiliación también supone pensar en la idea de bien común, vinculado al concepto de cuidado de sí y cuidado de los otros. Y esto, señala Nussbaum, no implican procesos disociados: hacer el bien común, incluye el bien para sí: “El bien de los demás no es para las personas una mera limitación en la persecución de su propio bien; forma parte de su bien”. (Nussbaum, 2012: 166).

2. Prácticas de cuidado y ética ambiental en la formación del personal penitenciario

Tal como mencionamos en el apartado anterior, el proceso de reforma del sistema penitenciario implicó modificaciones en aspectos de gestión, funcionamiento y enfoque de intervención hacia la construcción de una nueva política institucional con una reestructura en la formación del personal. En otros trabajos, (Barraco, 2014, 2016, 2018) poníamos hincapié en las implicancias y representaciones simbólicas de estos cambios políticos a nivel de formación como parte de este proceso de reforma hacia un modelo garante de los derechos humanos. Principalmente, consideramos que involucra el reconocimiento y la dignificación del personal penitenciario y de las personas privadas de libertad. Además, es importante destacar, la creación de nuevos conceptos de práctica educativa y de intervención profesional penitenciaria junto con las concepciones de seguridad y la intervención educativa como conceptos indisolubles a nivel teórico-práctico (CEFOPEN, 2018).

El Centro de Formación Penitenciaria, dependiente del Instituto Nacional de Rehabilitación, es regulado por el Decreto N°209/015. El CEFOPEN es la institución educativa con carácter nacional destinada a la formación y capacitación de todo el personal que cumple tareas penitenciarias en las diferentes dependencias de dicho Instituto. Según el Decreto N°209/015, este centro está dirigido a la formación en servicio del funcionariado que cumple tareas penitenciarias, a través de cursos básicos para acceder a la función (cursos básicos comunes y cursos básicos especializados por escalafón), cursos de formación inicial en la carrera de grado, cursos de formación permanente (de postgrado y actualización de los recursos humanos que gestionan el sistema penitenciario) en diferentes modalidades (presencial, semi-presencial y a distancia), así como la investigación que pudiera ser útil para la gestión, la evaluación y la toma de decisiones institucionales. El CEFOPEN está orientado a la formación especializada y técnica para la gestión (ejecución, planificación, organización, administración, evaluación), investigación, diseño e implementación de políticas penitenciarias, dentro de sus competencias y ámbitos de acción. Se entiende por formación especializada y técnica, el conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y competencias que orientan la capacitación permanente de los recursos humanos que prestan o prestarán servicio en el sistema de privación de libertad, así como a toda aquella persona ajena al sistema que aspire y desde el Centro se considere pertinente. (Decreto N°209/015).

En líneas generales, podemos señalar que los principales cambios a nivel de la reforma penitenciaria que involucran políticas de cuidado son: 1) reconocer la función social de los trabajadores de las prisiones; 2) dar visibilidad a la oportunidad de renovación (transformación) que puede representar la introducción de civiles en el ámbito penitenciario con un modelo basado en la intervención educativa (el profesional “opera” de forma educativa), 3) dilucidar la necesidad de una formación que apunte a la transformación mediante la educación, desde el eje “cuidado” (autocuidado y cuidado de los otros); 4) promover condiciones laborales y operaciones intersubjetivas¹ que apunten al cuidado como forma de dignificar la tarea del trabajador penitenciario; 5) concebir la tarea de los operadores

1 Con este concepto nos referimos al dispositivo pedagógico-didáctico que involucra el cuidado a partir de la noción de *epimeleia heautou* que trabaja Michel Foucault en *La hermenéutica del sujeto*. Nos referimos a operaciones intersubjetivas en relación a la “operación” que realiza el referente educativo (en este caso operador penitenciario “ejercitado” en la “cultura de sí”). Foucault legitima este dispositivo con la figura de Sócrates como maestro de la inquietud de sí, que incita a sus discípulos para animarlos a la búsqueda de sí mismos. Es la operación intersubjetiva que realiza con Alcibiades reflejando en “espejo” las virtudes del joven como forma de animar un proceso de auto-cuidado. Este asunto retomaremos más adelante, en próximos capítulos de este trabajo.



civiles como técnicos en seguridad humana e intervención socioeducativa; 6) construir una relación complementaria entre cuidado y seguridad en un marco educativo que respeta los derechos humanos.

Ante lo mencionado, se entiende que introducir la cuestión del cuidado en la formación del personal penitenciario es un aspecto innovador de las políticas que involucran a la reforma penitenciaria basada en el enfoque de derechos humanos en el marco de una ética ambiental que incorpora los procesos epistemofílicos del habitar el encierro. Cuando nos referimos a procesos epistemofílicos, se trata de poner hincapié en lo que afecta a las personas (emociones, motivación, miedos, prejuicios) que trabajan en la cárcel y que construyen narrativas en el encierro siendo partícipes de la creación de ambientes característicos. Desde una pedagogía del cuidado, se requiere formar a los funcionarios penitenciarios en capacidades (Nussbaum, 2007, 2012) para entender lo afectivo y nunca desligado de la educación. Es decir, se requiere abordar las emociones (sobre todo en ambientes complejos, violentos y agobiantes como la cárcel) para generar estrategias de cuidado y éticas que implica pensar a los sujetos como copartícipes y productores de los ambientes (no todas las condiciones están dadas *a priori* sino que pueden generarse cambios). Esto resulta en pensar las trayectorias educativas como parte de narrativas vitales con contenidos epistemológicos (del saber, de lo cognitivo) y epistemofílicos (emocionales, motivacionales, sensibilidades, un “saber que se siente, se percibe”).

Siguiendo estas consideraciones, se entiende la propuesta de desarrollo humano basado en el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum (2012) como un aporte interesante para esta temática. Se trata de dar un abordaje de la complejidad y la integralidad de la vida cotidiana de los sujetos involucrados con la debida exigencia de toma de decisiones políticas (políticas públicas) para dignificar la vida de las personas. En este sentido, partir del enfoque de capacidades y desarrollo humano que presenta Nussbaum, habilita a “una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica” (Nussbaum, 2012).

La formación es concebida como la estrategia política para la reforma del sistema penitenciario. Por este motivo, se encuentra en implementación, un proceso de fortalecimiento y legitimación de la formación del personal penitenciario y de los espacios de aprendizaje como dispositivo político para dignificar esta función pública específica. Transitar por el entramado de micropolíticas del cuidado desde un proyecto de formación concreto, se resignifica desde lo que Foucault denomina “dilucidación de las experiencias vividas” que nutre el discurso filosófico-educativo.

El cuidado en la propuesta formativa-curricular articula la educación y la seguridad (conceptos que en el modelo de intervención anterior parecían verse como divorciados). Esta concepción del cuidado se integra íntimamente a la concepción de intervención educativa, así como también se infiltra y nutre al campo de la seguridad pública y de la seguridad penitenciaria, ya que: “cuidarse y cuidar da seguridad”². El cuidado se concibe como asunto de seguridad pública en una construcción discursiva que apunta a la participación ciudadana. De esta forma, el campo de la seguridad pública posibilitando un cierto protagonismo del ciudadano y despojando la idea de que sólo los aparatos de control y represión estatales como la policía o el ejército ‘dan’ seguridad: “si nos cuidamos, estamos más seguros”. En este sentido, la seguridad representa una construcción ciudadana y no algo concedido por un orden externo a los sujetos³. Por estas conceptualizaciones mencionadas, la tarea penitenciaria se torna, esencialmente educativa y de seguridad. Al introducir la educación para la transformación y dignificación de las condiciones de existencia de las personas privadas de libertad, el cuidado no se conceptualiza exclusivamente desde la vigilancia y el control (modelo punitivo), sino desde la plataforma del trabajo constante que exige cuidar y ser cuidado. Representa, así, una apuesta educativa que construye “futuro” o un futuro alternativo a lo esperable, un “antidestino” (Núñez, V., 2007) una “planificación de la esperanza”⁴.

Analizar las políticas del cuidado como parte de los desafíos del campo penitenciario en materia de formación del personal, significa situar el concepto de cuidado como un concepto polisémico. Particularmente, se considera de interés, resaltar la importancia e implicancia que han tenido dichas nociones para el campo de la educación-formación. Se pretende, además, pensar posibilidades de cuidado, problematizando el proceso de formación del personal penitenciario de carácter civil desde una cartografía sociopolítica contemporánea en Uruguay, tal como se ha teorizado en trabajos anteriores (2016, 2018). Las políticas de cuidado involucran un marco filosófico peda-

- 2 “Cuidarse y cuidar da seguridad” es uno de los slogan de las campañas publicitarias del Ministerio del Interior en Uruguay para promocionar el autocuidado y cuidado del otro como forma de prevenir diversas formas de violencia (de género, doméstica, acoso laboral, sexual).
- 3 En este punto, no profundizaremos esta cuestión, pero sí nos llama la atención cómo efectivamente en las sociedades contemporáneas la seguridad puede ser demandada como algo que se da, algo que debe concederse de parte de aparatos de control y represión estatal. De esta forma, fenómenos que nos atraviesan como ciudadanos, como es la violencia en todas sus concepciones, se conceptualiza como algo ajeno a los sujetos o como característica de ‘ciertas’ personas, lo que retroalimenta el círculo de estigmatización y exclusión social.
- 4 Esta frase alude a las concepciones pichonianas (E. Pichón Rivière) de aprendizaje, tarea y afrontamiento instrumental de la realidad y del sujeto como productor de la propia biografía, cuando señala: “El que se entrega a la tristeza renuncia a la plenitud de la vida. Para sobrevivir, planificar la esperanza” (Pichón Rivière, 2001:45) Esto implica un compromiso profesional con los conflictos, las necesidades humanas y con el padecimiento para aliviarlo y también para prevenir el sufrimiento mediante dispositivos de cuidado.



gógico que pretende delinear nuevos perfiles profesionales de los trabajadores penitenciarios desde la diáda educación -seguridad humana transversalizada por el cuidado y sus implicancias simbólicas. Al mismo tiempo, intentan asegurar diversos mecanismos y dispositivos formativo-laborales que posibilitan cuidar a quienes cuidan mediante una educación del autocuidado, que, al mismo tiempo, promueve el cuidado de la otredad.

El cuidado, se conceptualiza durante mucho tiempo en la historia de la formación de adultos y de los funcionarios públicos-penitenciarios en particular, como un eje educativo, solapado e invisibilizado en el marco de las políticas públicas uruguayas. Sin embargo, a partir de los últimos años (principalmente en los últimos diez años), parece tomar fuerza para posicionarse paulatinamente en el centro de la agenda política.

Las micropolíticas del cuidado se consideran los conceptos, discursos y prácticas sobre el cuidado en las cárceles (tanto del personal como de las personas privadas de libertad) que impliquen indicios de este cambio cualitativo de transición de un modelo punitivo a un modelo educativo. Suponen, además, decisiones políticas que repercuten en la salud laboral de los trabajadores y el enfoque educativo implementado por los operadores penitenciarios, así como el perfil profesional que es producido como resultante en las prisiones.

Desde este enfoque, las políticas del cuidado implican un triple reconocimiento:

- 1) el reconocimiento político de las condiciones necesarias para entablar una relación educativa en las cárceles,
- 2) el reconocimiento político de la necesidad de formación como estrategia de afrontamiento a la cultura institucional carcelaria de la represión, dominación y disciplinamiento.
- 3) El reconocimiento de los 'profesionales de la intervención penitenciaria' (visibilidad y dignificación de su tarea).

A partir de diversas entrevistas realizadas en el marco de la investigación y proyectos realizados tanto a educadores y operadores penitenciarios como a personas privadas de libertad, se logró precisar que al tratar de definir el cuidado a partir de "experiencias de cuidado" en el encierro, se exaltaron distintos aspectos a lo que denominamos 'actitud de cuidado', definiendo una estructura común, una actitud a la que llamaban 'cuidado'. Algunos enfatizaban en los aspectos de contención y apoyo, otros enfatizaron la preocupación y empatía que demostraban los referentes educativos en contexto de encierro. Lo que más destacaron fue la importancia de la construcción de relaciones educativas que configuraban escenarios de la vida cotidiana que 'conectaba' y 'trasladaba' con la 'vida en libertad' (fuera del encierro) mediante saludos, charlas emotivas o de resolución de problemas concretos. Estas intervenciones consistieron en un salto cualitativo que tuvieron un impacto profundo en la vida de las personas privadas de libertad, quienes consideraron que los funcionarios con actitud o abordaje de cuidado se caracterizaban por demostrar empatía, preocupación por no hacerlos sentirse 'invisibles'. Este abordaje que involucra 'micropolíticas del cuidado' si bien no erradicó los problemas del encierro, sí logró mitigar la impotencia, el aislamiento y la falta de autoestima de los sujetos encarcelados. En este sentido, consistió en intervenciones que configuraron dispositivos de alivio al sufrimiento institucional.

3. Fundamentos de la formación del personal en contextos de privación de libertad

La identificación, desarrollo y promoción de los fundamentos filosófico-educativos de la formación del personal en contextos de privación de libertad son imprescindibles para pensar, implementar y evaluar cualquier política pública enfocada en la educación en dichos contextos.

Consideramos prioritario antes de pensar cualquier dispositivo educativo en contexto de privación de libertad,

reconocer las peculiaridades que requiere la labor educativa en una cárcel: sus lógicas, matrices de aprendizaje, imaginarios colectivos, culturas en juego y, principalmente qué perfil de educador o qué competencias pedagógicas se requieren para este contexto específico. Por ello, el desafío del Centro de Formación Penitenciaria ha sido la construcción de perfiles de educadores o referentes educativos que hagan presencia en el cotidiano escolar penitenciario, ya que no es posible sostener ningún proyecto sin una presencia educativa constante que se vuelva referente, que acompañe las trayectorias de las personas privadas de libertad (Barraco, 2016).

La educación, desde estas propuestas formativas, se concibe como acto político y las situaciones emergentes de las cárceles requieren abordarse desde la complejidad y sin reduccionismos o abordajes dicotómicos que sitúan a los sujetos como "buenos o malos ciudadanos". Es por ello, que se trabaja la problematización de los discursos moralistas, destacando la construcción de la actitud ética del educador o funcionario penitenciario que cumple tareas educativas y de seguridad integral. Los fundamentos filosóficos se encuentran situados y anclados en la práctica, promoviendo la construcción de una ética aplicada.



Por otro lado, el cambio paradigmático implica pensar políticas de salud integral incorporando la salud mental y “micropolíticas del cuidado” (Barraco, 2016) en donde se prioricen intervenciones y perfiles educativos basados en la empatía, respeto, observación y escucha activas y, sobre todo, promoviendo climas laborales con dinámicas y cultura del trabajo colaborativo. Dichas prácticas, se pretenden inaugurar y/o reivindicar mediante la metodología de comunidad de indagación como parte de una formación ética en educación que promueve la construcción colectiva de aprendizajes y que tiene como ejes vertebrales la formación en la práctica fundamentada, la escucha del otro, la creatividad y la perspectiva del cuidado que habilite ejercicios del cuidado de sí y de los otros (Foucault, 2000).

Otro de los supuestos teórico-metodológicos de la formación, implica la articulación de teorías y prácticas educativas situadas y contextualizadas en contextos de encierro, especialmente desde el enfoque de la formación humana. A su vez, la necesidad de una construcción ética de los educadores que suponga una contracultura del determinismo y la reinención de alternativas existenciales y escenarios de posibilidades.

4. Algunas reflexiones finales

En suma, hemos esbozado algunos elementos claves en torno a la investigación realizada sobre la formación del personal penitenciario uruguayo a modo de permitirnos una mínima reflexión que posibilite otras, otros diálogos, otras preguntas. Para finalizar, creemos importante promover una cultura y formación en las cárceles que ejercite la desnaturalización, deconstrucción, y re-aprendizaje; salir de la costumbre (des-acostumbrarse) para dar lugar al asombro, la sorpresa, lo inédito. Tal como plantea Fernando Bárcena (2006) al referirse a la educación como una experiencia de viaje. El viaje implica un salir, un explorar, dudar, asombrarse conectándonos con lo que somos cuando exploramos, nos asombramos, nos volvemos extranjeros. Consideramos que un aspecto fundamental de cualquier práctica educativa implica la desnaturalización de la realidad social. La invitación es, entonces, a promover espacios de construcción inacabada de la mirada crítica, explorativa, motivadora de relaciones educativas que planifiquen la esperanza.

Nos parece provocativo, quedarnos con las preguntas que inquietaron nuestro trabajo de campo durante el desarrollo de la investigación de la maestría y que continúa inquietándonos como profesionales de la educación en el trabajo cotidiano en el CEFOPEN: ¿Se pueden pensar prácticas de libertad en una cárcel?; ¿se puede cuidar en un lugar que fue diseñado para el castigo? (Barraco, 2016).

El cuidado de sí y de los otros, de forma reactualizada en este contexto penitenciario uruguayo y específicamente desde la formación ética, implica una resistencia al modelo punitivo, custodial. Implica nuevos modos de subjetivación entendidos como prácticas de libertad y no de sujetamiento (Foucault, 2000), pensar la práctica educativa como una reinención constante que permita lo alternativo como posibilidad de la diferencia, como habilitante para la alteridad y la convivencia. El cuidado está asociado íntimamente al binomio educación-seguridad desde un enfoque de derechos humanos, porque el cuidado es para nosotros, un derecho humano (Barraco, 2016).

La cárcel, convoca a la pregunta sobre qué roles educativos son necesarios para generar una cultura y pedagogías del cuidado y ambientes educativos que garanticen los derechos humanos. Por este motivo, desde el Centro de Formación Penitenciaria, se insiste en la necesidad de promover de referencias educativas que impliquen presencias simbólicas y físicas, referencias claras de acompañamiento y sostén para las personas privadas de libertad y para inaugurar culturas alternativas al castigo.

La formación penitenciaria concebida desde el cuidado y la ética ambiental, trabaja en los intersticios, en lo fronterizo en los vacíos existentes del campo educativo, generando conocimiento y un acumulado técnico a nivel específico de educación en cárceles, reconociendo actores clave en territorio, la historia de los recorridos, configurando de hecho la integralidad de las problemáticas educativas en contexto de encierro con una capacidad técnica e interdisciplinaria. Asimismo, esta pedagogía implica la capacidad para diseñar proyectos y propuestas alternativas y adaptadas, pensadas a medida y un monitoreo de los procesos y trayectorias educativas que permitan planificación flexible adaptada a la lógica del encierro, considerando la sorpresa y los emergentes como parte de lo interinstitucional.

Por todo lo anterior, generar una política educativa en contextos de privación de libertad o que los contextos de privación de libertad formen parte de las políticas educativas nacionales es un desafío compartido por todos los actores educativos comprometidos con una ética y enfoque de los derechos humanos que dignifique la vida de las personas que conviven en el encierro.



Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2016) *En busca de una educación perdida*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 252 pp.
- Barraco, N., Terán, L., Romero, J. (2021) *Enfoque de capacidades y sistema penitenciario: Pensando el desarrollo de las capacidades centrales de afiliación y razón práctica en el personal penitenciario uruguayo*. En: "Repensando la privación de libertad desde un diálogo de saberes" Dra. Andrea Díaz Genis y Mag. Natalia Barraco Mastrangelo (compiladoras). (En prensa)
- Barraco, N. (2018) *Appunti per pensare l'educazione in un contesto di privazione della libertà: quale "posto" per gli operatori penitenziari con profilo educativo nelle carceri uruguayine? / Apuntes para pensar la educación en contextos de privación de libertad: ¿qué lugar tienen los funcionarios penitenciarios con perfil educativo en las cárceles uruguayas?* En: *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Comp. Valeria Friso y Luca Decembrotto. Processi formativi e scienze dell'educazione. Sezione "Pedagogia speciale e dell'inclusione". Edizioni Angelo Guerini e Associati (Primera edición 2018). Italia.
- Barraco, N. Laroca, A. (2018) *Giros de la política educativa de los funcionarios penitenciarios en Uruguay*. Jornadas de investigación del Instituto de Educación.
- Barraco, N. (2016) *Pedagogia do antedestino: micropolíticas educativas do cuidado na formação do pessoal penitenciário uruguaio*. Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
Disponible en: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305016/1/BarracoMastrangelo_Natalia_M.pdf
- Barraco, Natalia; Bandeira, Eliane. (2014) "Seguridad y Educación: Recorridos genealógicos y políticas de formación. El Centro de Formación Penitenciaria en el marco de la reforma del sistema penitenciario uruguayo". XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo, 15-17 de setiembre de 2014.
- Bennett, J., Crewe, B., Wahidin, A. (2008) "Understanding Prison Staff". Routledge. Prison Service Journal.
- Centro De Formación Penitenciaria (2017, 2018). Informe de actividades educativas 2017, 2018.
- Cullén, Carlos. (2007) "Aumentar la potencia de actuar. Entorno a las relaciones de la ética con la educación", Revista Fermentario, Montevideo, FHCE, Ediciones Ideas, Año I, Número I, p. 5-12.
- Cullén, Carlos. (2013) "La ética docente entre el cuidado de sí (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia)" Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, UdelaR, 21, 22 y 23 de marzo 2013, Montevideo.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Foucault, M. (2000) *La Hermenéutica del Sujeto*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Gallo, S. (2006) "Cuidar de sí e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault In: Foucault 80 anos.1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, v.1, p. 177-189.
- Goffman, E. (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Nowak, M. (2010) *Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*. Misión a Uruguay. Naciones Unidas Uruguay.
- Núñez, Violeta. 2007. *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.
- Nussbaum, M., (2007) *Las fronteras de la justicia social. Consideraciones sobre la exclusión*, Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.
- Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, edit. Paidós, Barcelona.
- Pichón Riviére, E. (2001) *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social, I*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Programa Capes-Udelar. Projeto de Cooperação internacional entre o Departamento de Filosofia e História da Educação – UNICAMP e o Departamento de História e Filosofia da Educação – UDELAR: "De la Filosofía a la educación, cuidado de sí, conocimiento de sí, inquietud de Sí".
- Rancière, J. (2002) *Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica, Belo Horizonte.
- Tait, S. (2008) "Care and the prison officer: beyond 'turnkeys' and 'care bears". In: The Prison Service Journal, London.

MARCO NORMATIVO:

- Decreto 104/2011
Decreto Nº209/015
Ley Nº 15.851
Ley Nº 18.719



Alessia Cinotti

Senior Assistant Professor in Methodologies of Teaching and Special Education | University of Milan-Bicocca (Italy) | alessia.cinotti@unimib.it

Autonomy and communication assistant and socio-pedagogical educator: a purely terminological issue?

Schools, inclusive processes and future challenges.

Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica?

Scuola, processi inclusivi e sfide future

Articoli

ABSTRACT

The assistant for autonomy and communication workforce, as well as the breadth of their education tasks to support students with disabilities, has increased considerably in schools. In this paper, semi-structured interviews with assistants for autonomy and communication are conducted to examine role, educational responsibilities, training needs (initial and in service) and factors that support or hinder their role and their perception of their own competence by their colleagues. The data exposed challenges, difficulties experienced by the lack of consensus of their role, as well as propositions for addressing these issues in an inclusive way.

Keywords: assistant for autonomy and communication, students with disability, schools, inclusive process, co-responsibility

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cinotti A. (2021). Autonomy and communication assistant and socio-pedagogical educator: a purely terminological issue? Schools, inclusive processes and future challenges. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 153-161 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-17>

Corresponding Author: Alessia Cinotti | alessia.cinotti@unimib.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-17



1. Introduzione

Il presente contributo, attraverso lo sguardo della Pedagogia Speciale, propone una riflessione sulla *componente educativa* a scuola che viene svolta prevalentemente dagli assistenti per l'autonomia e la comunicazione in relazione agli alunni con disabilità. Come indica Cottini (2021), si tratta di figure previste dalla "Legge quadro sulla disabilità (art. 13, comma 3), che il Ministero della Pubblica Istruzione – con nota del 30 novembre 2001, prot. n. 3390 – ha poi specificato distinguendo tre funzioni di supporto ai processi inclusivi: quella *didattica*, riservata agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno; quella *educativa*, svolta dagli assistenti per l'autonomia e la comunicazione; quella *materiale e igienica*, affidata ai collaboratori scolastici in forza dei contratti collettivi nazionali di lavoro" (p. 68). A scuola, le figure riconosciute – a livello normativo nazionale – sono gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione i cui incarichi vengono assegnati dagli Enti Locali, tramite convenzioni con le cooperative. Tali realtà si occupano delle assunzioni di questi operatori, che rappresentano o dovrebbero rappresentare il *polo educativo* a scuola (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado), con compiti legati alla promozione delle autonomie e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. L'assistente per l'autonomia e la comunicazione – nella scuola inclusiva – è e/o dovrebbe essere una risorsa ulteriore al potenziamento di un'educazione per tutti (UNESCO, 1994), che necessita di una pluralità di adulti significativi, capaci di lavorare insieme e di offrire non solo un sistema "custodilistico", ma di convivenza al plurale attraverso l'esercizio quotidiano dell'incontro, del dialogo e dell'arricchimento reciproco (Caldin, 2001; Canevaro, 1999).

La figura dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nasce, quindi, dal riferimento giuridico dell'articolo 13 della Legge 104/92 ("obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali"), sulla scia dall'articolo 42 del DPR 616/77 "sull'assistenza ai minorati psico-fisici", nella cosiddetta stagione dell'integrazione scolastica¹ che in Italia, dagli inizi degli anni Settanta, ha visto il mettere a punto disposizioni specifiche sul piano legislativo a favore dell'inserimento/integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole regolari. Approdano, quindi, a scuola gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione che vengono assegnati *ad personam* con, originariamente, anche compiti di cura fisica e di assistenza materiale (e non solo) a supporto delle autonomie personali e della comunicazione per fronteggiare "situazioni complesse" (es. un alunno con deficit sensoriale) di cui la scuola, da sola, non poteva farsi carico. In questo scenario, Rusciano (2010) rileva che la tradizionale applicazione della normativa ha generato non poche perplessità interpretative circa i possibili "destinatari" di questa forma di assistenza a scuola. Come rimarca, infatti, la stessa studiosa:

già l'articolo 42, nell'affermare l'assistenza ai "minorati psico-fisici", determina un ampio bacino di utenza, ma nonostante ciò – almeno in un primo momento – vi erano delle perplessità interpretative, visto che l'articolo 13, comma 3 della Legge 104/92, si riferiva invece ad "alunni con handicap fisici o sensoriali". L'interpretazione più corretta – anche alla luce della visione complessiva dell'integrazione dell'alunno disabile nell'ambiente scolastico e a garanzia del concreto ed effettivo diretto all'istruzione – si ritiene che debba fondarsi sulla necessità di garantire l'assistenza specialistica ad personam a tutti gli studenti con disabilità fisica, psichica o sensoriale" (p. 223).

Se da un punto di vista normativo, la presenza dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione è fondata su un diritto (es. il diritto all'educazione, il diritto all'istruzione nei contesti regolari ecc.) che mira a sospendere dinamiche emarginanti e di discriminazione; da un punto di vista sociale-culturale, la sua presenza è fondata su intenti integrativi e di intenzionalità educativa (Mura, 2009), volti alla partecipazione e all'appartenenza (Canevaro, & Cocever, 1989), da cui deriva la necessità di promuovere un intervento educativo con la finalità di potenziare le capacità e le competenze degli alunni in ambiti quali l'autonomia e la comunicazione, facilitando anche la relazione con gli insegnanti, la socializzazione e la comunicazione con il gruppo dei pari e l'espressione personale di vissuti e bisogni (Cairo, 2007; Gelati, 2001).

Tuttavia, nonostante gli intenti sulla carta, il ruolo dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione sembra essere, dai primi approdi nel contesto scolastico, intrappolato in un forte "retaggio culturale del modello speciale" che agisce "come solista tecnico con un profilo prevalentemente abilitativo/assistenziale" – traslando e facendo nostre alcune indicazioni che offre Pavone sull'evoluzione della figura dell'insegnante di sostegno (Pavone, 2019, p. 265). Dunque, si tratta(va) di un profilo "assistenzialistico" (ad esempio, sul versante delle autonomie) e "specialistico" (ad esempio, sul versante della comunicazione) e non particolarmente connotato in senso educativo-pedagogico.

1 Cfr. Caldin, R. (2019). *Integrazione*. In L. d'Alonzo (ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 274-277). Brescia: Scholé. Per maggiori approfondimenti, si vedano anche: Caldin, R. (2019). *Inserimento*. In L. d'Alonzo (ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 270-273). Brescia: Scholé; Caldin, R. (2019). *Inclusione*. In L. d'Alonzo (ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Scholé.



L'assistente per l'autonomia e la comunicazione con un profilo "abilitativo/assistenziale", verosimilmente, si è rivelato *funzionale* ad un momento storico e socio-culturale – che potremo temporalmente collocare nella stagione dell'integrazione scolastica – che ha interpretato le *differenze* (potremo anche dire i deficit) come delle eccezioni alla *norma*, in un clima educativo e culturale in cui è consuetudine "richiedere" all'alunno con disabilità (*l'eccezione*) di adattarsi al sistema scuola, che lo accoglie e lo accetta, adoperandosi a fornire dispositivi specialistici e risposte tecniche (Bocci, 2018). In altre parole, l'assistenza è *per l'/sull'alunno*, senza (ancora) mettere in discussione, in alcun modo, i contesti (riprendendo un'espressione cara alla prospettiva ICF – WHO, 2001 – potremo dire: quali caratteristiche hanno i contesti? Sono ostacolanti o facilitanti?). È evidente che questo tipo di servizio (l'assistenza scolastica) abbia sempre avuto un ruolo di confine, senza una chiara definizione dell'identità professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione, a partire da una certa confusione sui compiti, sulle funzioni e sulla *mission*. Ciò rende tale ruolo debole, in subordinazione agli insegnanti, sottolineando la dipendenza con una cultura autocentrata della scuola, che rischia di appiattire il ruolo dell'assistente ad un gestore della cura in un travestimento che ne limita e ne offusca le potenzialità (Panicia, 2012). Si tratta di una dinamica non priva di rischi che può mettere in moto un processo di dis-empowerment nei confronti dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione il quale, non riuscendo a trovare un "proprio posto" a scuola (in relazione all'alunno con disabilità, agli insegnanti, alla classe ecc.) potrebbe essere incline a ricercare e ad occupare uno spazio non proprio (es. la didattica) e/o a riprodurre vecchi modelli – ereditati dal passato, come l'educatore abilitativo/assistenziale – che non si rivelano congruenti con una scuola inclusiva, democratica e orientata alla *valorizzazione* di tutte le differenze (che non rappresentano più l'eccezionalità) e alla *trasformazione* dei contesti.

In tal senso, la necessità di una maggiore chiarezza sul profilo professionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione risulta essere, soprattutto oggi, un passaggio irrinunciabile, non solo per una progressiva uniformità su tutto il territorio nazionale, ma anche per precisare i compiti e le funzioni di questa figura professionale.

La confusione circa il ruolo e i compiti specifici dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione ha certamente delle importanti ricadute nella (non semplice) collaborazione con gli insegnanti di sostegno e, più in generale, con i docenti tutti (Fiorucci, & Smeriglio, 2018). Per tale ragione, è importante "ripulire il campo" da numerosi equivoci semantici concettualmente rilevanti (assistenza, custodia, vigilanza, cura, *maternage* ecc.) che rappresentano barriere culturali alla piena espressione delle potenzialità dello specifico educativo, a scuola. La non piena condivisione semantica ha degli echi anche sulla percezione – da parte della componente didattica – sul ruolo dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione, ma anche sull'auto-percezione degli assistenti stessi (Mason *et al.*, 2020).

Ritrovarsi in una definizione significa possedere un alfabeto comune per leggere e interpretare la realtà, con consapevolezza metacognitiva, avendo a disposizione una base culturale grazie alla quale è possibile superare pressapochismi e spontaneismi, sempre deleteri in educazione (d'Alonzo, 2019, p. 8).

In tal senso, si richiama la recente proposta di Cottini (2021) che invita, per una più chiara definizione del profilo professionale, a sostituire il termine *assistente* a favore di *educatore*, "per specificare meglio la funzione ed evitare che si ritenga un compito generico che tutti possono assolvere con un po' di disponibilità e buonsenso. La funzione è invece riferita a professionisti formati su base pedagogica, chiamati a intervenire in collaborazione con altre figure (docenti curricolari, insegnanti di sostegno, personale amministrativo, tecnico e ausiliario) per potenziare le capacità dello studente in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali" (p. 68).

È prioritario, dunque, porre una certa attenzione al lessico, attraverso un vocabolario che sia portatore di una *visione culturale* che sottolinei lo specifico educativo – e non assistenziale – di questi operatori che abitano la scuola. Parlare di "assistenti", in relazione agli alunni con disabilità, significa rilevare che, ancora oggi, l'approccio culturale prevalente rimane stentato, lontano dall'approccio dei diritti umani e legato a rappresentazioni mentali e sociali che si sono storicamente sedimentate nell'immaginario collettivo come, ad esempio, il "disabile" come una persona da *assistere*, da *curare*, da *proteggere* ecc. (Lepri, 2011). Individuare e definire il ruolo e i compiti che caratterizzano la "componente educativa" a scuola sono azioni complesse, ma cruciali al fine di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, attraverso la promozione di un lavoro di rete – con i docenti e con i collaboratori scolastici, ma anche con le famiglie e il territorio di appartenenza – finalizzato alla valorizzazione delle tre componenti della scuola (didattica, educativa e materiale e igienica). Tale "posizionamento" semantico non solo raggiungerebbe l'obiettivo di definire il profilo professionale, nonché i percorsi rispondenti all'apporto che l'educatore può offrire o potrebbe offrire alla costruzione di una scuola sempre più inclusiva e democratica, ma anche l'obiettivo di ribadire l'importanza della formazione iniziale² e in servizio. In quest'ultimo caso, sarebbe necessario individuare

2 Qui si riferimento alla figura dell'educatore professionale socio-pedagogico sancita dalla Legge 205/2017 che stabilisce che tale qualifica venga attribuita a coloro che conseguono un diploma di laurea nella classe di laurea L19 (Scienze dell'Educazione).



modalità di *sviluppo professionale*, attraverso le quali sia possibile sostenere l'apprendimento continuo, al fine di permettere a questi professionisti di continuare a esprimere il proprio potenziale educativo (anche in relazione agli innumerevoli cambiamenti sociali e sfide educative sempre più complesse e multidimensionali) e/o migliorarne la qualità, nonché co-promuovere processi di cambiamento e innovazione nei contesti scolastici. In tal senso, una delle maggiori sfide (anche in una prospettiva futura) sembra essere riferita alla formazione continua, quale esercizio costante di una capacità di apprendere nei e dai propri contesti di azione e, nel contempo, capacità di garantire la trasformazione di questi stessi contesti, individuando ciò che il professionista deve presidiare per qualificare in senso educativo e formativo il proprio ruolo (Federighi, 2018).

2. Scuola inclusiva e assistenti per l'autonomia e la comunicazione: partecipazione, collaborazione e apprendimento

È importante intendere l'inclusione come un percorso inesauribile volto alla creazione e alla diffusione di *culture inclusive* – per costruire comunità e affermare valori inclusivi (Booth, & Ainscow, 2002) che rappresentano delle cornici di senso per orientare le persone che abitano, quotidianamente, la scuola.

Per costruire una scuola sempre più inclusiva, risulta indispensabile curare attentamente il delicato rapporto tra il personale scolastico (es. gli insegnanti) ed extrascolastico (es. gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione) in un'ottica di costruzione di alleanze concrete e significative. Tale prospettiva viene anche espressa, in un certo qual modo, delle Indicazioni Nazionali per il curricolo, del 2012, che ribadiscono la necessità di una *concreta collaborazione* della scuola con i diversi attori che partecipano al processo educativo e di crescita dello studente. Tuttavia, riuscire a costruire contesti partecipativi, come in ambito scolastico, in cui ciascuno possa sentirsi coinvolto attivamente in un percorso comune e condiviso non è un'impresa semplice (Pontis, 2016). Ciò significa dare maggiore rilevanza, anche all'interno dei percorsi di formazione iniziale e in servizio, alla competenza del *saper lavorare* con più professionisti, compresi quelli dell'ambito dell'educazione, che rappresenta una cifra inclusiva per una migliore e più ampia partecipazione degli alunni – con e senza disabilità (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012). Difatti, la collaborazione tra i diversi professionisti rappresenta una delle quattro raccomandazioni contenute nel Profilo dei Docenti Inclusivi, secondo cui il *lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri professionisti*. Emerge non solo (il positivo) impatto delle competenze interpersonali e professionali nel successo scolastico degli alunni, ma anche la *dimensione trasformativa* e, dunque, *apprenditiva* insita nella collaborazione. La collaborazione implica la possibilità di instaurare una relazione tra diversi professionisti di grande importanza, poiché si tratta di un processo in cui, potenzialmente, ognuno viene arricchito. L'elemento peculiare è la dimensione della sollecitazione verso il cambiamento, l'arricchimento, connessa alla creazione di situazioni di apprendimento (anche per i contesti). Questa prospettiva riguarda l'imparare insieme, coniugando il sapere dell'educazione formale con quello dell'educazione informale, con lo scopo di valorizzare (anche) le imprescindibili risorse provenienti dal versante extrascolastico (Gaspari, 2018). La collaborazione implica – da parte delle persone coinvolte – un'assunzione di responsabilità da parte di tutti, nessuno escluso. Ogni attore (insegnante di classe, di sostegno e assistente per l'autonomia e la comunicazione) dovrebbe divenire sempre più parte attiva e proattiva nei processi inclusivi e, d'altro canto, ognuno dovrebbe assumersi la responsabilità di facilitare questa co-partecipazione riferita ad una prospettiva che valorizza le competenze diffuse di un coro polifonico di professionalità presenti nella scuola (Pavone, 2010). La co-partecipazione alla vita della "propria" scuola – ad esempio, attraverso il lavorare in team, la condivisione di progetti sfidanti, la focalizzazione di tutto il gruppo sui temi dell'inclusione e delle differenze ecc. – potrebbe essere una delle traiettorie per far evolvere, nei nostri contesti scolastici, sia l'insegnante di sostegno sia "l'educatore" verso un ruolo pivotale, da condividere insieme, nella concertazione di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola inclusiva, esaltando la prospettiva contestuale e le alleanze dentro e fuori la scuola (Cottini, 2021; 2014). Ciò permetterebbe anche di contenere forme di isolamento e/o di delega (situazioni esperite sia dagli insegnanti di sostegno sia dalle figure educative) verso una maggiore dimensione grupppale per collaborare intorno a sempre più complesse esigenze formative ed educative comuni, mobilitando le risorse umane in modo efficace (Favorini, 2009; Giangreco, Broer, & Edelman, 2002).

Note introduttive all'indagine

Obiettivo della ricerca è indagare il ruolo della *componente educativa* a scuola, a partire da un'indagine *esplorativa* (Stebbin, 2001) che mira, prevalentemente, a raccogliere le esperienze professionali e il punto di vista di un gruppo



di assistenti per l'autonomia e la comunicazione che lavorano a scuola, nella regione Lombardia, e che hanno partecipato su base volontaria ad un'intervista semi-strutturata (Reiter, 2017; Kanizsa, 1993). In tal senso, i dati raccolti non sono generalizzabili a tutti gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione che lavorano nelle cooperative coinvolte e, neppure, alla più ampia "categoria" a livello nazionale. Più in generale, le macro-finalità della ricerca sono quelle di, da una parte, valorizzare l'apporto educativo a scuola e, d'altra parte, sostenere una cultura inclusiva che oltrepassi, grazie a figure educative qualificate, un approccio assistenzialistico nei confronti degli alunni con disabilità a favore di un approccio ancorato ai diritti umani in una prospettiva di Progetto di Vita. Si auspica, in tal senso, una doverosa valorizzazione dell'educativo a scuola che apra anche la strada a nuove progettualità educativo-didattiche, volte alla progettazione di nuove traiettorie (dentro e fuori la scuola) per la crescita e il successo formativo degli alunni tutti e – in modo particolare per gli alunni con disabilità.

In relazione al campionamento (Stebbin, 2001; Mantavoni, 1995), il gruppo di riferimento (21 operatori) è composto principalmente da donne (16). L'età dei partecipanti alla ricerca si sviluppa all'interno di un *range* molto ampio che varia dai 22 ai 58 anni. La distribuzione di frequenza dell'età mostra un'elevata concentrazione nella fascia 41-50 anni (9 su 21) e 31-40 anni (7 su 21). Si rilevano, invece, numeri più bassi nella fascia dei "più giovani" che corrisponde al range 21-30 anni (3 su 21) e nella fascia dei "più adulti" (2 su 21). Come conseguenza, infatti, non sorprende che una buona parte degli intervistati (indicativamente poco più della metà, ossia 13 su 21) lavori, come assistente per l'autonomia e la comunicazione, all'incirca da 12-15 anni (con esperienze lavorative anche molto lunghe, seppure circoscritte ad un paio di casi, che toccano i 30 anni di educativa a scuola).

Gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione dichiarano di seguire (nella quasi totalità dei casi, ossia 18 su 21) almeno 3 casi (e non oltre i 5) e di lavorare (o di aver lavorato) nei diversi ordini e gradi di scuola (con una maggiore distribuzione di frequenza nella scuola primaria e nella scuola secondaria di secondo grado, in relazione all'anno scolastico 2020-21).

Sempre in riferimento alle informazioni socio-anagrafiche, per quanto riguarda il titolo di studio, poco più della metà degli intervistati possiede una Laurea (13 su 21); di contro, invece, 6 assistenti per l'autonomia e la comunicazione hanno conseguito il Diploma di scuola secondaria di secondo grado e i restanti due casi si riferiscono a giovani operatori ancora in formazione (la prima studentessa è, attualmente, iscritta a Psicologia e la seconda frequenta il corso di Laurea quinquennale in Scienze della Formazione Primaria). Soltanto 4 assistenti per l'autonomia e la comunicazione dichiarano una Laurea nella classe L-19. I restanti, invece, provengono da Lauree nelle diverse discipline (es. Scienze Politiche, Statistiche, Scienze Antropologiche ecc.).

Infine, come ultima informazione, ma non meno significativa, si restituisce il dato che 8 intervistati (quasi la metà del totale) hanno deciso di intraprendere - citando un intervistato - un percorso di *riqualificazione professionale*, transitando – mediante gli opportuni percorsi formativi – sul sostegno.

4. Il punto di vista della "componente educativa" a scuola

Riprendendo alcune dimensioni già accennate nei primi paragrafi, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione, che rappresenta la componente educativa della scuola, ha la responsabilità (educativa) dell'allievo con disabilità che gli viene affidato e deve affrontare le complesse sfide del *compito educativo*, che – a differenza di altri ambiti in cui un educatore può lavorare (es. il centro diurno, i gruppi appartamento per giovani adulti con disabilità, l'educativa domiciliare con bambini disabili) – deve intrecciarsi, senza confondersi e/o scomparire, con l'azione didattica, in un legame non sempre così scontato ed immediato. È importante, perciò, supportare l'identità professionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione che devono lavorare in un contesto, come quello della scuola, che "appartiene/risponde" principalmente ai docenti (di classe e di sostegno) che hanno la co-titolarità di tutta la classe e dei processi di insegnamento-apprendimento. Le tematiche delle "convivenze" dentro la scuola e della collaborazione con gli altri professionisti dell'educazione (come, ad esempio, gli insegnanti) rappresentano il *leitmotiv* delle interviste raccolte. Difatti, un buon numero di intervistati conferma l'annosa questione del rapporto con gli insegnanti (ma anche con i collaboratori scolastici) che pare essere, ancora oggi, una questione *in fieri* e di difficile risoluzione.

Le risposte sono abbastanza omogenee e pongono l'accento, da una parte, su una certa "indefinibilità" del ruolo ricoperto e, d'altro canto, su uno scarso riconoscimento in ambito scolastico.

Non è semplice lavorare a scuola: non sei né carne né pesce.

Sei un po' come l'ultima ruota del carro. Anche i collaboratori scolastici fanno fatica a riconoscerci.

Gli insegnanti di classe raramente conoscono il nostro ruolo.

Per alcuni insegnanti di sostegno, noi siamo come delle figure di serie "c" a cui affidare compiti e mansioni.



Come in una gerarchia: l'insegnante di classe è di serie "a", poi c'è l'insegnante di sostegno che è di serie "b" e, infine, noi, la serie "c" della scuola.

La condizione di questi operatori – come testimoniano le interviste – è percepita da loro stessi come nebulosa e, talvolta in bilico, trovandosi spesso “in situazioni di gestione educativa ‘al limite’ che richiedono una forte tenuta psico-fisica, al fine di offrire un contributo alla qualità dei processi inclusivi di una scuola, pur senza far parte a tutti gli effetti di quel contesto”³ (Ciani, 2019 p.51).

Siamo un po' gli eterni ospiti a scuola, poco considerati, ma utilissimi nella gestione di una crisi, nel contenimento di un episodio di rabbia, nel fare da scudo o nel portare fuori l'alunno quando disturba. Noi siamo in prima linea, ci sporchiamo le mani e non possiamo nasconderci dietro ad una cattedra. Siamo un tuttofare e un tappabuchi, e quando manchiamo, si sente la nostra assenza.

La quasi totalità degli intervistati ritiene, infatti, urgente una maggiore comprensione (a partire dai docenti) e valorizzazione del loro ruolo che – riprendendo le parole degli stessi intervistati – “non è accessorio”, “non è sempre compreso fino in fondo”, “viene considerato marginale, anche se lavoriamo duramente”. È opinione condivisa tra gli intervistati che l'educativo a scuola non abbia un pieno riconoscimento, venendosi a creare delle situazioni ibride in cui l'assistente per l'autonomia e la comunicazione diventa il vice dell'insegnante di sostegno, dovendo ricoprire compiti – didattici – che non gli appartengono (per competenze professionali) o il vice del collaboratore scolastico, assolvendo prevalentemente a funzioni di natura materiale-assistenzialistica (Giangreco, Broer, & Edelman, 2002).

Quotidianamente mi occupo di didattica: l'insegnante di sostegno mi passa delle schede che devo far completare al bambino che seguiamo. Io eseguo quanto mi viene chiesto, anche per sopravvivenza, in alcuni casi. Porto fuori il bambino dall'aula per ripassare insieme a lui i contenuti delle verifiche della settimana. Il mio bambino fa fatica in matematica e, fuori dall'aula, tengo delle lezioni di recupero per lui. Prima però ho dovuto ripassare molte cose, studiando sui libri dei miei figli. Mi occupo del cambio del pannolino, della sua igiene personale: a me non pesa prendermi cura dei miei bimbi, ad altre mie colleghe sì. Delle volte, soprattutto con i “casi gravi” che si affidano, ci occupiamo in larga misura della cura e dell'igiene.

Dalle interviste si evince che, in entrambi gli scenari, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione tenda a perdere lo “specifico educativo” di cui sarebbe portatore per “rispondere” alle esigenze – contingenti – della scuola che non può continuare a considerare tale figura come aggiuntiva, intesa come un “tuttofare” utile a coprire momenti scolastici nei quali, ad esempio, non è presente l'insegnante di sostegno e/o mansioni che propriamente non appartengono all'assistente educativo (come l'assistenza materiale e igienica). Dalle interviste si desume che, ancora oggi, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione venga percepito come “personale aggiuntivo”, che lavora individualmente con i singoli alunni per aiutarli a superare i “loro problemi” (es. la necessità di un'azione di recupero in matematica, citando la testimonianza suesposta). Si tratta di vecchie pratiche che non si rivelano congruenti con una cultura inclusiva che testimonia l'urgenza di promuovere gli apprendimenti (educativi e didattici) in contesti per tutti, collettivi e integrati, riducendo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, attraverso attività volte ad innalzare la capacità delle scuole di rispondere alle diversità di bambini e ragazzi, per uno sviluppo progettuale più sistematico verso cambiamenti contestuali (Dovigo 2014; Booth, & Ainscow, 2002).

La non chiarezza degli insegnanti circa i compiti dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione si riflette (e riflette la) sulla confusione che gli stessi assistenti, talvolta, hanno in relazione al proprio mandato a scuola. Una buona parte degli intervistati riesce, infatti, a definire i “confini” del proprio operato a partire da ciò che – contrattualmente – non possono fare: “non posso portare fuori dall'aula gli alunni senza disabilità, insieme al mio alunno disabile”; “non ho la co-titolarietà della classe”; “se l'insegnante ha bisogno di assentarsi dall'aula anche solo per un paio di minuti, occorre chiamare il collaboratore scolastico in quanto io non posso rimanere da sola con la classe”; “non posso avere il numero telefonico delle famiglie dei miei allievi con disabilità”. Al contrario, risulta molto più sfuocata la capacità di presentare una definizione in positivo (ciò di cui mi posso occupare è ...); i compiti educativi riguardano... sull'azione educativa a scuola. Difatti, solo un numero circoscritto di intervistati riesce a descrivere lo specifico educativo dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione che, come indicano un paio di testimonianze, dovrebbe avere la “responsabilità degli interventi educativi” a sostegno delle autonomie (es. “insegnare a fornire

3 In riferimento a questo aspetto, si invita alla lettura della proposta di Ventura e Nutini, del 2019, dal titolo *Migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni disabili. Due proposte concrete sulla cosiddetta “assistenza”* disponibile al seguente link (ultima consultazione 07.09.2021) <https://www.scuola7.it/2019/159/migliorare-la-qualita-dellinclusion-scolastica-degli-alunni-disabili/>



i propri dati personali e a conoscere gli spazi circostanti la scuola) e/o della sfera della socializzazione (es. *“far acquisire le regole di un gioco di gruppo”*; *“aiutare a far comprendere le conseguenze di un proprio gesto”*) e della comunicazione (es. *“aiutare a potenziare l’espressione, anche non verbale, di una richiesta”*) a supporto e sostegno dei processi di insegnamento/apprendimento. Questi intervistati affermano, inoltre, che si *“tratta di un compito importante”*, *“per nulla semplice o scontato”*, che oltrepassa *“le dimensioni assistenzialistiche”*. Si evince che gli assistenti per l’autonomia e la comunicazione cercando di lavorare, nel loro agire quotidiano, sull’acquisizione di competenze, riferibili alle diverse età, utili per giocare – in futuro – ruoli sociali anche al di fuori della scuola e della famiglia, in una direzione di cittadinanza attiva e di Progetto di Vita (Friso, 2020; Lepri, 2016; Contardi, 2016).

Anche la specifica domanda sulle competenze professionali riferibili all’assistente per l’autonomia e la comunicazione (Downing, Ryndak, & Clark, 2000) apre diverse e contraddittorie risposte: da una parte, la quasi totalità degli intervistati afferma di possedere diverse competenze che qualificano il loro agire; ma, faticosamente riescono ad annoverare, nel corso dell’intervista, competenze riferite, ad esempio, agli aspetti progettuali, organizzativi, metodologico-didattici/educativi. Difatti, le competenze maggiormente indicate sono quelle che riguardano l’area comunicativo-relazionale e/o gli atteggiamenti riferiti alla sfera caratteriale (es. *“so stare in ascolto, ascolto attentamente”*; *“mi sento una persona empatica”*; *“ho molta pazienza con i ragazzi”*; *“credo di essere brava nel costruire una buona relazione”*; *“so creare un clima di fiducia con il bambino o il ragazzo che mi viene assegnato”* ecc.).

Il tema delle competenze professionali si raccorda, verosimilmente, con la più ampia questione della costruzione *in fieri* di un’identità professionale che dovrebbe essere maggiormente conosciuta e riconosciuta, anche tra i cosiddetti *“addetti ai lavori”*. I dati raccolti, seppur temporanei e circoscritti a questa fase della ricerca, portano alla luce alcune ipotesi migliorative che, secondo il punto di vista degli assistenti intervistati, potrebbero contribuire a valorizzare maggiormente la figura dell’assistente per l’autonomia e la comunicazione a scuola, inserendo tale figura in una prospettiva sempre più contestuale – fuoriuscendo da una relazione 1:1 – e di corresponsabilità educativa e didattica, con gli insegnanti (Nodohara, 2020; Yates *et al.*, 2020; Heihr, 2006).

Le principali dimensioni enucleate – dagli intervistati - sono: a) maggiori apprezzamenti e riconoscimenti (non in termini economici); b) bisogno di essere accompagnati e orientati (es. supervisione, formazione in servizio) e di una solida formazione iniziale; c) non essere *“impropriamente utilizzati”* (fonte di frustrazione e *“usura”* nel tempo); d) sentirsi rispettati e valutati come membri effettivi della comunità scolastica; e) poter avere ruoli decisionali, insieme agli insegnanti; f) sentirsi meno isolati; g) maggiore stabilità contrattuale, con una retribuzione maggiormente proporzionata al tipo di incarico e di responsabilità da adempiere, nonché possibilità di progressioni di carriera.

È dunque necessario mantenere uno sguardo pedagogico (e non solo) orientato su queste questioni aperte, che necessitano di uno spazio di confronto e riflessione, su più piani, come rimarcano gli stessi intervistati.

5. Prospettive future

A partire dalle dimensioni emerse dalla ricerca, si intende delineare, attraverso una rilettura critica dei dati, alcune traiettorie che mirano a dare impulso ai processi inclusivi nella scuola, per costruire un patto di co-responsabilità tra insegnanti e assistenti per l’autonomia e la comunicazione. In tal senso, potrebbe essere necessario: a) (ri)definire la natura della partecipazione e della collegialità; b) promuovere occasioni strutturate di incontro – soprattutto tra l’insegnante di sostegno e l’assistente per l’autonomia e la comunicazione – per incoraggiare una programmazione condivisa, a partire da una conoscenza reciproca; c) restituire alle figure educative il proprio *know how* e, allo stesso tempo, d) valorizzare le diversità (per compiti, per saperi, per funzioni ecc.) di ciascun ruolo. Il primo passo è la costruzione di un partenariato di tipo partecipativo in cui si condividono responsabilità e obiettivi, nonché le competenze rilevanti di ciascun protagonista, nella convinzione che la collaborazione sia una dimensione irrinunciabile per una scuola inclusiva (Cole-Lade, & Bailey, 2019; Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013)

Gli assistenti per l’autonomia e la comunicazione, dunque, dovrebbero essere un *vettore*, insieme agli insegnanti, all’attivazione e alla promozione di processi inclusivi, acquisendo un ruolo sempre più *attivo* e *proattivo* a scuola volto all’innalzamento della qualità educativa, nonché al cambiamento/miglioramento dello stesso contesto scolastico. Si tratta di una figura educativa che, agganciandosi ai quadri concettuali dell’approccio inclusivo, può offrire la propria professionalità e competenze per apportare un significativo contributo alla crescita degli alunni con disabilità e alla modificazione dei contesti. Non a caso, si attribuisce all’educatore, nei suoi diversi ambiti di azione, un ruolo strategico nell’ambito del dialogo, della collaborazione e dell’interazione, ponendosi in relazione sinergica, dialettica e competente tra i diversi attori istituzionali (Chiappetta Cajola, & Traversetti, 2018). Si rinforza, così, la tesi secondo cui l’inclusione sia responsabilità di tutti, interpretando la collaborazione come un valore inclusivo e, non meno importante, una responsabilità professionale, di tutti.



Si tratta, soprattutto nei contesti scolastici, di traiettorie molto ambiziose che spingono la riflessione in una direzione legata allo sviluppo professionale continuo: se, da un lato, è infatti doveroso continuare ad interrogarsi sulla formazione di una figura cardine, soprattutto in prospettiva futura, al supporto dei processi inclusivi; d'altro canto, è altrettanto doveroso interrogarsi sulla sua formazione continua, che dovrebbe comprendere anche un'attenzione allo sviluppo di capacità riflessive sul proprio agire.

Alle cooperative, verosimilmente, non dovrebbe solo spettare il compito di "curare" il reclutamento del personale educativo a scuola, ma anche quello di individuare modalità strutturate di formazione in servizio per i propri dipendenti al fine di: aggiornare il loro sapere teorico educativo-pedagogico, affinare competenze metodologiche e organizzative, competenze comunicativo-relazionali, competenze riguardanti la costruzione di una relazione educativa pedagogicamente fondata e la gestione del gruppo classe, nonché competenze riferite alla co-elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). È importante, perciò, che la formazione in servizio sia *specificata, inclusiva e riflessiva*, qualificando il profilo professionale sui temi della disabilità (es. la pluridisabilità, disabilità e migrazione ecc.) per l'inclusione (es. contesti facilitanti e ostacolanti – WHO, 2001), nonché sulla riflessione del proprio agire (es. capacità di analizzare pedagogicamente le esperienze educative, capacità di rilevare eventuali incongruenze tra quanto progettato e quanto esperito in aula, capacità di individuare ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento – Teruggi, Cinotti, & Farina, 2021) e sulle proprie opinioni e convinzioni sull'inclusione e la disabilità (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012).

Lo sviluppo professionale continuo è imprescindibile per un educatore a scuola che si trova ad essere una figura "trasversale alle altre professioni, non a completamento" e che ha il difficile compito educativo di "legare quello che potrebbe separarsi" (Cottini, 2021, p. 71). Una sfida complessa, ma percorribile grazie al contributo di tutti e ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, & M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (pp. 15-42). Roma: RomaTre-Press.
- Cairo, M. (ed.), (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caldin, R. (2001). Disabilità. *Studium Educationis*, 3, pp. 756-761.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., & Cocever, E. (1989). *Handicap e luoghi dell'educazione. Storia, educazione, identità della persona handicappata*. Teramo: EIT.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva. Alcuni dati di ricerca, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 13-138.
- Ciani, A. (2019). Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 15, pp. 50-69.
- Cole-Lade, G.M., & Bailey, L.E. (2019). Examining the role of paraeducators when supporting children with complex communication needs. A multiple Case Study. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), pp. 144-161.
- Contardi, A. (2016). *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carocci Faber.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (ed.), (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione. L'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Downing, J., Ryndak, D., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 21, 171-181.
- Favorini, A.M. (ed.) (2009). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryndak J., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 21, 171-18
- Federighi, P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re*, 18(3), 19-36.
- Fiorucci, M., & Smeriglio, M. (2018). Obiettivi e metodologia dell'indagine sugli assistenti specialistici. In F. Bocci, M. Catarci, & M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (pp. 35-42). Roma: RomaTre-Press.
- Friso, V. (2020). Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità. In V. Friso, & A. Ciani (eds.), *Figure professionali a sostegno della disabilità adulta* (pp. 48-57). Milano: FrancoAngeli.



- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 27-41.
- Gelati, M. (2001). Handicap e vita adulta. *Studium Educationis*, 3, 595-604.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action. Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, 11, pp. 157-175.
- Giangureco, M., Broer, S., & Edelman, S. (2002). Schoolwide Planning to Improve Paraeducator Supports: A Pilot Study. *Rural Special Education Quarterly*, 21(1), pp. 3-15.
- Heir, T. (2006). *New directions in special education. Eliminating ableism in policy and practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: NIS.
- Lepri, C. (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (ed.), (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mason, R.A., et al. (2020). From the Frontlines: Perceptions of Paraprofessionals' Roles and Responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), pp. 97-116.
- Mura, A. (2009). Famiglie e Associazionismo. Il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp. 313-328). Trento: Erickson.
- Nodohara, C.L. (2020). *Sharing inclusive classrooms: collaborations between general education teachers and paraeducators* (PhD Thesis).
- Paniccia, R.M. (2012). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola. Da ruoli confusi a funzioni chiare. *Rivista di psicologia clinica*, 2, pp. 165-183.
- Pavone, M. (2019). Insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 265-269). Brescia: Scholé
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pontis, M. (2016). Costruire alleanze scuola-famiglia-territorio. In D. Ianes, & S. Cramerotti (eds.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico* (pp. 105-116). Trento: Erickson.
- Reiter, B. (2017). *Theory and Methodology of Exploratory Social Science Research*. Government and International Affairs Faculty Publications, 132.
- Rusciano, A. (2010). L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92. *Studi di Glottologia*, 4,1, pp. 210-229.
- Stebbin, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*, New York: Sage.
- Teruggi, L.A., Cinotti, A., & Farina, E. (2021). The training course for future support teachers. A study on the indirect internship at Milano-Bicocca University. *Form@re*, 21(1), pp. 235-252.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO: Salamanca.
- World Health Organisation – WHO (2001). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Yates, P.A., et al. (2020). Working with Paraeducators. Tools and Strategies for Planning, Performance Feedback, and Evaluation. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), pp. 43-50.



Anna Monauni

Department of Pedagogy | Faculty of Education Sciences | Catholic University of the Sacred Heart of Milan | anna.monauni-collaboratore@unicatt.it

The school educator as facilitator of inclusive processes
in the perspective of differentiated instruction

L'educatore a scuola come facilitatore di processi inclusivi
nella prospettiva della differenziazione didattica

Articoli

ABSTRACT

In this contribution the characteristics of the educator at school are described in the perspective of differentiation. This means emphasize the importance of giving real, authentic, and not rhetorical, recognition to every pupil. Keeping in mind the evolutionary, cultural and personal differences that distinguish each student making it unique and unrepeatable. This's the reason why the differentiation represents an approach through which an educator can, carefully and respectfully, grasp the peculiarities of each student.

Keywords: differentiated instruction, inclusion, educator

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Monauni A. (2021). The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 162-167 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-18>

Corresponding Author: Anna Monauni | anna.monauni-collaboratore@unicatt.it

Received: 10/09/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-18



1. Introduzione

La complessità, e la ricchezza, che caratterizza i contesti scolastici odierni non può certo andare di pari passo con paradigmi, modelli e sguardi educativi di tipo tradizionale. Occorre *cambiare* prospettiva, *cambiare* approccio, *cambiare* didattica, per includere tutti gli alunni presenti in classe. In questo scenario contemporaneo occorre *cambiare*, dunque, anche la concezione rispetto ai diversi ruoli che i vari *stakeholders* hanno rivestito nel tempo in ambito scolastico per abbracciare una rinnovata visione di tipo bio-psico-sociale.

In questa cornice, l'educatore in ambito scolastico (pur assumendo denominazioni differenti quali assistente *ad personam*, PEA – personale educativo assistenziale ecc.), è sicuramente una delle figure che negli anni si è diffusa in maniera rilevante, al punto tale che secondo gli ultimi dati ISTAT tali professionisti hanno raggiunto quota 54.000.

Con il passare del tempo le funzioni attribuite all'educatore scolastico sono cambiate anche alla luce del rinnovato scenario scolastico. Come tutte le figure professionali che operano oggi in questo contesto, anche l'educatore è chiamato ad agire secondo una prospettiva bio-psico-sociale che non riduca il suo compito alla mera assistenza alla persona con disabilità. È infatti un professionista che agisce sui contesti nei quali è presente un alunno con disabilità perché diventino sempre più inclusivi. Di conseguenza, si deve considerare che l'educatore, come il docente specializzato per le attività di sostegno, opera all'interno delle classi, ovvero sistemi complessi; per tanto supporta tutti gli alunni e collabora con i docenti per promuovere il benessere e il successo formativo di tutti e di ciascun studente. La filosofia sottesa alla differenziazione didattica risponde efficacemente proprio a quest'ultima finalità.

Questo è il focus che si svilupperà nei prossimi paragrafi, soffermandosi a riflettere proprio sulle novità che hanno interessato il ruolo dell'educatore all'interno della scuola al fine di metterne in luce il significativo apporto.

2. Il ruolo dell'educatore a scuola nelle cooperative del terzo settore

Una prima formalizzazione del ruolo dell'educatore era presente già nella Legge n.104 del 5 febbraio del 1992 nella quale accanto al "diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie" (com.2, art. 12) si sottolineava "l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici e sensoriali" garantendo "attività di sostegno mediante 'assegnazione di docenti specializzati'" (com. 3, art. 13). Fermo restando che l'educatore e l'insegnante di sostegno sono due figure ben distinte, è vero anche che entrambi questi profili professionali mirano a supportare l'autonomia e lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità.

Dagli stralci riportati emerge, inoltre, il ruolo che fin d'allora veniva affidato agli Enti locali nell'assunzione del personale educativo. Ancora oggi, infatti, le amministrazioni comunali, delegando il servizio anche a cooperative sociali e realtà locali, si occupano del reclutamento degli educatori (Maggioli, 2020). A tal proposito è necessario citare la Legge 328 del 2000 ovvero la *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* poiché "ha ridefinito il profilo complessivo del *welfare* e delle politiche sociali svolgendo una funzione di riorganizzazione dell'offerta socio-assistenziale. Essa, riconoscendo i diritti sociali come diritti di cittadinanza, ha promosso un sistema integrato dei servizi sociali e socio-sanitari e valorizzato il ruolo sociale dei diversi attori del pubblico, privato e privato sociale tra cui quella di Educatore e Pedagogista" (Calapriceo, 2016, p. 323).

Sempre dal punto di vista delle normative, un aspetto che è opportuno sottolineare alla luce dei cambiamenti che hanno riguardato il ruolo dell'educatore nello scenario odierno è sicuramente quello inerente alla sua doppia declinazione: ovvero il profilo di educatore professionale socio-sanitario raggiungibile con la laurea triennale in Educazione Professionale, classe di laurea L/ SNT2, e quello di educatore professionale socio – pedagogico previsto dalla laurea triennale in Scienze dell'Educazione, classe di laurea L- 19. Questa doppia distinzione ha portato negli anni a creare molta confusione in merito alle specifiche dei due profili e ha alimentato un fervido dibattito a livello nazionale. È con la Legge 205 del 2017 che si specifica in maniera univoca il ruolo dell'educatore socio-pedagogico, riservando i commi 594-601 alla declinazione delle aree di lavoro: "l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo



e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale" (com.594). Il Disegno di Legge n.2443, approvato dalla Camera dei deputati il 13 dicembre 2017, rappresenta inoltre un importante atto di definizione del profilo di educatore professionale socio-pedagogico.

Di pari passo, anche le funzioni attribuite all'educatore in ambito scolastico sono state riconosciute e ampliate nel cosiddetto "decreto inclusione" (D.Lgs. n.66 del 2017, integrato e corretto dal D.Lgs. n.96 del 2019) nel quale l'educatore scolastico rientra nel Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione degli alunni disabili (GLO) che si occupa della stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) dello studente (Maggiolini, 2020). Di conseguenza, anche alla luce del nuovo modello di PEI, l'educatore assume un ruolo di rilevanza in quanto è chiamato ad interfacciarsi con tutti gli *stakeholders* che entrano in relazione con l'alunno poiché, come prevede il Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, "partecipano al GLO i genitori dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità genitoriale, le figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità nonché, ai fini del necessario supporto, l'unità di valutazione multidisciplinare" (art.3).

È proprio in una simile visione sistemica (Bronfenbrenner, 1986) che si inerisce la novità dell'educatore di Plesso, o di Istituto, ovvero una modalità organizzativa che parte dal presupposto che "per rispondere al principio dell'integrazione/inclusione, ormai ampiamente condiviso dai vari attori sociali coinvolti nei processi educativi, l'agire professionale proprio dell'educatore deve poter coinvolgere il piccolo gruppo, la classe e l'istituto scolastico e non solo l'alunno sul quale l'educatore opera individualmente" (Guglielmi, Sarchielli & Zambelli, 2021, pp. 57-58).

Tutti questi aspetti di cambiamento portano a definire un "rinnovato identikit dell'educatore" (Gaspari, 2018) quale figura professionale che in un'ottica di corresponsabilità educativa interagisce con la rete multidisciplinare per contribuire con il proprio punto di vista e le proprie conoscenze a favorire il processo di apprendimento dell'alunno: "il coinvolgimento dell'educatore può così rappresentare, nella sfera della pianificazione e realizzazione del Progetto Individuale, l'anello di congiunzione tra le agenzie formative (ASL, Enti locali, famiglie e altre istituzioni scolastiche e non)" (Cajola & Traversetti, 2018, p. 121).

Se dunque l'educatore può facilitare il dialogo tra queste agenzie è importante che venga a sua volta coinvolto nei momenti di confronto, di scambio e di progettazione del *team* di classe. Un educatore che favorisce i processi inclusivi, e che a sua volta viene incluso nel gruppo di insegnanti, rappresenta una risorsa e una ricchezza da valorizzare in classe per mettere in atto tutte quelle attività che rientrano nella prospettiva della differenziazione didattica.

3. L'educatore come volano per la differenziazione didattica

La definizione che l'Istat propone in merito alla figura degli educatori a scuola, ovvero "operatori specializzati, finanziati dagli enti locali, la cui presenza può migliorare molto la qualità dell'azione formativa facilitando la comunicazione dello studente con disabilità e stimolando lo sviluppo delle abilità nelle diverse dimensioni della sua autonomia" (Istat, 2020, p.3) è opportuno dedicare una riflessione rispetto a *come* tale professionista possa concretamente favorire il dispiegarsi di processi inclusivi all'interno del contesto classe. Nello specifico, si passa ora a tratteggiare la figura dell'educatore a scuola come risorsa utile per realizzare percorsi di differenziazione didattica. Quest'ultima è "una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti" (d'Alonzo, 2016, p. 47).

Tutto ciò implica l'importanza di attribuire un riconoscimento reale e autentico, e non retorico, alle differenze evolutive, culturali e personali che rendono unico e irripetibile ogni alunno. Ne consegue che l'appropriazione di una prospettiva inclusiva di questo tipo richieda di abbandonare approcci monodimensionali attraverso i quali osservare l'alunno per favorire l'aprirsi ad una pluralità di accezioni e a tutti quei "pluri – versi culturali, cognitivi, etnici, linguistici strettamente interdipendenti" (Maggiolini, 2019, p. 16) che caratterizzano il profilo di apprendimento dell'alunno, considerato nella sua originale unicità

A questo scopo la differenziazione didattica rappresenta un approccio attraverso il quale l'insegnante, e l'educatore, possono cogliere in maniera attenta e rispettosa le peculiarità di ciascun allievo nel mosaico delle classi eterogenee che caratterizzano l'attuale sistema scolastico italiano.

Il modello della differenziazione didattica si basa principalmente sulla *conoscenza reale* che l'insegnante deve raggiungere rispetto ai propri allievi in quanto si può differenziare solamente se si conoscono le caratteristiche, i punti di forza e di fragilità, gli stili di apprendimento, le modalità relazionali, gli aspetti motivazionali dell'alunno per progettare attività differenziate da proporre al gruppo classe. In tal senso, nella proposta della differenziazione



didattica, l'insegnante con l'aiuto dell'educatore ha la possibilità di formare dei gruppi flessibili ed eterogenei in base ai livelli di prontezza (*readiness*), agli interessi e ai profili di apprendimento degli alunni, ovvero tutti quegli elementi che è necessario raccogliere e approfondire per poter calare in maniera attenta e mirata l'insegnamento sulle reali esigenze di ciascuna individualità (Tomlinson, 1999; d'Alonzo, 2016; d'Alonzo & Monauni, 2021).

Carol Ann Tomlinson (1999), pioniera della differenziazione didattica in ambito americano, ha suggerito di dedicare un'intera fase iniziale, osservativa, a questo scopo in quanto per favorire un apprendimento che sia davvero *significativo* per ogni alunno è fondamentale partire dal suo *background* di conoscenze, abilità e competenze. L'educatore già in questa fase di *pre-assessment* può sicuramente contribuire alla raccolta di informazioni rispetto al profilo di apprendimento dell'alunno con disabilità ma anche di tutti gli altri, sia attraverso delle strategie concrete che mediante l'osservazione e la successiva condivisione con l'insegnante. Una strategia utile a tal riguardo è identificabile nel *modello di Frayer*, un organizzatore grafico che si richiede di compilare agli alunni prima di approfondire un determinato argomento, in maniera tale da raccogliere in maniera celere, coinvolgente e poco dispendiosa una serie di informazioni sulle conoscenze pregresse dell'alunno e verificarne la correttezza. Attraverso questa strategia l'alunno è chiamato ad esplicitare la definizione, una o più caratteristiche, un esempio corretto e uno errato di ciò che è indicato nel centro della figura, vale a dire l'argomento che verrà successivamente approfondito in classe (d'Alonzo, 2016). L'educatore può contribuire alla fase di *pre-assessment* anche attraverso la "semplice" osservazione attraverso la quale è possibile cogliere l'unicità di ogni persona, le sue personali esigenze di crescita, di benessere e di comprensione. L'osservazione mirata permette, inoltre, di identificare precocemente eventuali predittori e fattori di rischio di disturbi del neurosviluppo, come i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA* del 2011 rimarcano tale presupposto affermando che "per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo [...]" (MIUR, 2011, p.5).

Il *pre-assessment* può rivelarsi particolarmente utile anche per conoscere e analizzare il repertorio linguistico degli alunni con *background* migratorio presenti in classe, allo scopo di riflettere in maniera più approfondita e accurata in merito ad eventuali difficoltà di letto scrittura dimostrate in ambito scolastico. Ciò è possibile avvenga, ad esempio, attraverso l'utilizzo di interviste linguistiche (Bonifacci, 2018) rivolte direttamente ai genitori del bambino per conoscere le caratteristiche della lingua madre, nonché indagarne gli aspetti culturali che caratterizzano il contesto di appartenenza dell'alunno: in tal modo "la figura dell'educatore socio-pedagogico, efficace anello di congiunzione tra le parti del sistema di educazione, istruzione, formazione e l'allievo, si pone in relazione sinergica, dialettica e competente con quest'ultimo e con la scuola, la famiglia e il territorio" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018, p.117).

Allo stesso tempo è importante che l'educatore mantenga una distanza professionale, personale ed emotiva, per non trovarsi egli stesso inglobato nell'una o nell'altra agenzia educativa. Il distanziamento, al polo opposto dell'avvicinamento, è in ogni caso fondamentale alla costruzione di uno spazio relazionale comune. Spesso i problemi dell'agire educativo sia nel contesto scolastico che in quello familiare nascono proprio dalla difficoltà di scegliere un giusto equilibrio tra questi due atteggiamenti. Nelle parole di Mari: "non ogni relazione, infatti, è educativa, ma solo quella nella quale l'educatore – consapevole della propria responsabilità – esercita un'autorità "liberatrice" che comporta distanza – oltre che prossimità – nei confronti dell'educando" (Mari, 2013, p. 60.)

Un altro aspetto da approfondire, nella fase di *pre-assessment*, è relativo agli interessi degli alunni, considerati degli agganci per favorire processi di apprendimento significativi ed entusiasmanti per gli studenti che si sentono coinvolti in prima persona. L'educatore può supportare il docente nella rilevazione degli interessi degli alunni anche attraverso momenti informali di conversazione. Va da sé che tale momento progettuale dovrebbe (si usa volutamente il condizionale) essere condiviso con l'educatore coinvolgendolo attivamente in questo processo: è in questa fase, infatti, che si delineano le diverse attività differenziate da attuare in classe stabilendo una differenziazione per contenuto, processo e/o prodotto (Tomlinson, 1999; d'Alonzo & Monauni, 2021). Una strategia attuabile a tale scopo è quella delle *Stazioni di apprendimento* (Tomlinson, 2014; d'Alonzo, 2016) che consiste nel suddividere un percorso di apprendimento in più parti rispetto alle quali si predispongono delle attività che gli studenti affrontano autonomamente in maniera individuale, in coppia o in piccolo gruppo. Nel circuito delle stazioni si possono predisporre anche delle postazioni esterne, come, ad esempio, le stazioni di riposo, dove gli alunni attendono il proprio turno, oppure stazioni di approfondimento o di supporto. In quest'ultimo caso può essere prevista la presenza dell'educatore al fine di monitorare l'andamento dell'attività, supportare il docente nella gestione dei gruppi ed entrare in relazione sia con l'alunno con PEI che con tutti gli altri alunni.

Attraverso un'altra strategia di differenziazione didattica, quale i *Centri di apprendimento* (Tomlinson, 2010; d'Alonzo 2016), l'educatore può lavorare in sinergia con l'insegnante su tutta la sfera delle autonomie di base e complesse che interessano lo studente, con o senza disabilità.



Nei Centri, infatti, gli alunni possono sperimentarsi in differenti campi inerenti alle diverse autonomie da potenziare, scegliendo loro la sequenzialità di svolgimento. In questo modo si favorisce anche lo sviluppo dell'autodeterminazione del soggetto o per meglio dire quella "propensione innata che spinge l'organismo ad assumere certi comportamenti sulla base delle proprie libere scelte piuttosto che di imposizioni e coercizioni, scelte che si fondano sulla consapevolezza delle esigenze del proprio organismo e su un'interpretazione flessibile degli eventi. Ma l'autodeterminazione è più che una capacità, è un bisogno" (Deci & Ryan, 1985, p. 38.). Alla stregua di ogni altro bisogno diventa dunque necessario prenderne atto e predisporre le condizioni favorevoli per soddisfarlo. Di conseguenza, attraverso i Centri si crea lo spazio, e il modo, per far sì che anche l'alunno con disabilità possa scegliere in autonomia le attività da svolgere.

Anche le *Tabelle di scelta* favoriscono lo sviluppo dell'autodeterminazione in quanto permettono all'individuo di completare liberamente un numero limitato di attività tra quelle riportate nella tabella, tutte inerenti ad uno stesso argomento ma declinate in modalità differenti. Attraverso questa strategia si chiede allo studente di formare un "tris" completando tre attività in orizzontale, verticale e/o in diagonale a seconda del proprio profilo di apprendimento (d'Alonzo, 2016, d'Alonzo e Monauni 2021). In questo modo l'educatore ha l'occasione di osservare il processo di apprendimento dell'alunno con disabilità e monitorare il raggiungimento degli obiettivi prefissati nel PEI intervenendo nel consolidamento delle abilità più fragili. Ne consegue la necessità di predisporre consegne e attività "sfidanti", in accordo con la *zona di sviluppo prossimale* dell'alunno, ovvero "la distanza tra il livello di sviluppo effettivo" e "il livello di sviluppo potenziale determinato attraverso il problem solving sotto la guida di adulti o in collaborazione con altri più capaci" (Vygotskij, 1954, p.86). L'educatore può rappresentare a tutti gli effetti uno di questi mediatori.

Inoltre, allo scopo di favorire la socializzazione e la condivisione di gruppo è possibile ricorrere alla strategia del *Jigsaw* (Aronson & Patnoe, 2011) attraverso la quale formare dei "gruppi base" di alunni che approfondiscono nel rispettivo "gruppo di esperti" un aspetto dell'argomento proposto dall'insegnante rispetto al quale sono maggiormente interessati, con l'intento di riportare in un secondo momento quanto appreso all'interno del proprio gruppo base.

In tutte queste strategie è importante prestare molta attenzione e cura anche nei confronti della predisposizione dell'ambiente, inteso sia come spazio fisico che come luogo in cui ogni studente si sente valorizzato e supportato. Attraverso la differenziazione didattica si mira, infatti, a costruire un clima di classe positivo che possa poggiare su solidi principi quali la predisposizione di un'atmosfera invitante, serena, comprensiva, coesa e di sostegno (d'Alonzo, 2016).

Va da sé che venga richiesta all'insegnante una buona gestione della classe e degli spazi dal momento che la differenziazione didattica, come ben esplicitato dalla prof.ssa Tomlinson, "is NOT chaotic" (Tomlinson, 2017, p.3), ovvero non deve essere vissuta come situazione di *caos*. Anche in riferimento a questo la figura dell'educatore può essere di supporto al docente in quanto esperto di educazione, che entra in relazione con gli alunni e che mette al centro della sua azione educativa l'attenzione verso la persona, in perfetto accordo con i principi fondanti della differenziazione didattica. Ecco perché è auspicabile che tale professionista si formi e *in-formi* su questa particolare prospettiva metodologica così da favorirne la diffusione, soprattutto se pensata all'interno della visione pedagogica dell'educatore di Plesso. Come si è visto in precedenza, infatti, tale ruolo permetterebbe all'educatore di farsi volano della differenziazione didattica e accompagnare i vari *stakeholders* che operano in ambito scolastico ad appropriarsi di questa filosofia (Tomlinson, 2010), poiché "è un modo di pensare all'insegnamento, è una consapevolezza che si fa idea portante, è un habitus personale" (d'Alonzo, 2021, p.56).

4. Conclusioni

Alla luce di quanto detto, ben si comprende la molteplicità di funzioni che l'educatore svolge all'interno del contesto classe. Nella prospettiva della differenziazione didattica, come si è visto nei paragrafi precedenti, la sua presenza in classe è fondamentale per mettere in atto principi fondanti e strategie proprie di questa prospettiva metodologica. Non sempre, però, questo ruolo è adeguatamente *ri-conosciuto* da un punto di vista contrattuale dagli Enti locali o dalle Cooperative sociali che operano nei servizi scolastici. Seppur con diversità regionali accade infatti che gli educatori siano assunti con contratti di differente natura e con un variabile monte ore di impegno: "il tanto auspicato e decantato principio secondo il quale occorre dare priorità alla scuola e alla qualità dei servizi che è chiamata a garantire dovrebbe dunque poter trovare in questo peculiare momento l'opportunità di essere sottratto alla retorica, per divenire parte integrante di un serio impegno da parte dello Stato, che da troppo tempo ha smesso di guardare al mondo dell'educazione come a un investimento per il futuro, interpretandolo invece come un costo su cui si può risparmiare" (Maggiolini, 2020).



Di pari passo, è necessario optare per un cambio di paradigma poiché “può darsi che il problema principale sia quello delle risorse, ma pare necessario operare uno scardinamento di uno dei tanti preconcezioni del senso comune, ossia che l’educatore sia necessario solo laddove si presentano delle problematiche individuali. In verità, la sua funzione può essere di grande aiuto dal punto di vista strutturale e non solo limitatamente all’affiancamento a singoli. Il lavoro non manca perché si operi un cambio di prospettiva.” (Balugani, 2021, p.11).

Occorre dunque valorizzare queste figure professionali investendo nella loro assunzione e formazione, soprattutto nell’ottica bio-psico-sociale propria dell’ICF nella quale l’educatore scolastico opera per rimuovere eventuali ostacoli e barriere all’apprendimento per farsi esso stesso facilitatore. Attraverso la sua presenza questo professionista contribuisce a costruire sguardi molteplici e dinamici sull’alunno attribuendo centralità alla persona sia nella sua peculiarità. Nell’ottica della differenziazione didattica l’educatore, prendendo in prestito una citazione di Walt Whitman, è colui che entrando in relazione con l’altro è in grado di contenere, e scoprire, moltitudini.

Riferimenti bibliografici

- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. London: Pinter & Martin.
- Balugani, L. (2021). Educatori e scuola: suggestioni dalla psicologia dell’educazione. *Teoria e Prassi. Rivista di scienze dell’educazione*, 2, pp. 2-13.
- Bonifacci, P. (ed.) (2018). *I bambini bilingui Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Calapriceo, S. (2016). L’Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), pp. 321-333.
- Canevaro, A. (2018). Editoriale. Il riconoscimento degli Educatori. *L’integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), pp. 5- 6.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L’educatore professionale a socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca”. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 113-138.
- d’Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Scuola.
- d’Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Trento: Erickson.
- d’Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos’è la differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020. [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovopei/allegati/m_pi.AOO-GABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovopei/allegati/m_pi.AOO-GABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf) (data di accesso: 30/08/2021)
- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell’educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (2), pp. 27-41.
- Guglielmi, D., Sarchielli, G., & Zambelli, A. (2021). *Il nuovo ruolo dell’Educatore di Plesso. Ricerca sul campo e indicazioni operative*. Faenza: Homeless Book.
- ISTAT (2020). L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità – anno scolastico 2018-2019. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (data di accesso: 2/11/021).
- Legge 104/92. *Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml> (Data di accesso: 30/08/2021).
- Legge 205/17. *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg>. (Data di accesso: 02/09/2021).
- Maggiolini, S. (2019). Scuola e complessità: oltre i luoghi comuni. In L. d’Alonzo (ed.), *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata* (pp. 12-37). Milano-Torino: Pearson.
- Maggiolini, S. (2020). I custodi: prendersi cura della casa. La scuola come comunità educante. In L. d’Alonzo (ed.), *Back to school, #iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere*. Pearson Italia. Milano-Torino: Pearson.
- Mari, G., (2013). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brimijoin, K, & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



Maria Ranieri

Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti

Carocci Faber, Roma, 2020, pp. 171.

L'evoluzione tecnologica, che ha investito negli ultimi decenni le società contemporanee a livello mondiale, ha prodotto e continua a produrre cambiamenti radicali che investono ed influenzano ogni aspetto della nostra vita. Si avverte, pertanto, sempre più la necessità di azioni in grado di guidare un processo capace non solo di organizzare e manipolare concetti, ma anche di generare e modificare i modelli di riferimento, mentre agisce sul mondo (Rivoltella & Rossi 2019). La complessità del mondo contemporaneo, amplificata dal persistente avvento delle nuove tecnologie digitali, richiama con forza chi si occupa di educazione al dovere di interrogarsi sui rischi e le opportunità di cui gli strumenti digitali sono portatori, ed impone una riflessione sul tema della *giustizia sociale* che essi comportano: dall'inadeguatezza delle infrastrutture tecnologiche fino al *digital divide* e l'*empowerment* dei soggetti potenzialmente esclusi. In questo scenario, diventa di primo piano la figura dell'educatore socio-pedagogico che per sua natura crea connessioni suggerendo nuovi percorsi e nuovi strumenti in un orizzonte di senso sempre più dinamico e complesso (Iori, 2018).

Come cambia il lavoro dell'educatore in un contesto simile? Quali sono le sfide che si apprestano ad affrontare le professioni educative? Quali sono le teorie e i metodi di cui può avvalersi la prassi educativa mediata dalle tecnologie? Come adattare strumenti e dispositivi sulla base dei diversi contesti in cui l'educatore deve intervenire? Come può il progetto educativo essere in grado di cogliere le nuove opportunità?

Partendo da questi interrogativi Maria Ranieri, professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Firenze e autrice del testo *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, raccoglie questa sfida e accompagna il lettore in una ricca analisi delle teorie, le metodologie e le tecnologie che investono oggi il lavoro educativo non solo in differenti contesti socio-educativi, ma anche con differenti fasce d'età.

La struttura del testo si articola in tre capitoli in grado di toccare e analizzare le dimensioni fondamentali dell'incontro tra la storia delle tecnologie e il mondo educativo.

Proprio a partire da questo incontro, il primo capitolo delinea un excursus storico che fa da cornice e segna le tappe che hanno profondamente caratterizzato le teorie e i modelli applicativi nel corso del tempo. Dalle macchine per insegnare di Skinner ai più recenti *social network* (Manca & Ranieri, 2013) il *fil rouge* resta sempre la relazione tra docente e discente, tra educatore ed educando, dove la tecnologia diviene il mediatore di un dialogo imprescindibile e mai scontato e dove la posizione dell'uno rispetto all'altro non è mai definita una volta per tutte, ma è in continua evoluzione. Oggi più che mai "l'attuale diffusione delle tecnologie digitali in ogni sfera della vita sociale rende il confronto con i dispositivi digitali inevitabile: educatore ed educando vivono in ambienti che impongono di misurarsi con i nuovi dispositivi, i quali in alcune condizioni particolari possono anche diventare l'unico strumento per comunicare e rimanere connessi, assicurando una continuità relazionale ed educativa" (p. 36). Occorre tuttavia conoscere a fondo questi strumenti per poterli governare, è necessario, come ricorda l'autrice, conoscere e padroneggiare in maniera critica le dimensioni dell'accessibilità, dell'usabilità, della multimodalità, della multimedialità, dell'ipertestualità, della comunicazione mediata dal computer, delle reti sociali, della realtà aumentata nonché dei *big data*.

Nel secondo capitolo Maria Ranieri conduce il lettore alla scoperta di svariati contesti educativi anche molto differenti tra loro ponendo, attraverso le storie di vita di Marco, Malika, Andrea e Stefano, sfide notevoli al mondo dell'educazione e della tecnologia.

È così che gli audiolibri, i software di sintesi vocale e i podcast possono divenire supporti inclusivi nella classe frequentata da Marco, un ragazzo di 16 anni con disabilità visiva. "Vi possono essere" infatti "attività didattiche basate sull'uso di TA (tecnologie assistive), proponibili nell'ottica della gestione integrata dell'aula: in questo caso i supporti didattici costituiscono al tempo stesso sia una risorsa di apprendimento per gli allievi sia uno strumento



che tiene conto dei bisogni educativi dello studente con disabilità visiva” (p. 66).

L'utilizzo del *digital story telling* nell'educativa di strada, invece, crea un canale comunicativo tra i giovani adulti che vivono in strada e la comunità che li accoglie; “la narrazione e l'intreccio di storie personali potrebbero offrire a Malika e ai suoi compagni di strada un'opportunità per conoscere meglio sé stessi e i luoghi in cui vivono” (p. 77).

Anche il supporto della *videogame education* nelle comunità per minori, volto a ridurre i potenziali rischi dell'interazione frequente con gli schermi interattivi, rappresenta un altro modello operativo dell'incontro tra tecnologie ed educazione. “Nel caso di Andrea l'educatore dovrebbe cercare prima di tutto di comprendere le ragioni di questa immersione totale nel mondo dei videogame e, a partire da questa comprensione, ricondurre l'esperienza videoludica entro tracciati sostenibili socializzandola col resto della comunità attraverso un intervento di *videogame education* in grado di promuovere distacco, consapevolezza e prospettiva critica” (p. 94).

La storia di Stefano, infine, ci conduce nelle strutture di detenzione e mostra come l'*e-learning* possa offrire occasioni di *empowerment* ai detenuti attraverso le opportunità di formazione a distanza assicurate dalle tecnologie.

Altro elemento che emerge da queste storie è la trasversalità con cui le tecnologie vengono impiegate dagli individui in ogni fase della vita, ampliando il loro campo di applicazione ad altri contesti educativi come i servizi per la prima infanzia, i centri di aggregazione giovanile e i centri ricreativi-socio-culturali dedicati alla terza età, dove le azioni che in questi ambiti possono essere condotte sono soprattutto di *media education* e non possono prescindere da un coinvolgimento diretto delle famiglie, al fine di migliorare la consapevolezza d'uso di questi strumenti anche da parte dell'utenza più fragile.

L'idea che le tecnologie possano fungere da facilitatore nei differenti contesti educativi, è resa possibile da una corretta integrazione tra politiche e pratiche educative, che sappia offrire esperienze concrete, anche attraverso la creazione di comunità di pratiche.

“Dopo il boom del personal computer negli anni Ottanta e di Internet negli anni Novanta, dal nuovo millennio in poi dominano le piattaforme social da *Facebook* a *Instagram*, e le cosiddette tecnologie *screen touch*. *Smartphone* e *tablet* sono ormai appannaggio di ampie fette della popolazione, in modo trasversale al background socio-culturale e all'età” (p.115).

È con queste parole che l'autrice ci introduce nel terzo ed ultimo capitolo per descrivere, in maniera attenta, l'influenza e l'apporto che le tecnologie possono fornire alle persone nelle diverse fasi della loro vita. Anche in questo caso è fondamentale per l'educatore socio-pedagogico conoscere rischi e potenzialità dei mezzi che si hanno oggi a disposizione, al fine di poter garantire a ciascuno, nel proprio ambiente di vita, l'opportunità di poter *creocere* a qualsiasi età.

Nella fascia d'età che comprende l'infanzia è compito del genitore e dell'educatore “accompagnare le attività di navigazione del minore, non tanto per monitorare ciò che egli fa, quanto per confrontarsi con lui sul significato e le implicazioni delle azioni compiute, svolgendo un ruolo attivo di mediazione educativa rispetto all'uso del mezzo” (p. 125).

Salendo d'età, parallelamente all'aumento di accesso ed uso, crescono anche i rischi a cui gli adolescenti sono esposti. Tuttavia “la possibilità per i più giovani di assumere ruoli partecipativi all'interno di comunità informali online può avere ricadute positive sullo sviluppo delle loro capacità” (p. 131). La sfida educativa, ci ricorda l'autrice, sta proprio nel bilanciare rischi ed opportunità, arginando da un lato i pericoli ai quali gli adolescenti sono esposti in rete e dall'altro massimizzando i benefici, attraverso azioni di responsabilizzazione e sensibilizzazione.

Competenze queste che per di più saranno utili anche nel corso della vita in un'ottica di *life long learning*, che ci proietta nell'età adulta. In questa fase della vita le tecnologie possono essere utilizzate sia come volano per la partecipazione sociale (come per esempio *chat* e *social network*), ma anche in contesto lavorativo. Il capitolo si conclude con la terza età che incontra la robotica a supporto della dimensione fisica, cognitiva e sociale delle persone anziane.

Il volume di Maria Ranieri rappresenta quindi un raffinato strumento di riflessione, approfondimento e formazione per tutti gli educatori socio-pedagogici che raccolgono quotidianamente le sfide poste dalla e nella società della comunicazione e dell'informazione, andando a definire un quadro teorico che non solo fornisce strumenti operativi per la progettazione e gestione di programmi socio-educativi, ma che va ad arricchire il panorama editoriale contemporaneo con un contributo tanto necessario quanto prezioso.



Riferimenti bibliografici

Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson.

Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.

Cristina Gaggioli
Università degli Studi di Firenze