

Italian Journal of Special Education for Inclusion

XI

n. 1

2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno XI | n. 1 | giugno 2023

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>

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

Copyright: © 2023 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) **Angelo Lascioli** (Università di Verona)
Roberta Caldin (Università di Bologna) **Michele Mainardi** (SUPSI, Svizzera)
Andrea Canevaro (Università di Bologna) **Pasquale Moliterni** (Università Foro Italico, Roma)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre) **Margherita Merucci** (Università Cattolica de Lyon, Francia)
Lucio Cottini (Università di Udine) **Antonello Mura** (Università di Cagliari)
Felice Corona (Università di Salerno) **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)
Piero Crispiani (Università di Macerata) **Pilar Orero** (Universitat Autònoma de Barcelona, Spagna)
Armando Curatola (Università di Messina) **Marisa Pavone** (Università di Torino)
Roberto Dainese (Università di Bologna) **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)
Daniele Fedeli (Università di Udine) **Marina Santi** (Università di Padova)
Carlo Fratini (Università di Firenze) **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) **Catia Giaconi** (Università di Macerata)
Lucio Cottini (Università di Udine) **Anna Maria Murdaca** (Università di Messina)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)

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) **Amalia Rizzo** (Università Roma Tre)
Martina De Castro (Università Roma Tre) **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)

7 **Editoriale**
Luigi d'Alonzo

9 **Introduzione**
Anna Maria Murdaca, Luigi d'Alonzo, Roberto Dainese

CALL • L'EREDITÀ DEI MAESTRI E DELLE MAESTRE. UN DIALOGO ATTIVO E CRITICO CHE RIMARRÀ APERTO

12 **CECILIA MARCHISIO, ALESSANDRO MONCHIETTO**
Change society, not the individual. Oppressione e disabilità nel pensiero di Mike Oliver • Change society, not the individual. Oppression and disability in Mike Oliver's thought

20 **DONATELLA FANTOZZI**
Maria Antonella Galanti, a carefully researched mess • Maria Antonella Galanti, un disordine accuratamente ricercato

28 **CRISTINA GAGGIOLI**
Educating for peace in a world of war: Maria Montessori's heritage in the Umbria region • Educare alla pace in un mondo di guerre: l'eredità di Maria Montessori in Umbria

42 **FABIO BOCCI, TOMMASO FRATINI**
Other masters. The "Via dei Sabelli" Institute and the Roman School of Child Neuropsychiatry • Altri maestri. L'istituto di "Via dei Sabelli" e la scuola romana di Neuropsichiatria infantile

57 **ENRICO ANGELO EMILI, ANDREA LUPI**
Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning • Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza

66 **ROSA SGAMBELLURI, MARIA GRAZIA DE DOMENICO**
The inclusive educator. A return to Paulo Freire's pedagogy • L'educatore inclusivo. Un ritorno alla pedagogia di Paulo Freire

76 **FAUSTA SABATANO**
"One does what one can. One can't do what one is not able to do" Alberto Manzi, teacher of inclusion • "Fa quel che può, quel che non può non fa". Alberto Manzi, maestro di inclusione

86 **DANIELE FEDELI**
The dialogical principle as the foundation of educational action: the legacy of Martin Buber • Il principio dialogico come fondamento dell'azione educante: l'eredità di Martin Buber

93 **ENRICA POLATO, ROBERTA CALDIN**
Touching, knowing, representing. From touch to tactile images: the thinking of Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi • Toccare, conoscere, rappresentare. Dal tatto alle immagini tattili: il pensiero di Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi

103 **JOLE ORSENIGO, ANNA REZZARA, PAOLA MARCIALIS, ROSA RONZIO**
Teacher always speaks "to the walls" even if from sea, mountains or lake. In order not to disperse the pedagogical heritage of the Milanese School Nature Project • Chi insegna parla sempre "ai muri" anche se lo fa al mare, ai monti o al lago. Per non disperdere l'eredità pedagogica del Progetto milanese Scuola Natura

112 **VALENTINA MIGLIARINI, BETH FERRI, SPERANZA MIGLIORE**
DisCrit and Anti-Fascist Education: Lessons from Gobetti's. Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg • Discrito ed educazione antifascista: lezione da Gobetti: Storia di Sebastiano il Gallo, detto anche il Tredicesimo Uovo

128 **ANTONELLO MURA, ANTIOCO LUIGI ZURRU**
Innovation in thinking and educational practice: a dialogue with Alain Goussot on Special Educational Needs • Innovazione del pensiero e della pratica educativa. Un dialogo con Alain Goussot sui Bisogni Educativi Speciali

135 **LORENZA ORLANDINI**
Marcello Trentanove's vision for an inclusive school. A case study on the primary school of Rimaggio, Bagno a Ripoli (FI) • La visione di Marcello Trentanove per una scuola inclusiva. Uno studio di caso sulla scuola primaria di Rimaggio, Bagno a Ripoli (FI)

147 **TAMARA ZAPPATERRA**
Leonardo Trisciuzzi. For a science-based special education • Leonardo Trisciuzzi. Per una pedagogia speciale di matrice scientifica

FUORI CALL

- 154 **LUDOVICA RIZZO, STEFANIA PINNELLI**
 Promoting well-being at school: from an inclusive perspective the focus on the gifted student • Promuovere il benessere scolastico: dalla prospettiva inclusiva l'attenzione per l'alunno gifted
- 165 **VALENTINA PAOLA CESARANO**
 The challenge of the special educator: facilitating emancipatory and transformative processes for the realization of "vital projects" • La sfida dell'insegnante di sostegno: facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di "progetti vitali"
- 174 **GABRIELLA FERRARA, FRANCESCO LA VERSA, GIUSEPPE BATTAGLIA**
 Resilience and welfare promotion: multilateral training as an innovative didactic method for disabled • Resilienza e promozione del benessere: l'allenamento multilaterale metodo didattico innovativo per persone disabili
- 183 **LUIGI D'ALONZO, MARIA CONCETTA CARRUBA, ALESSIO RONDENA, MARA CABRINI, FABRIZIO CAPPELLETTI**
 Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities • Includere in Università: un modello di presa in carico degli studenti con DSA
- 200 **MICHELE MAINARDI**
 Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative! • Inclusione educativa: genesi e sfide di un imperativo etico e pedagogico sostanziale!

PREMIO SIPES 2022

- 208 **ENRICA POLATO, MARIA ELEONORA REFFO**
 Spaces and pages that include: a Park, a book • Spazi e pagine che includono: un Parco, un libro
- 222 **ARIANNA TADDEI, ROSITA DELUIGI**
 Rimini Open City. New challenges for Care: Education in Emergency • Rimini città aperta. Nuove sfide per l'accoglienza: l'educazione in emergenza

RECENSIONI

- 230 **MARIELLA PIA**
 Recensione "Maria Ranieri, Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative"
- 232 **ASJA MALLUS**
 Recensione "Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva"



Occuparsi dei più deboli, renderli partecipi delle opportunità non significa ostacolare la vita degli altri, ma renderla migliore. La scuola italiana non è peggiorata dagli anni '70, da quando i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze con deficit sono entrati nelle nostre aule, ma è migliorata nettamente: l'accoglienza è diventata un valore, le attenzioni ai singoli allievi sono migliorate, le innovazioni didattiche hanno scardinato metodi di insegnamento oramai desueti, il lavoro unitario di team è perseguito in tutti i gradi scolastici, il rapporto con il territorio è un pilastro, le relazioni con gli specialisti sono diventate parte integrante del lavoro ordinario. Questi dati ci confermano come ci sia ancora tanta strada da percorrere per raggiungere pienamente l'inclusione, pietra miliare dell'intervento educativo speciale, ma anche obiettivo fondamentale per ogni azione pedagogica generale. Ci dicono, però, che gli sforzi profusi hanno raggiunto un livello qualitativo rilevante e ciò è molto importante: quando diventa normale la presenza del disabile nei contesti sociali, quando la persona con deficit non è più di per sé una notizia, quando finalmente si trattano le informazioni relative alla vita dei disabili con competenza e non con il consueto approccio *sensazionalistico*, significa che si è davvero sulla buona strada. D'altronde è proprio qui, a mio avviso, lo specifico della pedagogia speciale: riuscire a far diventare consuetudine ciò che prima era speciale. Concordo pienamente con Montuschi quando sottolinea che il compito della pedagogia speciale è sempre più esteso e complicato, «sembra proprio quello di individuare le aree problematiche e le questioni che richiedono una interpretazione per mettere in atto un intervento speciale intendendo con questo termine un intervento non comune in attesa di diventare comune, ricorrente e condiviso»¹.

Il raggiungimento della meta socioeducativa inclusiva, la presenza delle persone con disabilità vissuta come «consuetudine», non è semplice né immediata, occorrono tempo, costanza e pazienza. È necessario soprattutto, però, che gli operatori educativi che si occupano di pedagogia speciale abbiano la volontà di credere fermamente in quello che fanno e che continuo, nonostante le difficoltà, a lottare per il bene dei loro allievi. Certamente tutto ciò è faticoso, molti, infatti, desistono, cambiano lavoro, si dedicano ad altro, ne sono riprova i passaggi alla classe che annualmente gli insegnanti di sostegno cercano di ottenere abbandonando un lavoro molto specializzato. La sensibilità, la competenza, l'abilità educativa che l'operatore pedagogico speciale possiede non può, però, perdersi, la sua intenzionalità educativa non muta e porta frutto in qualsiasi contesto operativo. Ciò non è un auspicio, ma è la realtà dei fatti: chiunque operi per un lasso di tempo consistente a contatto con problematiche speciali acquisisce aperture e tenerezza tali che spontaneamente si trasferiscono in altri ambienti facendoli crescere nell'attenzione ai singoli, nell'interesse ai bisogni dell'uomo, nella capacità di riconoscere l'altro per quello che è, con le sue potenzialità e i suoi limiti, vedendo in ciascuno un progetto da realizzare e non una meta da superare.

Questo trasferimento di sensibilità e competenze avviene perché operare in campo pedagogico speciale significa primariamente riconoscere che il proprio impegno educativo è un atto di giustizia. Chiunque operi e agisca con coscienza con le realtà umane speciali è sollecitato certamente da un amore particolare che lo porta ad un impegno e ad una scelta precisi: lavorare per il bene dell'educando. Bisogna sottolineare, però, che questa indispensabile intenzionalità è una volontà che trae origine da una situazione, da un dato di fatto peculiare, proprio delle realtà educative speciali: l'istanza di giustizia che la presenza della persona con esigenze particolari ci comunica. Lo sentiamo, lo percepiamo questo appello: continuamente, anche nel silenzio della nostra azione educativa, avvertiamo il richiamo forte, insistente, ineludibile che di per sé esercita la condizione di disabilità, di disturbo specifico dell'apprendimento, di disagio, di disadattamento, di marginalità. L'appello che queste persone riescono a comunicare sollecita ad un impegno particolare; anche l'educatore che opera con la «normalità» agisce seguendo un'intenzionalità educativa volta ad incrementare le potenzialità dell'educando; tuttavia l'impegno che impone la persona «con problemi» richiama un dovere insieme radicale ed esistenziale; l'ingiustizia che si intravede negli occhi di una persona con deficit obbliga ad una risposta di valore che oltrepassa la propria professionalità e va ad incarnarsi nel farsi presenza attiva che colma tale diritto violato. Dopo questi anni di integrazione, dopo l'esperienza inclusiva totale nella società, sappiamo come agire, conosciamo le esigenze e siamo in grado di corrispondere ai bisogni specifici della persona con deficit, ma purtroppo spesso siamo impossibilitati a farlo. I cambiamenti repentini che in questi anni hanno investito il nostro sistema educativo e scolastico, le novità che ogni governo della repubblica intraprende per migliorare il welfare del Paese, non hanno portato alla costruzione di un vero percorso strutturato capace di proporre a tutti i disabili un progetto di vita idoneo. La precarietà della situazione è evidente: una persona disabile deve vivere in certi contesti per poter sviluppare al massimo le proprie potenzialità; alcune zone dell'Italia hanno una capacità di cura migliore rispetto ad altre, ospedali e specialisti della riabilitazione più qualificati, un sistema scolastico più efficace con un'esperienza di integrazione migliore. Ma anche nel medesimo contesto sociale e civile, purtroppo, il disabile non ha la sicurezza di trovare sempre la competenza necessaria; se inserito in un programma formativo

1 F. Montuschi, *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*, Assisi, Cittadella, 1997, p. 128.



e riabilitativo idoneo, deve augurarsi che lo specialista che lo ha preso in carico sia assunto a tempo indeterminato e, quindi, possa impostare un'azione riabilitativa continuativa nel tempo; e se inserito in un contesto scolastico, deve sperare che gli insegnanti del proprio team docente siano di ruolo per poter ottenere da loro la stabilità e la continuità educativa che la sua condizione richiede. Situazione estremamente variegata e disomogenea si è verificata perché le competenze pedagogico speciali non sono così diffuse come invece dovrebbero essere in tutte le zone del nostro Paese. Certo, i problemi esistono e la scuola ha bisogno di essere rinnovata, come esistono problemi in tutte le istituzioni sociali poco capaci di stare al passo con i grandi cambiamenti in atto in questo mondo sempre più globalizzato e complesso. Tuttavia, l'Italia può essere fiera della scelta operata cinquant'anni or sono di inclusione totale, che si è tradotta nella capacità di accogliere e lavorare con le persone con disabilità a scuola. Il nostro sistema ci permette di offrire a tutto il mondo civile una prospettiva pedagogica seria: la persona con deficit deve vivere con gli altri e può vivere con gli altri.

In questo numero della nostra rivista abbiamo voluto recuperare le ragioni per cui il nostro sistema educativo si è strutturato in tal modo, facendo una scelta netta, coraggiosa, ma anche lungimirante sul piano inclusivo. Le radici sono importanti, non si notano ma permettono alle piante di vivere in superficie; le radici, le ragioni, le fondamenta delle nostre azioni educative con le persone con disabilità le abbiamo recuperate frequentando e dialogando con i grandi personaggi che hanno saputo indicare strade e percorsi innovativi e validi per le persone con i deficit. I loro scritti non appartengono più al bagaglio di conoscenze degli educatori italiani, ma le loro idee sussistono e continuano a vivere silenziose nelle azioni formative, nelle proposte didattiche, nei percorsi scolastici che giornalmente si propongono a scuola e nel mondo sociale.

Le ragioni, però, servono a ben poco se non proiettano con nuovi indirizzi e nuova luce il nostro futuro, ecco perché in questo lavoro quello delle prospettive è tema conduttore, è strada che ci permette di riflettere e di guardare con positività ed ottimismo al futuro.



L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

Anna Maria Murdaca, Luigi d'Alonzo, Roberto Dainese

La Pedagogia Speciale italiana guarda al presente e si proietta verso il futuro avendo ben chiara qual è la sua matrice scientifica, la sua storia e il suo percorso. Conoscere, incontrare, studiare e dialogare con i maestri e con le maestre che ci hanno preceduto significa quindi poter beneficiare di guide in grado di rigenerare e innovare il presente educativo e di lanciare prospettive nuove per il futuro. Si tratta di figure solide che sono state in grado di sostenere il pensiero teorico e la pratica educativa e ricordare le loro convinzioni e le loro piste di studio e di ricerca. Ciò, equivale a ri-definire, oggi, anche il nostro agire e il nostro profilo di educatori, di studiosi, di ricercatori.

Non si tratta di recuperare con nostalgia il passato più recente, quanto piuttosto di rimettere in circolo riflessioni e prassi attraverso cui promuovere le novità che l'attualità ci impone.

È con questo intento che è stata lanciata una call per il numero 1 del 2023 dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion, dal titolo *L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto*. La proposta è finalizzata a sollecitare la riflessione pedagogica sulle sfide più attuali che possono generarsi da un indispensabile dialogo attivo e critico – rimasto ancora aperto – con i maestri e le maestre dell'ambito pedagogico-speciale, anche con quelle che più recentemente ci hanno, purtroppo, lasciato.

Si tratta di un dialogo necessario, che non può interrompersi, per ridare nuova vita e nuovi significati all'eredità di questi studiosi e di queste studiose attraverso le ulteriori spinte che, inevitabilmente, debbono essere promosse.

Rispondendo a questa chiamata, diverse ricercatrici e ricercatori, appartenenti alla Società Italiana di Pedagogia Speciale e non, hanno voluto focalizzare l'attenzione su alcuni/e studiosi/e della tradizione pedagogica italiana, in particolare pedagogico speciale (si pensi a Maria Montessori, ad Augusto Romagnoli o Enrico Ceppi), non dimenticando poi quelle e quelli che hanno lasciato un segno e una eredità (facciamo riferimento a Leonardo Trisciuzzi, Riccardo Massa Alain Goussot, Maria Antonella Galanti), oltre che su contesti specifici e figure che li hanno abitati e resi celebri (la Neuropsichiatria infantile di Roma e Giovanni Bollea, ad esempio, così come l'esperienza dell'Istituto Comprensivo Teresa Mattei di Bagno a Ripoli e il suo artefice, il direttore didattico Marcello Trentanove). Ma il pensiero va anche a figure per così dire inattese, identificate come precorritrici dell'inclusione (Ada Gobetti, Alberto Manzi) e a figure internazionali, come Mike Oliver, Paulo Freire e Martin Buber.

Entrando nello specifico dei diversi contributi, Cecilia Marchisio e Alessandro Monchietto soffermano l'attenzione su Mike Oliver, uno dei fondatori dei Disability Studies, scomparso nel 2019. Nel loro *Change society, not the individual. Oppressione e disabilità nel pensiero di Mike Oliver*, i due autori rendono omaggio all'accademico e attivista inglese che nel 1983 ha contribuito a elaborare il concetto di *Social model of disability*, definendolo come un fenomeno complesso, oltre che indirizzare l'analisi critica sulle sovrastrutture socio-politico-culturali e sulla conseguente visione disabilitante derivante dall'egemonia del modello bio-medico individuale.

Donatella Fantozzi richiama, invece, l'attenzione del lettore e delle lettrici sulla figura di Maria Antonella Galanti, cara collega e componente del Direttivo della SIPeS nel triennio 2020-2023, scomparsa improv-



visamente nel 2021. Nel suo *Maria Antonella Galanti, un disordine accuratamente ricercato*, l'autrice rintraccia le linee intellettuali, scientifico-culturali e politiche della studiosa, mostrando come abbia lavorato instancabilmente nel tentativo di delineare e chiarire il rapporto tra pedagogia e neuropsichiatria, tra pedagogia e psicoanalisi, tra pedagogia e filosofia, tra pedagogia e arte. Emerge così il quadro di una studiosa che ha saputo come poche/chi abitare la complessità di confini liberi, ibridi, fluidi, e, proprio per questo, generativi e ricchissimi di suggestioni.

A seguire Cristina Gaggioli, con *Educare alla pace in un mondo di guerre: l'eredità di Maria Montessori in Umbria*, sollecita una riflessione a partire dall'esperienza di una delle figure più note nel panorama dell'educazione, qual è Maria Montessori, in favore dello sviluppo di una cultura della pace. Si tratta di un contributo quanto mai attuale, considerando lo scenario della guerra in corso tra la Russia e l'Ucraina, ma anche dei tanti altri conflitti in atto a livello mondiale. La sfida è quella di riportare l'attenzione su come l'educazione sia l'unico vero antidoto alla cultura della violenza e della guerra, come aveva peraltro intuito Maria Montessori, che scelse l'Umbria come terra di pace.

Fabio Bocci e Tommaso Fratini con *Altri maestri. L'istituto di "Via dei Sabelli" e la scuola romana di Neuropsichiatria infantile*, portano all'attenzione di chi legge l'importanza che ha assunto l'Istituto di Via dei Sabelli a Roma, come fulcro per lo sviluppo della Neuropsichiatria infantile in Italia e nel mondo. In particolare, i due autori, analizzando il pensiero e l'opera di figure di altissimo spessore scientifico-culturale, quali quelle di Giovanni Bollea, Adriano Giannotti, Arnaldo Novelletto e Andreas Giannakoulas, che indagano il rapporto tra ambito medico e dimensione pedagogica, soprattutto speciale, evidenziano anche il contributo apportato da questi studiosi alla ricerca e alla formazione.

Successivamente Enrico Angelo Emili e Andrea Lupi propongono un articolo dal titolo *Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza*, evidenziando con accuratezza come il maestro, nonché scrittore e divulgatore, abbia rappresentato (e rappresenti) un fulgido esempio di educazione inclusiva. Manzi, infatti, è stato davvero un pioniere nell'intuire come siano le barriere (sociali e culturali in primis) a impedire a vaste fette di popolazione di partecipare alla vita sociale e di apprendere, mettendo a punto una azione didattica su vasta scala – peraltro avvalendosi delle tecnologie del tempo all'avanguardia – che ancora oggi resta una delle esperienze più nitide e valide di educazione inclusiva.

Rosa Sgambelluri e Maria Grazia De Domenico firmano poi un articolo dal titolo *L'educatore inclusivo. Un ritorno alla pedagogia di Paulo Freire*. Seguendo il pensiero attivo e impegnato del grande pedagogista brasiliano, le due autrici mostrano come l'educazione abbia, tra le altre cose, il compito di disvelare la struttura oppressiva della società che si incarna anche (forse soprattutto) nella relazione tra chi educa e chi viene educato. Ecco, allora, emergere con forza l'esigenza di una sistematica, quindi politica, riflessione critica sulle *virtù dell'educatore*, il quale deve *coscientizzare*, liberare chi si educa dalle tante forme di oppressione e concepire l'educazione come pratica che trasforma le persone che, a loro volta, possono trasformare il mondo.

Fausta Sabatano riporta ancora l'attenzione su Alberto Manzi con il suo *"Fa quel che può, quel che non può non fa". Alberto Manzi, maestro di inclusione*. L'autrice parte dal presupposto che il maestro Manzi sia stato in Italia uno dei testimoni più significativi dell'idea(le) di educazione inclusiva, interrogandosi (e interpellando chi legge) sulla sua eredità pedagogica, sulla sua attualità, soprattutto sulla pedagogia speciale e sulle tante sfide che è chiamata ad affrontare.

L'articolo di Daniele Fedeli ha per titolo *Il principio dialogico come fondamento dell'azione educante: l'eredità di Martin Buber*. Per l'autore il pensiero filosofico di Buber è foriero di innumerevoli implicazioni per l'agire educativo, in quanto pone al centro dell'attenzione la dimensione dialogica e relazionale. Ad avviso di Fedeli, l'opera di Buber è valida in modo particolare per la pedagogia speciale, ritenendo che la presenza di allievi/e con bisogni educativi speciali richiami la necessità di avere cura della loro individualità, fatta di soggettività e intenzionalità comunicativa, e pertanto sull'importanza che tale dimensione sia sempre riconosciuta e valorizzata, oltre l'inquadramento diagnostico.

Enrica Polato e Roberta Caldin firmano un articolo dal titolo *Toccare, conoscere, rappresentare. Dal tatto alle immagini tattili: il pensiero di Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi*. Le autrici assumono come sfondo il contributo di figure di altissimo spessore scientifico-culturale, qual è quello apportato



da Maria Montessori, Bruno Munari, Augusto Romagnoli ed Enrico Ceppi, e, allo stesso tempo, richiamano la prospettiva bio-psico-sociale, che cerca di superare la visione esclusivamente medicalizzata della disabilità. In tal senso, sostengono Polato e Caldin, ideare, progettare e attuare un intervento educativo significa ridurre l'handicap, ossia isolare più variabili possibili che possono *aggravare* il deficit. In affetti, l'agire educativo è tale *in situazione* e vanno sempre resi intelligibili gli elementi sui quali è possibile lavorare educativamente.

Chi insegna parla sempre "ai muri" anche se lo fa al mare, ai monti o al lago. Per non disperdere l'eredità pedagogica del Progetto milanese Scuola Natura. È questo il titolo del contributo di Jole Orsenigo, responsabile dell'archivio del Centro Studi Riccardo Massa. L'autrice, nella prospettiva del *fare memoria* (e non disperderla) ricostruisce l'esperienza del progetto *Scuola Natura* che in 30 anni di attività ha coinvolto circa 400.000 scolari/e dell'hinterland milanese.

Valentina Migliarini, Beth Ferri e Speranza Migliore sono le autrici dell'articolo *DisCrit and Anti-Fascist Education: Lessons from Gobetti's. Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg*. Il contributo si propone come un'analisi critica del manoscritto di Ada Gobetti *Storia del Gallo Sebastiano* riletto attraverso la lente dei Disability Critical Race Studies in Education (DisCrit) e dei DisCrit Solidarity. Come evidenziano le studiose, lo scopo di questa analisi è quella di condividere la lezione di Gobetti sull'importanza delle pratiche educative antifasciste, una lezione a loro avviso quanto mai attuale considerando il panorama sociale e politico del nostro tempo.

A seguire Luigi Zurru e Antonello Mura soffermano l'attenzione su un altro caro collega e amico scomparso troppo precocemente, Alain Goussot. Nel loro contributo *Innovazione del pensiero e della pratica educativa. Un dialogo con Alain Goussot sui Bisogni Educativi Speciali*, i due autori approfondiscono il contributo che questo fine intellettuale e studioso ha apportato al dibattito sul tema dei bisogni educativi speciali. Zurru e Mura evidenziano come Goussot, attraverso un'analisi critica talvolta anche radicale, abbia sviscerato alcuni nodi nevralgici del discorso pedagogico-speciale proprio intorno alla questione della locuzione BES. In tal senso i due autori riflettono su come la professionalità degli insegnanti e l'azione didattica rappresentino gli antidoti per dare vita e corpo processi emancipativi autentici, rispettosi della diversità umana.

Lorenza Orlandini firma l'articolo *La visione pedagogica dell'Istituto Comprensivo "Teresa Mattei" tra passato e presente: uno studio di caso sulla scuola primaria di Rimaggio, Bagno a Ripoli (FI)*. In modo particolare, nell'ottica del tema della call, l'autrice mette in evidenza la figura del direttore didattico Marcello Trentanove e la sua visione pedagogica, ricostruendone, come uno studio di caso, l'esperienza educativa che si snoda in un arco di tempo che va dalla fine degli anni Sessanta agli inizi degli anni Novanta del secolo scorso. Emergono così alcuni nuclei tematici – quali l'idea di scuola aperta alla comunità, intesa come cittadinanza attiva, l'attenzione all'inclusione scolastica e sociale, l'allestimento di ambienti di apprendimento per una didattica attiva – che pongono in dialogo il passato con il presente.

La parte del numero monografico si chiude con il contributo di Tamara Zappaterra, che onora il suo maestro con l'articolo *Leonardo Trisciuzzi. Per una Pedagogia speciale di matrice scientifica*. L'autrice traccia il profilo di Trisciuzzi, uno dei fondatori della pedagogia speciale italiana, soprattutto nella prospettiva di disciplina scientifica. Tamara Zappaterra, che giustamente pone Trisciuzzi in linea di continuità con illustri studiosi dell'educazione e dell'apprendimento, come Itard, Braille, Montessori, si sofferma in modo particolare su alcuni degli interessi di studio e di ricerca di Trisciuzzi, quali la storia dell'educazione speciale e l'approccio storico alla conoscenza, a partire dai suoi studi sull'infanzia e sulla pedagogia infantile, i processi di insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura e le loro implicazioni rispetto a difficoltà specifiche come la dislessia, la disgrafia e la disortografia.

In conclusione, nella veste di curatori del numero monografico, possiamo affermare che siamo in presenza di un volume molto ricco, che apporta un ulteriore contributo allo sviluppo dei campi di studio della pedagogia speciale e della pedagogia tout-court. Per questa ragione un ringraziamento va alle autrici e agli autori che hanno accolto la sfida di cimentarsi con il tema della call e a tutta la comunità pedagogico speciale per l'impegno scientifico-culturale e per il lavoro quotidiano finalizzati a rendere la nostra scuola e la nostra società sempre più inclusive, quindi eque e giuste.



Cecilia Marchisio*

Associate professor | Department of Philosophy and Educational Sciences | University of Turin | cecilia.marchisio@unito.it

Alessandro Monchietto

PhD student | Department of Philosophy and Educational Sciences | University of Turin | alessandro.monchietto@unito.it

Change society, not the individual.
Oppressione e disabilità nel pensiero di Mike Oliver

Change society, not the individual.
Oppression and disability in Mike Oliver's thought

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

This article pays tribute to the late English academic and disability rights activist Mike Oliver, who coined the concept of the social model of disability in 1983. Disability is a complex phenomenon that challenges the individual model of disability. This article examines this model, which medicalizes individuals with disabilities and fails to acknowledge the societal barriers that create disabling conditions. Drawing on the social model of disability, we analyse the thesis that it is the product of social norms and structures that exclude and marginalise those who do not fit in. However, we also recognize the limitations of the social model and call for a more nuanced approach that acknowledges the diversity of disability experiences. Finally, we urge action to address the barriers that prevent individuals with disabilities from fully participating in society. By exploring the limitations of the traditional individual model of disability and advocating for a more nuanced understanding of disability, we aim to honor Oliver's legacy and continue his work towards a more inclusive and equitable society.

Keywords: disability, disablement, Michael Oliver, social model of disability, CRPD, ableism, critical studies on disability.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Marchisio C., Monchietto A. (2023). Change society, not the individual. Oppression and disability in Mike Oliver's thought. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 12-19. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-01>

Corresponding Author: Cecilia Marchisio | cecilia.marchisio@unito.it

Received: 10/04/2023 | **Accepted:** 17/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-01

* L'articolo è l'esito del confronto e della collaborazione scientifica degli autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire a Cecilia Marchisio i § 1, 5, 6; ad Alessandro Monchietto i § 2, 3, 4. Le conclusioni sono frutto di un lavoro congiunto.



1. Introduzione

Il modello sociale della disabilità ha avuto una considerevole influenza nel campo degli studi sulla disabilità, così come sulle prospettive educative sull'inclusione, e rappresenta un contributo fondamentale per la riflessione culturale e politica del nostro tempo (Medeghini & Valtellina, 2006). La sua origine risale agli anni '60 e '70 del Novecento, quando il mondo accademico, le persone disabili e i movimenti che ne promuovevano il protagonismo si unirono per decostruire il lemma "disabilità" e promuoverne la demedicalizzazione (Barnes, 2008; Barnes, Oliver & Barton, 2002).

Una delle figure più note è stato il sociologo e attivista Michael Oliver, morto all'età di 74 anni il 3 marzo 2019. Oliver ha coniato nel 1983 la nozione di "modello sociale della disabilità" e nel 1990 ha rivoluzionato il proprio campo disciplinare con *The Politics of Disablement* (Oliver, 1990a), diventando un punto di riferimento per gli studi critici sulla disabilità (Barnes, 1996; Barnes & Mercer, 2003; Barton, 1999; Johnstone, 2001; Linton, 1998; Shakespeare, 1998; Thomas, 2007).

In omaggio alla sua recente dipartita, l'obiettivo di questo articolo è duplice. Da un lato intendiamo ripercorrere il *Denkweg* di Oliver, con l'intento di individuarne le tappe e la portata. Dall'altro, desideriamo evidenziare quanto esso costituisca un'eredità viva per pensare criticamente alla disabilità oggi, sfidando l'individualismo metodologico ancora dominante (Bunbury, 2019) e offrendo una grammatica concettuale utile a espandere la nostra capacità collettiva di pensare e agire.

Come rimarcato da Oliver, non si tratta solo di proclamare astrattamente ciò che si dovrebbe realizzare nell'oggi, ma anche di espandere il regno delle possibilità; non si tratta semplicemente di operare entro determinati vincoli, ma di agire su quei vincoli al fine di trasformarli (Oliver, 2013).

2. Una sfida al modello individuale di disabilità

La definizione di disabilità fornita dal modello sociale si rifà alla distinzione originariamente tracciata dall'Unione dei disabili fisici contro la segregazione (UPIAS), che nei *Principi fondamentali della disabilità* (1976) definiva le persone disabili come gruppo oppresso:

A nostro avviso, è la società che disabilita le persone con una problematica fisica (*impairment*). La disabilità è qualcosa di imposto sopra i nostri deficit, attraverso il modo in cui siamo isolati ed esclusi senza necessità dalla piena partecipazione alla società. Le persone disabili sono quindi un gruppo sociale oppresso (UPIAS, 1976, pp. 3-4).

Secondo tale prospettiva, la disabilità è qualcosa che viene imposto alle persone disabili da una struttura opprimente e discriminante. Lo status di inferiorità in cui vengono gettate non è un effetto naturale della loro menomazione, ma è prodotto da disposizioni sociali ingiuste.

In questa direzione, un primo modo per comprendere la visione proposta da Mike Oliver è riprendere la dicotomia che egli delinea nel libro *Social Work with Disabled People* (1983), scritto con l'intento di fornire ai suoi allievi e allieve – futuri assistenti sociali – strumenti interpretativi e di intervento ispirati ai principi elaborati dai movimenti per l'emancipazione delle persone disabili.

Oliver identifica due matrici opposte che, a suo parere, condizionano ogni intervento a supporto delle persone con disabilità. Da un lato, quello che definisce "modello individuale", basato su di una prospettiva che interpreta la disabilità come una condizione ontologica del soggetto, descritta e percepita alla stregua di una tragedia personale. Questo approccio individua il problema nell'agente (più precisamente, nelle limitazioni funzionali derivanti dalla presenza di una menomazione organica) e stabilisce una relazione di causalità lineare tra tale condizione, intesa come allontanamento dalla normalità, e la disabilità. Le soluzioni che vengono mobilitate per fornire una risposta a questa situazione sono volte a compensare la strutturale manchevolezza del soggetto: è necessario offrire interventi atti a curare, ristabilire o generare



uno sviluppo del corpo il più vicino possibile a quello della “persona abile”, al fine di riconquistare una presunta umanità perduta (Oliver, 1990b).

Dall’altro lato, il modello sociale si fonda sulla convinzione che la disabilità non rappresenti una qualità intrinseca del soggetto, ma sia piuttosto una condizione di oppressione ed emarginazione socialmente prodotta. Detto diversamente, il modello sociale “non nega il problema della disabilità, ma lo colloca in pieno all’interno della società” (Oliver, 1996a, p. 32): la causa della disabilità non ha pressoché nulla a che fare con gli aspetti personali o biologici, ma è un problema derivato dall’incapacità della collettività nel fornire servizi adeguati a specifici settori della popolazione e nell’abbattere le barriere che impediscono la loro piena partecipazione. Questo fallimento omogeneizza sistematicamente la vita di tutte le persone con disabilità, configurandole come membri di un gruppo oppresso.

3. Menomazione e disabilità

La questione della definizione della menomazione e della disabilità occupa un posto centrale e fondante in qualsiasi analisi o teoria della disabilità e in qualsiasi ragionamento dedicato all’inclusione. Ogni definizione, infatti, racchiude in sé prospettive teoriche e implica scelte che possono essere orientate in modo diverso.

Lo slogan “riabilitare il contesto, non la persona”, se assunto come base per le politiche sociali, ha implicazioni molto diverse rispetto a quelle derivanti dall’idea che sia l’individuo a dover essere modificato per avvicinarsi a determinati standard considerati “desiderabili”.

Prima di procedere lungo il filo argomentativo proposto da Mike Oliver è dunque opportuno soffermarsi brevemente sulla partizione tra *disability* e *impairment* elaborata dai teorici del modello sociale. Tale distinzione concettuale rappresenta sia una sorta di manifesto programmatico che uno schema epistemologico di riferimento.

Mentre la “menomazione” (*impairment*) allude a una particolare condizione biofisica, che implica una “mancanza totale o parziale di un arto, o il difetto di un arto, di un organismo o di un meccanismo del corpo”, aspetto che di per sé risulta insignificante dal punto di vista sociale, la disabilità (*disability*) è una forma di oppressione imposta da una società discriminante che, non tenendo conto delle caratteristiche e dei bisogni delle persone con menomazioni (perché pensata solo per soggetti abili o considerati “normali”), nega o limita le loro possibilità di partecipazione sociale (UPIAS, 1976; Oliver, 1996b).

Contrariamente al modello medico – orientato esclusivamente a offrire interventi individuali di tipo riabilitativo (quando possibile) o assistenziali e contenitivi nei casi in cui le menomazioni vengano considerate “inemendabili” – il paradigma introdotto da Oliver si concentra sui fattori endogeni e collettivi che influenzano la vita delle persone. Il modello sociale afferma che

non è la menomazione dell’individuo a causare la disabilità (*Impairment* → *Disability*), o a costituire la disabilità (*Impairment* = *Disability*), e non è la difficoltà di funzionamento dell’individuo con una menomazione fisica, sensoriale o intellettuale a generare il problema della disabilità (Thomas, 1999, p. 14).

Secondo tali autori più si cerca di eliminare la menomazione attraverso un approccio medico-individuale, meno si riconosce la disabilità come una questione sociale e politica. In questa prospettiva, si sceglie di parlare di “persone con menomazioni” o “persone disabilite”, piuttosto che di “persone con disabilità”, in quanto si ritiene che il problema non risieda nei corpi degli individui con menomazioni, ma nelle risposte oppressive offerte dalla società *mainstream*, che li spoglia dalle loro capacità e dal riconoscimento dei loro diritti umani (Bocci, 2019). La disabilità, in definitiva, è “socialmente causata (barriere sociali → *Disabilità*)” (Thomas, 1999, p. 14).

Il modello individuale, partendo da un presupposto errato sulla disabilità, offre soluzioni inefficaci e coinvolge i suoi protagonisti in relazioni di oppressione. Il soggetto disabile viene considerato ontologica-



mente deficitario e viene “risucchiato” in un percorso di medicalizzazione che identifica la persona con la sua menomazione: “di conseguenza, molte persone disabili vivono molti interventi medici come, nel migliore dei casi, inappropriati e, nel peggiore, oppressivi” (Oliver, 1996a, p. 36).

4. Smantellare la normalità

Trasformate in semplici corpi dipendenti, le persone disabili – per reintegrarsi nella società – devono sforzarsi di riconquistare una presunta utilità o capacità perduta.

Per i sostenitori del modello sociale le radici di questa forma di oppressione risalgono al XVIII e XIX secolo, con l’ascesa della moderna società di mercato. Vic Finkelstein – attivista sudafricano con *impairment* fisico, costretto all’esilio per essersi opposto all’*apartheid* e fondatore con Paul Hunt dell’*Union of the Physically Impaired Against Segregation* – sostiene che l’instaurazione di un processo di lavoro industriale, che richiedeva criteri standardizzati di utilità e redditività, ha portato all’introduzione di un concetto di salute normativo e all’emarginazione delle persone con disabilità, trasformate in un gruppo distinto, sotto-stimato e confinato nella sfera clinica (Finkelstein, 1980).

Riprendendo tali riflessioni Oliver giunge ad asserire che il costrutto “abilismo” (che fa perno sul concetto di abilità fisica, sensoriale e cognitiva assunta a criterio valutativo di tutti i corpi) ha avuto origine con l’ascesa del capitalismo industriale, a seguito della separazione tra elementi produttivi e non produttivi della società (Campbell & Oliver, 1996). L’emergere della categoria di disabilità in termini di “passività e dipendenza” – con il conseguente “recupero” di coloro che sfuggivano a supposti criteri di normalità – viene da lui strettamente legata all’esigenza di reclutare forza lavoro capace di essere utilmente formata e produttivamente impiegata. È in questo processo che la costruzione di individui “abili” e individui “incapaci” viene posta in relazione “alle loro capacità fisiche di far funzionare le nuove macchine e alla loro disponibilità a sottomettersi alle nuove discipline lavorative imposte dalla fabbrica” (Oliver, 1990a, pp. 45-46).

Gli individui non in possesso di queste capacità e caratteristiche vennero identificati come disabili:

Nei regolamenti dell’amministrazione della *Poor Law* [...] cinque categorie erano importanti per definire l’universo interno dei poveri: i bambini, i malati, i pazzi, i “deficienti” e gli “anziani e infermi”. Di queste, tutte tranne la prima rientrano nel concetto odierno di disabilità. I cinque gruppi erano il mezzo per definire chi era abile; se una persona non rientrava in uno di essi, era considerata abile. Questa strategia di definizione per esclusione rimane al centro degli attuali programmi sulla disabilità. Nessuno fornisce una definizione positiva di “corpo-abile”; invece “abile al lavoro”, è una categoria residuale il cui significato può essere conosciuto solo dopo che le categorie “inabili al lavoro” sono state definite con precisione (Stone, 1985, p. 40).

Al contrario di quanto viene regolarmente creduto, è dunque stata l’esclusione dal sistema capitalistico di organizzazione del lavoro a produrre il nesso causale tra *impairment* e disabilità, iscrivendo nel patologico e nella devianza persone economicamente improduttive e localizzando il problema all’interno dell’individuo, il quale – attraverso ginnastiche adattative e terapie riparative – deve esser spinto a ridurre il più possibile lo scarto con i soggetti abili (Oliver, 1990a; Slorach, 2016).

5. L’impatto della disabilità sulla vita delle persone

Nel panorama delle teorie sulla disabilità, il modello sociale rappresenta una svolta epistemologica di fondamentale importanza. Gli sviluppi di ricerca dei *Disability Studies* hanno tuttavia messo in evidenza alcuni nodi problematici, che andremo brevemente a esaminare.

Come abbiamo visto, Oliver e i suoi successori definiscono la disabilità come un fenomeno che do-



vrebbe essere concettualizzato in termini sociali; in questo quadro le proprietà individuali (come ad esempio le menomazioni) non risultano cruciali.

La netta distinzione tra *impairment* e *disability* tende a minimizzare la condizione di menomazione che affligge l'esistenza delle persone disabili, fino a rischiare di trascurarne l'importanza. Pur essendo in grado di evidenziare le ingiustizie e le barriere sociali che la condizione disabile comporta, il modello sociale appare carente nella comprensione della disabilità come fenomeno multidimensionale, non tenendo pienamente conto della portata, del ruolo e del significato del corpo e della menomazione nell'esperienza delle persone disabili.

Molti autori hanno rilevato come questa appaia una grave lacuna, affermando che qualsiasi teoria che voglia spiegare e teorizzare la disabilità in modo soddisfacente debba prendere in considerazione le questioni corporee (Corker & Shakespeare, 2002; Morris, 1991; Shakespeare, 2014; Thomas, 1999; Wendell, 1996).

In particolare, secondo alcune teoriche femministe il paradigma sociale merita di essere criticato per la sua mancanza di considerazione verso i vissuti personali delle persone disabili: tale modello sembra infatti ignorare l'impatto che la disabilità può avere sulla vita quotidiana, riducendo la sua complessità a un'astrazione teorica.

Questo rilievo assume una particolare rilevanza in relazione alle esperienze delle donne con disabilità, che spesso si trovano ad affrontare non solo le barriere imposte dalla disabilità stessa, ma anche quelle legate al loro genere e alla loro posizione sociale. In tal senso, alcuni autori che si sono formati sotto il magistero di Oliver hanno ritenuto necessario adottare un approccio più sfaccettato e intersezionale alla questione della disabilità, in grado di cogliere la molteplicità di esperienze che essa può comportare (Corker & French, 1999; Fine & Ash, 1988; Higgins, 1992; Migliarini, 2018).

Oliver e Barnes (2012) hanno risposto a questi rilievi affermando che le critiche non colgono il cuore della loro argomentazione: "Il modello sociale spezza il nesso causale tra menomazione e disabilità. La realtà della disabilità non viene negata, ma non è la causa dello svantaggio economico e sociale delle persone disabili" (Oliver & Barnes, 2012, p. 22). L'affermazione di Oliver e di altri teorici della disabilità, secondo cui la disabilità "non ha nulla a che fare con il corpo" (Oliver, 1996a, p. 35), deriva esattamente da questo assunto:

La posta in gioco è la questione del nesso di causalità; mentre le definizioni precedenti erano in ultima analisi riducibili all'individuo e attribuibili alla patologia biologica, la definizione di cui sopra colloca le cause della disabilità all'interno della società e delle organizzazioni sociali (Oliver, 1990, p. 11).

Secondo Oliver, i critici trascurano il fatto che il modello sociale della disabilità non sia una teoria tradizionale (Oliver, 1996a), ma un approccio che spiega vari fenomeni, inclusa la disabilità:

Chiaramente la differenza tra teoria e modello è molto sottile, ma mentre la teoria è intesa come qualcosa che si basa su principi generalizzabili e potenzialmente in grado di prevedere dei fenomeni, un modello offre una rappresentazione della realtà, una sua possibile lettura, che può modificarsi a seconda dei contesti (D'Alessio, 2013, p. 100).

Oliver è consapevole dei limiti propri di ogni modello e riconosce che il modello sociale in sé non può spiegare tutti gli aspetti della disabilità. Egli sostiene che "i modelli sono solo modi per aiutarci a capire meglio il mondo, o quelle parti di esso che sono sotto esame. Se ci aspettiamo che i modelli spieghino, piuttosto che aiutare la comprensione, sono destinati a non funzionare" (Oliver, 1996a, p. 40).

Come ammettono gli stessi Oliver e Barnes (2012, p. 23) "il modello sociale è una rappresentazione semplificata di una realtà complessa". Non costituisce quindi una teoria sociale, ma uno strumento politico da utilizzare per produrre cambiamenti nella società. Per questo motivo, è comprensibile che il modello sociale dica poco sull'ontologia della disabilità e della menomazione.



6. The talking has to stop

Grazie alle lotte per il riconoscimento (Fraser & Honneth, 2003; Honneth, 1995; Thompson, 2006) condotte dai movimenti internazionali delle persone disabili, la proposta del modello sociale ha superato i confini accademici riuscendo a influenzare direttamente la sfera pubblica (Albrecht, Seelman, & Bury, 2001). A partire dagli anni '80 tale prospettiva ha avuto un impatto sempre più rilevante sulle definizioni cliniche e amministrative di disabilità, che gradualmente (e non senza incongruenze) ne hanno incorporato alcuni aspetti, senza tuttavia riuscire a intaccare l'egemonia del modello medico-individuale tanto tra i professionisti quanto nel senso comune (Bocci & Guerini, 2022).

Contemporaneamente è emerso il cosiddetto paradigma dei diritti umani che, attraverso vari strumenti giuridici, ha cercato di affermare il tema della disabilità come questione di cittadinanza (Marchisio, 2019).

La sua tappa emblematica è stata raggiunta all'inizio del XXI secolo con la firma della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006). Questo fondamentale strumento giuridico, che trae anche ispirazione dal modello sociale della disabilità, promuove politiche volte a favorire la piena partecipazione delle persone con disabilità in tutte le aree della vita sociale, eliminando gli ostacoli che ne limitano il pieno riconoscimento come soggetti di diritto.

La Convenzione è stata ampiamente accolta a livello internazionale, dando tuttavia vita a una tendenza che può essere considerata paradossale. A livello sia normativo che discorsivo, tra gli esperti di politica, disabilità e welfare c'è stata una diffusione della Convenzione e – attraverso di essa – alcuni dei principi del modello sociale hanno iniziato a popolare la retorica pubblica, alludendo al compimento di un cambio di paradigma e al raggiungimento di un approccio basato sui diritti (Mittler, 2015). Questi discorsi hanno tuttavia permeato in modo molto meno consistente le risposte pratiche alla disabilità, con approcci medici e assistenziali che continuano a perpetuare forme di dominio sulle persone con disabilità (Tarantino, 2021).

Per decostruire le attuali scelte politiche e far fronte alle lacune e alle incongruenze tra i “diritti sulla carta” e i “diritti nella pratica”, è importante recuperare il punto di vista delle persone con disabilità, mettendo tra parentesi qualsiasi tipo di assunto preconstituito (Charlton, 2000).

Secondo Oliver il primo errore epistemologico è quello di escludere dalla ricerca i diretti interessati. La comunità scientifica si limita perlopiù a fare ricerca sulle persone, e non con le persone e per le persone, consolidando una disparità epistemica di potere (Fricker, 2007); si continua a privilegiare la voce degli esperti senza disabilità, mentre i diretti interessati – se e quando vengono coinvolti – restano in netta inferiorità numerica o vengono collocati nelle commissioni di minor rilevanza (Oliver, 1997):

Ciò non significa affermare che gli individui disabili dovrebbero essere “lasciati a se stessi”, ma soltanto che anche quando l'individuazione e la negoziazione dei loro interessi non possono essere condotte in prima persona, dovrebbero contare prima di tutto il loro punto di vista e la loro volontà (Monceri, 2018 p. 37).

Il celebre slogan “Nothing about us without us” non rappresenta altro che il riconoscimento dell'importanza di concepire le persone disabili, nella formulazione di politiche e decisioni che riguardano la loro stessa vita e le loro esigenze, quali attori attivi nella definizione del proprio presente e futuro.

7. Conclusioni

La prospettiva teorica di Mike Oliver, grazie alla sua struttura teorica e alle sue matrici fondamentali, non smette di interpellarci. Il modello da lui forgiato rappresenta un campo di analisi estremamente fecondo per la discussione critica della condizione delle persone disabili, capace di offrire una cassetta degli attrezzi tutt'oggi utile per sfidare culturalmente e politicamente l'individualizzazione della disabilità, problematizzare l'addomesticamento di alcune parole chiave dei movimenti di *self advocacy* e illuminare alcuni



limiti evidenti che le politiche inclusive non cessano di incontrare. Si tratta, soprattutto, di questi limiti: come si può superarli o, più precisamente, come superare gli schemi di pensiero e di comportamento che fanno sì che continuino a tornare.

Oltre a fornire un solido quadro teorico per la discussione critica, la proposta di Oliver riesce anche a esercitare un impatto significativo sul piano psicologico delle persone con disabilità, permettendo loro di adottare una autorappresentazione non colpevolizzante, tanto a livello individuale che collettivo. Tale aspetto appare particolarmente rilevante nel contesto di una società sempre più orientata alla *performance*, in cui non assumere il peso del proprio fallimento rispetto alle aspettative sociali rappresenta un passaggio fondamentale per chiunque voglia sostenere percorsi di liberazione e di acquisizione di autonomia (Halberstam, 2022).

Come è stato osservato “il modello sociale offre un modo diretto per distinguere gli alleati dai nemici” (Shakespeare, 2013, p. 217).

Ci invita a rifuggire la pretesa di parlare come se esistesse un punto di partenza oggettivo e neutro, proponendo a chi fa ricerca di assumere un posizionamento esplicito nei confronti del suo oggetto di studio (Gallino, 1987). È proprio perché siamo coinvolti nei processi che ci avvolgono che dobbiamo implicare la nostra posizione soggettiva in ogni analisi “oggettiva” delle cose. Perché essere parte di ciò che descriviamo significa anche essere responsabili di apportare il cambiamento che crediamo debba avvenire.

Il gesto teorico di Oliver invita ogni ricercatore a ricollocarsi nel mondo rispetto al quale compie l’osservazione, evidenziando l’impossibilità di assumere una postura puramente contemplativa. Se non possiamo posiziarci fuori dal contesto che descriviamo, ma dentro o accanto a esso, non solo le rappresentazioni che produciamo sono azioni all’interno di quel mondo, ma le nostre considerazioni generano effetti su ciò che viene descritto.

Questo trasforma ogni domanda non impegnativa su “cosa dovrebbe accadere” in una su cosa si può fare ora, dalla nostra prospettiva parziale e con le limitate risorse che abbiamo a disposizione, per avvicinarci all’orizzonte a cui aneliamo.

Riferimenti bibliografici

- Albrecht G.L., Seelman K., & Bury M. (Eds.) (2001). *Handbook of Disability Studies*. London: Sage Publications.
- Barnes C. (1996). Theories of Disability and the Origins of the Oppression of Disabled People in Western Society. In L. Barton (Ed.), *Disability & Society: Emerging Issues and Insights* (pp. 43-69). London: Longman.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes C., Oliver M., & Barton L. (Eds.) (2002). *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes C. (2008). Capire il Modello Sociale della Disabilità. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, II, 1, 87-96.
- Barton, L. (1999). Struggle, support and the politics of possibility. *Scandinavian Journal of Disability Research*, I, 1, 13-22.
- Bocci F. (2019). Disability Studies. In L. d’Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 176-185). Brescia: Scholé.
- Bocci F., & Guerini I. (2022). Noi e l’Altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. In F. Bocci et alii (Eds.), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell’immaginario educativo italiano. Un approccio grounded* (pp. 17-33). Roma: RomaTre-Press.
- Bunbury S. (2019). Unconscious bias and the medical model: How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law*, XIX, 1, 26-47.
- Campbell J., & Oliver M. (1996). *Disability politics: understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Charlton J.I. (2000). *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*. Berkely: University of California Press.
- Corker M., & French S. (1999). *Disability discourse*. Buckingham: Open University Press.
- Corker M., & Shakespeare T. (2002). Mapping the terrain. In M. Corker, & T. Shakespeare (Eds.), *Disability/postmodernity: Embodying disability theory* (pp. 1-17). London: Continuum.
- D’Alessio S. (2013). Disability Studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana.



- In R. Medeghini *et alii*, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 89-124). Trento: Erickson.
- Fine M., & Asch A. (Eds.) (1988). *Women with disabilities: Essays in psychology, culture, and politics*. Philadelphia: Temple University Press.
- Finkelstein V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Fraser N., & Honneth A. (2003). *Redistribution or recognition: A political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Fricker M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Gallino L. (1987). *L'attore sociale: biologia, cultura e intelligenza artificiale*. Torino: Einaudi.
- Halberstam J. (2022). *L'arte queer del fallimento*, Roma: minimum fax.
- Higgins P.C. (1992). *Making Disability: Exploring the Social Transformation of Human Variation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- Honneth A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*. Cambridge: Polity Press.
- Johnstone D. (2001). *An introduction to disability studies*. London: David Fulton Publishers.
- Linton S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Medeghini R., & Valtellina E. (2006). *Quale disabilità? Culture, modelli e processi d'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Migliarini V. (2018). Quale educazione inclusiva? Comprendere la "BESSizzazione" dei minori non accompagnati richiedenti asilo in Italia attraverso la prospettiva dei DisCrit, In D. Goodley *et alii*. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 103-117). Trento: Erickson.
- Mittler P. (2015). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Implementing a Paradigm Shift. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, XII, 2, 79-89.
- Monceri F. (2018). Disabilitazione e potere. Presupposti, implicazioni, strategie. In D. Goodley *et alii*. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 27-43). Trento: Erickson.
- Morris J. (1991). *Pride against prejudice*. London: Women's Press.
- Oliver M. (1983). *Social Work with Disabled People*. London: Red Globe Press.
- Oliver M. (1990a). *The Politics of Disablement*. London: The MacMillan Press.
- Oliver M. (1990b). *The individual and social models of disability*. Documento presentato al Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (09/04/2023).
- Oliver M. (1996a). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Oliver M. (1996b). A sociology of disability or a disablist sociology? In L. Barton (ed.), *Disability & Society: Emerging Issues and Insights*. London: Longman.
- Oliver M. (1997). Emancipatory research: realistic goal or impossible dream? In C. Barnes, & G. Mercer (Eds.), *Doing disability research* (pp. 1531). Leeds: Disability Press.
- Oliver M. (2013). The social model of disability: thirty years on, *Disability&Society*, XXVIII, 7, 1024-1026.
- Oliver M., & Barnes C. (2012). *The new politics of disablement*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- United Nations, (2006). *Convention on Rights of People with Disabilities*, New York.
- Shakespeare T. (Ed.) (1998). *The Disability Reader: Social Science Perspectives*. London: Cassell.
- Shakespeare T. (2013). The Social Model of Disability. In L.J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (pp. 214-221). New York-London: Routledge.
- Shakespeare T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited*. London: Routledge.
- Slorach R. (2016). *A Very Capitalist Condition: A History and Politics of Disability*. London: Bookmarks Publications.
- Tarantino C. (2021). La discriminazione delle persone con disabilità. Un deficit di cittadinanza. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, XIII, 235-252.
- Thomas C. (1999). *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas C. (2007). *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thompson S. (2006). *The political theory of recognition: A critical introduction*. Cambridge: Polity Press.
- UPIAS (1976). *Fundamental principles of disability*. London: UPIAS.
- Wendell S. (1996). *The rejected body: Feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge.



Donatella Fantozzi

Ph.D. Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale | Referente Teacher Education - TLC/Unipi | Unipi - Dipartimento di Civiltà e Forme del Sapere | Università di Pisa | donatella.fantozzi@unipi.it

Maria Antonella Galanti, a carefully researched mess

Maria Antonella Galanti, un disordine accuratamente ricercato

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

Tracing the scientific profile of Maria Antonella Galanti necessarily requires a series of preliminary reflections which develop the profile itself, these unfold a wider range of connotations towards other fields.

Antonella Galanti worked tirelessly by tracing dynamically the relation between pedagogy and neuropsychiatry, between pedagogy and psychoanalysis, between pedagogy and philosophy, between pedagogy and art. Her studies have always deliberately kept very free boundaries; continuous hybridization was, for her, an indispensable condition, a sine qua non for scientific research to be defined as such.

The interdisciplinary characterization runs through all her works to the point that one breathes a conscious and sought-after disorder in order to demonstrate how the human mind cannot help but continuously mestize itself to keep both unicity and multiplicity at the same time, to maintain its ability to extend to the liminal borders managing to establish relationships that develop new and continuous approaches and alterations, new and continuous crises, new and continuous scientific riches shared precisely on that borderline in which no discipline closes and never stays alone, nor can it remain, where the illegitimate concubinage desired by Morin (1999) is capable of generating fascinating ambiguous and transversal gazes.

Keywords: Teachers, cultural and scientific heritage

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fantozzi D. (2023). Maria Antonella Galanti, a carefully researched mess. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 20-27. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-02>

Corresponding Author: Donatella Fantozzi | donatella.fantozzi@unipi.it

Received: 10/04/2023 | **Accepted:** 28/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-02



Sono convinta ancor oggi che la pedagogia debba occuparsi non solo e non tanto di rimediare danni sociali inflitti ai membri più deboli di una comunità, ma di prevenirli dopo averne studiato l'origine. In ogni epoca, in ogni cultura, le persone più fragili per la propria storia personale o perché sprovviste di una solida cornice sociale di riferimento e di altri possibili fattori relazionali di protezione, hanno sempre finito per incarnare le debolezze di quella comunità stessa, gli irrisolti, le ombre, i conflitti aperti. Bisogna dunque ripartire da qui: considerando il prima di ogni deriva patologica di tipo psichico o psichiatrico e predisponendo misure atte a evitare tale deriva stessa.

M. Antonella Galanti, 2020, p. 259.

Introduzione

Tracciare il profilo scientifico di Maria Antonella Galanti impone necessariamente una serie di riflessioni preliminari che si dipanano all'interno e durante il profilo stesso, lo dipingono ma anche lo aprono a molte altre connotazioni.

Antonella Galanti ha lavorato incessantemente tracciando in maniera dinamica i nessi fra la pedagogia e la neuropsichiatria, fra la pedagogia e la psicanalisi, fra la pedagogia e la filosofia, fra la pedagogia e l'arte. I suoi studi hanno sempre mantenuto, volutamente, confini molto aleatori; l'ibridazione continua era, per lei, condizione indispensabile, condicio sine qua non affinché la ricerca scientifica potesse definirsi tale.

La caratterizzazione interdisciplinare attraversa tutti i suoi lavori al punto che si respira un *consapevole quanto ricercato disordine* teso a dimostrare come il pensiero umano non possa fare a meno di mettersi continuamente proprio per rimanere unico e plurimo contemporaneamente, per mantenere la propria capacità di estendersi sul liminare dei confini, riuscendo a stabilire relazioni che sviluppano nuovi e continui avvicinamenti e avvicendamenti, nuove e continue crisi, nuove e continue ricchezze scientifiche condivise proprio su quel *borderline* dove nessuna disciplina si chiude e mai resta sola, né può restare, dove i concubinaggi illegittimi auspicati da Morin (1999) sono capaci di generare affascinanti sguardi ambigui e trasversali.

Contraria al riduzionismo e alla semplificazione fin dal suo esordio professionale, iniziato come docente specializzata di scuola primaria (al tempo elementare) presso il Centro IRCSS - Stella Maris di Calambrone (Pisa) e conclusosi come Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Pisa, Antonella Galanti ha cercato per tutto il suo percorso di studio e ricerca di connotare le sue scelte con un sincero approccio interdisciplinare.

1. Lo smarrimento come dispositivo pedagogico vitale

Se dovessimo scegliere un termine per delineare la personalità della studiosa potremmo forse optare per lo smarrimento, meglio ancora per lo smarrirsi, il perdersi come possibilità dinamica di lasciarsi andare nel vortice dei pensieri, dei fatti, delle azioni. Uno smarrirsi fondato su un profondo sentimento di fiducia in sé e nell'altro, caratterizzato però anche dalla curiosità verso quell'ignoto, quel non ancora tracciato che spaventa e affascina contemporaneamente.

Nel concetto di smarrimento Antonella Galanti entra attraverso l'emozione della paura, la capacità di attraversarla e i modi per elaborarla e attribuirle in un sistema più complesso che riesce ad abbracciarla, accogliendola come sentimento fondamentale nel vissuto umano per conoscere e conoscersi, per poter sprofondare quanto più è possibile nei meandri del proprio essere e riuscire almeno a sbirciare in quella parte che potremmo definire lo implicito, o inconscio, ben più attivo e determinante – per le scelte che facciamo – dell'altra parte che potremmo invece denominare lo esplicito, o coscienza.

La paura è molto sovente alienata, esorcizzata, mimetizzata, ricorrendo a meccanismi di difesa talvolta



primordiali e poco elaborati, altre volte con sistemi psicologici più articolati e più difficilmente identificabili, ma sempre con lo scopo ultimo di evitarla, di fingere che tale sentimento non esista. In questo modo censuriamo, nel senso psicoanalitico, l'esperienza dello smarrimento.

In tale processo gioca un ruolo fondamentale l'oblio, talvolta erroneamente classificato come l'opposto della memoria, mentre invece

La capacità di lasciare che l'oblio svolga il proprio compito non è affatto scontata. È difficile acquisirla perché implica la rinuncia a esercitare il controllo totale sulla nostra vita, l'accettazione del limite, l'allentamento delle difese razionali. (...) L'oblio opera nascondimenti permanenti di esperienze di vita, affidando il passato e i suoi ricordi a un altrove. Non si tratta, infatti, di cancellazioni, ma di occultamenti rispetto alla consapevolezza riflessiva (Galanti, 2012, pp. 17-18).

Attraverso l'emozione e il concetto di paura, quindi di spavento, Galanti connette il concetto di oblio alle scelte esistenziali di questa nostra epoca, all'incapacità diffusa, anche nelle giovani generazioni, di entrare in dialogo con il vuoto e il pieno, con l'acquisizione e la restituzione.

Viviamo, però, nell'epoca della pienezza d'essere e la prescrizione sociale dominante è quella della produttività ad ogni costo, dell'efficienza, dell'assenza di dubbi, incertezze, sospensioni critiche. I modelli relazionali e comunicativi proposti a livello mediatico sono quelli, tragici dal punto di vista educativo e pedagogico, dei cosiddetti opinionisti. Persone, cioè, che mostrano protervia e arroganza autoreferenziale perché propongono su qualsiasi argomento una propria opinione e la difendono assertivamente, con sicurezza aggressiva. L'attività del dubitare e dell'inquieto interrogarsi, non più considerata espressione di una più complessa visione del mondo, viene invece assimilata alla debolezza e all'assenza di coraggio (Galanti, 2012, p. 18).

Decisamente, uno dei più grandi paradossi della nostra epoca è rappresentato dalla rapida ed enorme evoluzione normativa e scientifica in moltissimi settori della nostra vita e, al contempo, da una cristallizzazione abnorme, anacronistica e quasi perversa sul piano delle idee e del sentire. Accade con i bambini, iperstimolati sul piano materialistico ma talvolta abbandonati sul piano emotivo; bambini ipertecnici, ipersportivi, iperbelle, ma che non abbiamo il tempo di ascoltare, di seguire, di coccolare, di abbracciare; accade con gli anziani, valorizzati e riconosciuti teoricamente come grandi biblioteche viventi, maestri di vita e di saggezza, ma che spesso non siamo in grado di accudire, tolgono tempo al nostro egoistico ed egocentrico tempo; accade con le donne, alle quali viene riconosciuta formalmente la parità, ma continuiamo ad aver bisogno delle quote rosa, mentre quasi ogni giorno solo in Italia ne viene uccisa una in nome dell'amore; accade con gli stranieri, che guardiamo con tristezza se arrivano cadaveri sulle nostre spiagge, specialmente se sono bambini (e uomini, e donne) che muoiono in quello stesso mare in cui ci immergiamo tranquillamente, incuranti del fatto che il fondale è fatto ormai di resti umani; ci pensiamo con tristezza ma dentro, intimamente, li viviamo come il nemico, come l'invasore, mentre invece gli invasori siamo sempre stati noi, cittadini dei 'Paesi Civili'.

Lo studio sull'esperienza dello smarrimento e sul suo profondo valore formativo accompagna tutta la ricerca scientifica di Antonella Galanti; la studiosa cerca nella letteratura, nell'arte, nella pedagogia, nei Bisogni Educativi Speciali e nelle patologie classificate come disturbi mentali, il senso perduto dello smarrimento come via privilegiata per lo svilupparsi creativo, per contrapporlo a quel significato negativo che comunemente viene preferito associandolo al perdersi, quindi alla perdizione, ma anche all'inconcludenza.

Attraverso le sue accurate indagini, che mischiano costantemente il sapere psicoanalitico con quello pedagogico e filosofico, ritrova negli studi freudiani dedicati all'inconscio e nel ruolo predominante che questo ha nella vita umana, il luogo e il tempo dello smarrimento:

Il concetto freudiano di inconscio mette in crisi per sempre la rassicurante identificazione tra realtà psichica e coscienza e anche il linguaggio verbale rivela tutta la propria inadeguatezza: poiché è il



corpo che esprime l'inconscio e nello stesso tempo lo determina con il proprio desiderare. Il corpo è produttore di una propria parola e, dunque, di senso. L'invisibile si palesa, infatti, attraverso di lui (Galanti, 2012, pp. 37-38).

Lo smarrimento rappresenta quindi un viaggio prima di tutto dentro se stessi, un viaggio nel tempo che ci è appartenuto e allo stesso tempo nelle nostre parti più recondite. È un viaggio che non ha mai fine, un viaggio così come è inteso nella bellissima descrizione di José Saramago:

Il viaggio non finisce mai. Solo i viaggiatori finiscono. E anche loro possono prolungarsi in memoria, in ricordo, in narrazione. Quando il viaggiatore si è seduto sulla sabbia della spiaggia e ha detto: 'Non c'è altro da vedere' sapeva che non era vero. La fine di un viaggio è solo l'inizio di un altro. Bisogna vedere quel che non si è visto, vedere di nuovo qual che si è già visto, vedere in primavera quel che si era visto in estate, vedere di giorno quel che si è visto di notte, con il sole dove la prima volta pioveva, vedere le messi verdi, il frutto maturo, la pietra che ha cambiato posto, l'ombra che non c'era. Bisogna ritornare sui passi già dati, per ripeterli, e per tracciarvi a fianco nuovi cammini. Bisogna ricominciare sempre il viaggio. Il viaggiatore ritorna subito (Saramago, 1999, p. 506).

Lo smarrirsi rappresenta anche una possibilità per ripercorrere la nostra infanzia cercando di vincere il timore di restarne prigionieri, nell'erronea convinzione che si annullerebbero le certezze che crediamo di aver conquistato con l'età matura. In questa paura si nasconde, secondo Antonella Galanti, la ricerca spesso spasmodica di voler adultizzare precocemente i bambini e contemporaneamente il bisogno di attivare nei loro confronti una sorta di censura iperprotettiva rispetto a tutti gli eventi e le esperienze che, secondo il mondo adulto, potrebbero generare turbamenti. In realtà, secondo Galanti, come adulti cerchiamo di proteggere noi stessi dal rischio di veder riemergere la nostra parte infantile, bambina, perché temiamo di cadere di nuovo avvolti nella fragilità e nella dipendenza che appartengono a quella fase della vita.

Lo sguardo di Galanti sull'infanzia è molto particolare e affascinante, poiché tende a mettere in risalto proprio gli aspetti che comunemente sono ritenuti elementi di debolezza o di immaturità, mentre invece rappresentano, per la studiosa, proprio le caratteristiche che l'adulto ha rimosso per timore di restarne prigioniero e di smarrirsi in un viaggio interiore, verso quell'isola che non c'è, portatrice di disordine nel nostro apparente mondo di certezze.

2. Nel giardino segreto della disabilità

Antonella Galanti si era avvicinata giovanissima al mondo della disabilità, e lo aveva conosciuto nella sua forma più intensa e drammatica, ancorché istituzionale; originaria di Volterra, aveva vissuto un'esperienza come volontaria nel manicomio della cittadina stessa, e forse, insieme alla grande sensibilità di cui era dotata, tale vissuto ha determinato le sue scelte professionali.

Inoltre, non è possibile trascurare il fatto che quando il Movimento studentesco del Sessantotto esplose in tutto il mondo, la sua adolescenza era appena iniziata e il suo trasferimento a Pisa per frequentare l'Università avvenne in quegli anni colmi di richieste profonde quanto 'scomode' sul piano dei diritti umani delle persone con particolari fragilità; ed è nello stesso periodo che Don Milani (1967), esiliato sul Monte Giovi, non si arrende e scrive lettere aperte sulle ingiustizie decretate dalla scuola, che Franco Basaglia (1968) scuote le coscienze denunciando la segregazione disumana in cui vivevano gli ospiti dei manicomi.

In questo scenario storico e politico si colloca l'adolescenza di Antonella Galanti che giovanissima incontra Pietro Pfanner¹, luminare indiscusso di neuropsichiatria infantile e fondatore dell'Istituto Scientifico

1 Pietro Pfanner ha svolto tutta la sua carriera accademica presso l'Università di Pisa dove promosse, appena arrivato, la costituzione di un istituto clinico extrauniversitario per disabili neuropsichici, la Fondazione Stella Maris (che dal 1970



Stella Maris di Pisa, a fianco del quale lavorerà per qualche anno come insegnante e successivamente come collega accademica, e poco dopo Leonardo Trisciuzzi², prestigioso antesignano della pedagogia speciale col quale Galanti condividerà i suoi primi anni di docenza universitaria presso l'Università degli Studi di Firenze, prima di trasferirsi all'Università di Pisa dove resterà fino alla sua scomparsa.

È con questi presupposti di alto profilo scientifico ed esperienziale che la studiosa intesse i suoi studi e le sue ricerche sulla disabilità, sulla formazione degli insegnanti, sui processi inclusivi.

Distante da tutte le forme di riduzionismo, di semplificazione, di pietismo, e letteralmente in trincea, Antonella Galanti è riuscita a permeare in maniera significativa tutte le forme caratterizzanti la sua professione di docente universitaria.

I suoi scritti, le sue ricerche, le sue lezioni, le sue conferenze, hanno sempre un denominatore comune di alta e indiscutibile valenza scientifica: il processo inclusivo inizia laddove riusciamo a smantellare tutti i pregiudizi che ci avvolgono ma che, regolarmente, neghiamo di avere. Quindi,

Per comprendere tutta la ricchezza e gli aspetti critici del vasto universo legato a tale condizione, è necessario valorizzare il dubbio e l'interrogarsi, facendosi guidare dall'inquietudine fino a considerare, talvolta, incertezza e regressione introspettiva non solo inevitabili, ma addirittura indispensabili per conoscere (Galanti, 2017, p. 15).

Come in tutta la sua produzione scientifica Galanti mantiene, anche per quanto riguarda i processi inclusivi, una prospettiva se vogliamo eccentrica rispetto alla media; non accetta di parlarne se non attraverso un dialogo costante con tutte le istituzioni coinvolte e, soprattutto, attraverso uno sguardo che riesca ad avere una posizione in continuo movimento tra il dentro e il fuori, tra ciò che pensa e vuole la persona con disabilità e ciò che accade nell'ambiente, inteso come contesto che si delinea sicuramente sulla base della diagnosi medica ma che non si ferma a questa – anzi – cerca di uscirne, di animarla, se può anche di contraddirla e di stupirla.

L'importanza dei legami tra i territori di *esistenza* delle persone con disabilità è uno dei perni attorno al quale ruota il concetto di inclusione della studiosa, contrapposto ad un'iperspecializzazione strumentale e meccanicistica.

Nella distanza del suo modo di essere egli può attivare i nostri conflitti interni, rendere palesi i nostri aspetti più oscuri e nascosti, acuire le nostre inquietudini e fragilità. Per questo le teorie di tipo deterministico e organicistico registrano, proprio oggi, un nuovo, inquietante consenso. Il terzo millennio sembra contrassegnato da una sorta di smania tecnicista che nell'ambito della salute mentale e della disabilità si traduce nella tendenza a mettere al primo posto la dimensione biologica, presentando come mera derivazione da essa quella psichica. Lo stesso determinismo organicista porta a considerare come inevitabili non solo la patologia psichica, ma anche i comportamenti disadattivi o con valenza autodistruttiva come le tossicodipendenze e i disordini alimentari, mentre viene medicalizzato persino il dolore fisiologico di fronte alla perdita e a conflitti che sembrano ingestibili (Galanti, 2017, pp. 20-21).

E accade che le persone definite 'a sviluppo tipico', quando si trovano davanti ad una persona con disabilità non vedono più l'essere umano ma il suo problema; non è più qualcuno ma qualcosa, subisce suo

divenne Irccs), e ne fu subito nominato direttore. Dal 1976 l'istituto ottenne un grande sviluppo per l'attività didattica, la ricerca e l'assistenza, e fu riconosciuto come la più grande struttura assistenziale italiana; all'interno della struttura Pietro Pfanner ha anche svolto una costante attività didattica per la specializzazione dei medici e dei terapisti ed è stato anche direttore (per oltre 30 anni), della Scuola Magistrale Ortofrenica.

- 2 Leonardo Trisciuzzi è stato uno psicopedagogo e pedagogista clinico per poi diventare professore universitario prima presso l'Università di Trieste, poi all'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli e infine all'Università di Firenze dove ha concluso la sua carriera. Considerato uno degli antesignani della pedagogia speciale italiana e non solo, la chiara fama lo ha contraddistinto durante la sua lunga carriera; tuttora i suoi studi e le sue ricerche rappresentano un punto di riferimento fondamentale per la pedagogia, la psicopedagogia e la pedagogia speciale, in particolare laddove si voglia indagare e intervenire sui processi inclusivi all'interno delle istituzioni scolastiche.



malgrado una trasformazione in contenitore: di analisi, di riabilitazioni, di terapie, di farmaci, di cure; e spesso non le si rivolgono direttamente, ne parlano in terza persona o per interposta persona, come se la sua vita non interessasse lui ma solo chi gli sta intorno. Eppure, se proviamo a guardarli negli occhi, leggiamo nei loro sguardi gli stessi desideri, gli stessi sogni, la stessa voglia di ridere, di giocare, di lavorare, di esserci, che incontriamo negli occhi dell'umanità intera. Questo è quello che dovremmo fare: dimenticare di guardare la disabilità per incontrare la persona racchiusa dentro, per liberarla non dalla disabilità ma dai nostri pregiudizi.

Il rischio di ridurre e semplificare una situazione complessa tentando di misurare e categorizzare in maniera eccessiva, fino a deprivere l'osservazione di tutti quegli elementi attribuibili alle variabili fenotipiche sia dell'osservato che dell'osservatore, sottovalutando l'aspetto qualitativo del setting, era molto temuto da Antonella Galanti.

Seguendo il percorso tracciato da Foucault che già aveva denunciato i rischi della clinica moderna (1963), ella riteneva che il bisogno di cercare soltanto segni misurabili e di affidare la ricerca alla frammentazione di dati ed esperienze per garantire maggiore oggettività è ingannevole:

Si tratta di un'illusione di oggettività che appare molto rassicurante perché libera da responsabilità soggettive rispetto a tutto ciò che suscita paura e sembra difficile da accettare: il bisogno di distruggere, le tensioni violente, la malattia psichica, le condotte autolesive o la chiusura relazionale. La necessaria conseguenza di una visione riduzionistica della patologia psichica o della disabilità porta a cercare come rimedio credibile esclusivamente quello farmacologico che assolve sempre più una funzione di anestetico affettivo usato per negare le difficoltà relazionali, e più in generale le ombre, i sentimenti di tristezza o di malinconia e persino il dolore della perdita. Esso finisce, paradossalmente, per scoraggiare ogni tentativo di cambiamento anziché renderlo possibile (Galanti, 2017, p. 22).

Per contrastare il pericolo del determinismo e della parcellizzazione Galanti sostiene la necessità di costruire reti di cura in grado di oltrepassare le linea tecnica e strumentale – che non di rado si configura e si manifesta realmente come schieramento di contrapposti – per aprirsi al confronto, meglio ancora al dialogo aperto e soprattutto continuo, affinché la rete, formata da tutte le istituzioni compresa la famiglia, compresa la persona con disabilità, si materializzi come costante risorsa e arricchimento di tutti i membri grazie all'ibridazione fra i vari saperi e la varie esperienze.

Un ambito di studio molto caro a Antonella Galanti è rappresentato dalle cosiddette istituzioni totali, in particolare il manicomio, ed è proprio questo il tema della sua ultima ricerca descritta meravigliosamente, sia dal punto di vista scientifico che letterario, nel volume *Un manicomio dismesso. Frammenti di vita, storie e relazioni di cura*, pubblicato insieme a Mario Paolini per ETS nel 2020.

Il lavoro di ricerca si è svolto nell'ex Ospedale Psichiatrico S. Artemio di Treviso e si è basato sul tentativo di ricostruzione della vita all'interno dell'istituzione, intesa letteralmente come lo svolgersi e il susseguirsi dei giorni, per gli ospiti e per gli addetti ai lavori, attraverso l'accurata e accorata analisi della documentazione e dell'enorme epistolario presente nell'archivio storico; vere e proprie testimonianze e denunce sia dei motivi che portavano alla richiesta di ricovero nell'ospedale, sia delle azioni, allora ritenute terapeutiche e riabilitative o, più spesso, di contenimento, che venivano messe in atto sui pazienti.

Avendo già conosciuto, in giovinezza, la realtà del manicomio volterrano S. Girolamo, la studiosa prende atto ben presto delle condizioni di repressione e di segregazione alle quali erano sottoposti gli ospiti di S. Artemio, lasciandosi avvolgere dalle forti emozioni che una tale riesumazione di ricordi, sentimenti, dolori, abbandoni, soprusi, inevitabilmente provoca:

[...] questo, dopo qualche ora di immersione solitaria in documenti di altre epoche, ma che parlano di persone un tempo vive, e che trasudano le loro lacrime e sembrano quasi emanare i loro sospiri, determina una sorta di smarrimento e immedesimazione che sembra dilatare il tempo e romperne i confini. Complice la solitudine e il silenzio del luogo, a mano a mano che mi addentro nella lettura di cartelle, referti, resoconti di crisi di rabbia e di pianto, ma soprattutto delle lettere presenti in abbondanza tra i dozzinanti che sono anche alfabetizzati e più esperti nell'arte di narrare, mi sembra quasi



che si compia attorno a me un'opera di resurrezione collettiva o un'inquietante magia (Galanti, 2020, p. 41).

La non comune, enorme capacità di Antonella Galanti di entrare 'in possesso' delle emozioni altrui le consente di immergersi letteralmente nella storia di donne considerate folli perché adultere, di bambini con disabilità intellettive, o nati non legittimamente o, addirittura, di bambini rinchiusi in manicomio perché in famiglia *eran già troppi*, di uomini omosessuali o sospettati tali (dovremo attendere il DSM del 1974 perché l'omosessualità non sia più considerata una perversione). Lo sguardo però si posa anche sulle cosiddette figure di cura, ricavandone un'amara constatazione:

Si tratta di figure che almeno in apparenza si contrappongono frontalmente ai malati. Ne hanno in mano il destino generale o quello delle piccole faccende quotidiane, decidono se premiare o punire, se consolare o redarguire, se permettere qualcosa o proibirne qualche altra e soprattutto, rispetto a loro, sono liberi a determinate condizioni, e almeno in teoria, di uscire e entrare. Dopo un primo sguardo superficiale, in realtà, se ci si immedesima e ci si lascia andare all'eco delle voci vive che emergono dalle carte dei tanti quaderni di annotazioni, si ricava una sensazione assai diversa. Tutte queste figure di cura sembrano in qualche modo speculari, contrarie ma paradossalmente uguali, cioè coinvolte nel medesimo destino di prigionia dei folli (Galanti, 2020, pp. 57-58).

Un destino che, lentamente ma inesorabilmente, porta a confondere, all'interno di un flusso caleidoscopico, vittime e carnefici, diritti violati e doveri elusi.

Conclusioni

Molto ancora c'è da dire intorno al patrimonio scientifico che Maria Antonella Galanti ci ha lasciato. La scelta di dedicare attenzione al concetto di smarrimento e a quello di inclusione nasce dopo un'accurata riflessione alimentata anche dalla relazione assidua e profonda, sia sul piano professionale che su quello privato, che chi scrive ha avuto l'onore e il piacere di vivere; una relazione che arriva da molto lontano, da quando nelle aule dell'Istituto Stella Maris seguivamo insieme le lezioni previste dalla Scuola Magistrale Ortofrenica, per passare poi dalla mia tesi di laurea in Pedagogia della quale Antonella Galanti fu la relattrice non ufficiale, e arrivare a condividere con lei il lavoro quotidiano presso l'Università di Pisa in coincidenza degli ultimi anni della sua carriera.

L'enorme produzione e i molti temi che ha indagato lasciano in sospeso la possibilità di raccontare la sua personalità di studiosa in maniera definitiva, e forse a lei sarebbe piaciuto proprio così, il lasciare aperta la riflessione, ma credo che i concetti di smarrimento e di inclusione possano essere definiti gli assi portanti di tutto il suo lavoro e di tutta la sua vita; concetti che, nel suo pensiero, hanno una matrice comune e sono indissolubili, prima ancora che sul piano scientifico, su quello umano.

Riferimenti bibliografici

- Basaglia F. (1968). *L'istituzione negata*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Bassi S., Fantozzi D., & Zappaterra T. (eds.). (2022). *Liber amicorum per Maria Antonella Galanti*. Pisa: ETS.
- Cambi F., Galanti M. A., Iacono A. M., & Pfanner P. (2007). *Apprendimento, autonomia, complessità*. Pisa: ETS.
- Foucault M. (1963). *Nascita della clinica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1969.
- Freud S. (1900). *L'interpretazione dei sogni*. In Opere, vol. III. Milano: Boringhieri.
- Galanti M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Galanti M. A. (2007). *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*. Roma: Carrocci.
- Galanti M. A. (ed.). (2008). *In rapido volo con morbida voce. L'immaginazione come ponte tra infanzia e adultità*. Pisa: ETS.



- Galanti M. A. (2012). *Smarrimenti del Sé. Educazione e perdita tra normalità e pedagogia*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A., & Sales. B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A. (ed.). (2019). *Educabilità. Scuola ed educazione della persona: introspezione e relazionalità*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A., & Paolini M. (2020). *Un manicomio dismesso. Frammenti di vita, storie e relazioni di cura*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A., & Pavone M. (eds.). (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori Università.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Morin E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Parigi: Seuil.
- Saramago J. (1990). *Viaggio in Portogallo*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1999.
- Trisciuzzi L., Fratini C., & Galanti M. A. (1998). *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi L., & Galanti M. A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi L., Fratini C., & Galanti M. A. (2003). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.



Cristina Gaggioli

Researcher in Didactics and Special Education | Università per Stranieri di Perugia | cristina.gaggioli@unistrapg.it

Educating for peace in a world of war: Maria Montessori's heritage in the Umbria region

Educare alla pace in un mondo di guerre: l'eredità di Maria Montessori in Umbria

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

The paper proposes a critical reflection on Maria Montessori's experience for developing a culture of peace through education. In this current historical period, characterized by numerous wars worldwide, it is necessary to consolidate and disseminate the culture of encounter, understanding and confrontation with diversity, as a fundamental element for building peace. The challenge is to try, starting from the lessons learned from this great teacher to renew education, through new perspectives of training, able to give new life to the legacy left by Maria Montessori, who chose Umbria as a land of peace.

In the second part, the paper proposes the design of an international advanced training course aimed at Montessori teachers.

The outcomes of this research-training course will be used for teacher training on the topics of Peace education and Inclusion.

Keywords: Maria Montessori, education, peace, teacher training, inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Gaggioli C. (2023). Educating for peace in a world of war: Maria Montessori's heritage in the Umbria region. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 28-41. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-03>

Corresponding Author: Cristina Gaggioli | cristina.gaggioli@unistrapg.it

Received: 10/04/2023 | **Accepted:** 29/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-03



1. Maria Montessori maestra di pace. Breve riflessione introduttiva

A livello mondiale i conflitti e le violenze, che coinvolgono un numero sempre crescente di Paesi, sono attualmente in aumento. Molti conflitti sono infatti oggi combattuti tra attori non statali come milizie politiche e gruppi terroristici internazionali.

Nel corso del XIX e XX secolo si è assistito, infatti, a livello internazionale, a differenti forme di violenza politica collettiva (Bellanca, 2005) non solo legate alla *guerra internazionale*, combattuta tra Stati, e alla *guerra civile*, che coinvolge gruppi sociali all'interno di un territorio nazionale; ma anche *guerre di guerriglia*, innescate da forze armate di opposizione, fino al *terrorismo*, caratterizzato da attacchi violenti che suscitano paura sociale e instabilità politica.

Nel 2016, ad esempio, il numero di Paesi coinvolti in conflitti violenti è stato il più alto degli ultimi 30 anni, dando seguito a una serie di conflitti sempre più frammentati (Nazioni Unite, 2020), che oggi interessano un numero estremamente cospicuo di persone.

Attualmente, nel mondo, oltre 449 milioni di bambini vivono in una zona di conflitto (Save the Children, 2019) e la situazione è destinata a peggiorare con il protrarsi delle ostilità in Ucraina e in altri Paesi come lo Yemen, la Siria e la Repubblica Democratica del Congo.

È in questo scenario che il presente lavoro propone una riflessione, a partire da una lettura critica delle idee di Maria Montessori, che cerca di delineare alcuni sentieri che possono essere percorsi dagli attori dell'educazione, insegnanti (Giacconi, 2008) e genitori (Toulemonde, 2002), al fine di orientare il loro agire didattico quotidiano verso un'educazione alla pace.

Educazione e pace è il binomio che attrae l'interesse di Maria Montessori soprattutto a partire dagli anni Trenta (dal 1932 al 1939), caratterizzati da un accrescimento progressivo dell'incitazione nazionalistica e dell'odio verso le minoranze, proprie del post Prima Guerra Mondiale, che condurranno all'instaurazione delle dittature. Sono gli anni in cui la formazione dell'individuo diviene inevitabilmente strumento di propaganda volto a creare consenso e annullare le coscienze.

È proprio in questo periodo che la Montessori interverrà sul tema della pace in differenti sedi (Montessori, 1949):

- a Ginevra in occasione del Bureau international d'éducation (1932) dove tenne una conferenza dal titolo *La pace e l'educazione*;
- a Bruxelles in occasione del Congresso europeo per la pace di Bruxelles (1936) tiene una conferenza intitolata *Per la pace*;
- a Copenaghen interviene al VI Congresso Internazionale Montessori (1937) sul tema *Educate per la Pace*
- a Londra in occasione del World Fellowship of Faiths (1939), sostiene la necessità di un incontro tra abitudini o credenze religiose differenti.

Dice la Montessori "Quelle nazioni che oggi vogliono la guerra sono state capaci di valorizzare per i propri interessi i bambini e i giovani, di organizzarli socialmente, di farsene una forza attiva nella società. [...] Coloro che vogliono la guerra preparano la gioventù alla guerra; ma coloro che vogliono la pace hanno trascurato l'infanzia e la giovinezza, giacché non hanno saputo organizzarle per la pace" (ibidem, p.43).

L'origine più profonda della guerra, per Maria Montessori, risiede, infatti, nella negazione dei diritti dell'infanzia, nell'offesa fatta al bambino quando i suoi poteri e le sue *forze autocostruttive* sono piegati all'autorità dell'adulto, che disconosce l'autonoma individualità del bambino. Il conflitto nel quale allora egli vive lo costringe a comportamenti non corrispondenti alla sua natura cosicché lo sviluppo della sua personalità viene compresso. Un'educazione alla pace richiede invece che l'intelligenza, la volontà e l'autonomia del bambino non vengano soffocate, bensì è necessario che vengano create le condizioni ambientali e relazionali adeguate alla loro valorizzazione (Montessori, 2000a).

Sarà grazie all'osservazione diretta che la Montessori arriverà a comprendere come la possibilità di uno sviluppo armonico del bambino può essere ad egli garantita solo se l'adulto riesce a costruire intorno



a lui un ambiente adeguato e a riconoscerlo nella sua individualità, che significa anche rispetto dei tempi di apprendimento individuali. Solo in questo modo l'educazione può, secondo la Montessori, divenire *arma della pace* (Montessori, 2021).

Negli anni successivi, saranno segnate due tappe fondamentali nell'impegno mondiale contro la guerra, che porteranno al riconoscimento, da parte della società, dei diritti del bambino in modo da salvaguardarne l'integrità psicologica, morale, affettiva, sociale, facendo di lui un cittadino cosmopolita.

La prima tappa è la *Dichiarazione di Ginevra* (1924), in cui si proclamano i diritti di quei bambini ancora profondamente segnati dalle condizioni di vita dettate dalla Grande Guerra e la seconda è la *Dichiarazione di New York* (1959), conosciuta anche come *Dichiarazione dei Diritti del fanciullo*, che ha avuto il merito di allargare lo sguardo ad un pieno riconoscimento della necessità di protezione.

Oggi i diritti dei bambini sono garantiti dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 ed entrata in vigore il 2 settembre 1990, che rappresenta lo strumento normativo internazionale più importante e completo in materia di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia, ratificata in 196 Stati che si sono vincolati giuridicamente al rispetto dei principi in essa riconosciuti.

La strada giuridica che portò alla stesura di questi importanti documenti, si intrecciò con quella pedagogica a più riprese, collocando il contributo offerto da Maria Montessori nel novero di coloro che per primi rivendicarono i diritti sociali del bambino.

Già nel 1916 la Montessori si fece portavoce, di un appello rivolto alla Croce Bianca, di venire in aiuto ai bambini fisicamente e psicologicamente colpiti dagli eventi drammatici della prima guerra mondiale (Montessori, 2016), per poi ribadire, durante il Congresso di Copenaghen (1937), l'importanza di garantire diritti civili già dall'infanzia proponendo di fondare il Partito sociale del bambino e di istituire un Ministero per l'infanzia, affinché i loro interessi venissero rappresentati anche nei parlamenti (Giovetti, 2009).

Potremmo quindi affermare che l'impegno pacifista di Maria Montessori rappresenta la linfa vitale della sua pedagogia (Pironi, 2016) comprendendo che la medicina si è limitata ad alleviare le malattie prodotte artificialmente, a constatare una causa di malattia e ad alleviare i mali che ne derivano, senza lanciare il "supremo grido di pace, che ponesse fine a una guerra così pericolosa, così ingiusta e inumana" (Montessori, 2000b, p. 287).

La finalità ultima della pedagogia montessoriana, giudicata tra gli aspetti più interessanti della sua opera, è proprio quella di proteggere i bambini, in un'opera di giustizia e di carità e d'amore rivolta a loro, indipendentemente dal colore, dalla nazione o dal ceto sociale di appartenenza (Bocci, 2016).

Questa inclinazione è evidente già nelle parole introduttive del Metodo; quando la Montessori afferma che l'interesse precipuo non è *tanto la scienza*, in termini di meccanismo sperimentale fine a sé stesso, "quanto l'interesse dell'umanità e della civiltà, innanzi al quale esiste una sola patria: il mondo" (Montessori, 1970, p. 4).

Il programma montessoriano punta non solo alla salute fisica, ma anche (e soprattutto) al rafforzamento della *vita interiore* del bambino attraverso lo sviluppo dell'intelligenza, del carattere e di quelle forze creative latenti che si celano nel meraviglioso embrione dello spirito dell'uomo (Zurro, 2015). Un percorso, dunque che si caratterizza in parte per il suo tendere verso l'autonomia, che diviene, per la Montessori, il frutto più maturo di una libera scelta in un ambiente preparato ed accogliente (Regni, 2007) e dall'altro per l'applicazione dell'attività dell'individuo ad una vita sociale, in una prospettiva associativa, estranea ad ogni forma di lotta e di contrasto (Fantini, 2020).

La *scienza della pace* di Montessori ha infatti come oggetto di studio l'uomo nella sua organizzazione sociale e morale per il bene di tutti, la cui educazione, ispirata alla cieca obbedienza che non ammette giustizia (anzi, diventa schiavitù e devozione ai condottieri), è il pertugio attraverso cui si insinua la guerra (Cives & Trabalzini, 2017).



2. Umbria come terra di pace. La scelta di Maria Montessori

La biografia di Maria Montessori è contrassegnata da una geografia di luoghi molto ampia. Sono noti i suoi viaggi in America, Spagna, Londra, India, Olanda, ma c'è un luogo in Italia che assunse per la Montessori un significato speciale: l'Umbria. Questa Regione riuscì ad attrarre un interesse particolare per Maria Montessori, che qui intrattenne rapporti rilevanti per la sua esperienza umana e professionale, a partire dai coniugi Leopoldo Franchetti e Alice Hallgarten, ovvero i mecenati di Città di Castello (PG) che nel 1909 finanziarono la prima pubblicazione dell'opera simbolo del pensiero montessoriano, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, a cura dello Stabilimento Tipografico Lapi di Città di Castello (Giovetti, 2009). Sarà proprio l'esperienza in Umbria, che si protrarrà poi fino agli anni Cinquanta, a far apprezzare alla Montessori questi territori, definendo la città di Perugia *terra di pensatori di pace come San Francesco, Sandro Penna e Aldo Capitini, e sede della cosmopolita Università italiana per stranieri*.

Come dice Franco Cambi

per capire la cultura scientifica della Montessori bisogna ricollocarla in quel passaggio tra Otto e Novecento che fu, sì, la crescita matura del positivismo ma anche l'avvio di una sua crisi/ revisione/ approfondimento critico. [...] Lì, in quella temperie la Montessori cresce come scienziata e pone in luce, via via, un'idea di scienza più complessa e raffinata. [...] Si apre così a pensare un'educazione per un mondo nuovo nutrito di pace e di unità cosmica come ideologia collettiva (Cambi, 2015, p. 125).

È in Umbria che la Montessori incontra il pensiero dei grandi intellettuali di pace come San Francesco ad Assisi e Aldo Capitini a Perugia.

Quest'ultimo, proprio sulle idee di pace e soprattutto di rivoluzione non violenta della pedagogista marchigiana commenterà che nel dire "la nuova educazione è una rivoluzione, senza violenza, è una rivoluzione non violenta. Dopo di ciò, se essa trionfa, saranno impossibili le rivoluzioni violente" (Montessori, 1952, p. 23) la Montessori comprese che la leva del cambiamento poteva essere nell'incontro col bambino,

ma le categorie umanistico-naturalistiche, e soprattutto, la concezione psicologica le hanno impedito di andare oltre. Difatti una cosa è dire senza violenza, e altra cosa è dire non violentemente in tutto il suo significato positivo e costruttivo. La nonviolenza è correttamente ben più di rapporti razionali e ragionevoli; è un dramma con il sé fisico, psichico, con la natura com'è, che a noi appare realizzarsi secondo categorie di violenza; la nonviolenza è strumento di apertura e di liberazione da queste categorie (Capitini, 1983, p. 13).

Aldo Capitini, filosofo, politico e poeta perugino (1899-1968) tra i primi in Italia a teorizzare il pensiero nonviolento gandhiano, osserva criticamente che la rivoluzione proposta da Montessori è sì una rivoluzione non violenta e tantomeno cruenta, che esclude ogni benché minima violenza, per non incidere negativamente sulla costruzione psichica del bambino, ma si tratta, soprattutto, di non usare coercizione *nella sensibilità del bambino*. Capitini (1983), invece, sostiene che la presenza del bambino ci aiuta ad accettare l'inaccettabile, ossia la vera e propria violenza che pervade la realtà e la società. Nell'atto educativo, infatti, noi vediamo il bambino come un'unità amore, un tu nonviolento, positivo, costruttivo e noi ci eleviamo ai massimi possibili valori, per andare incontro a lui. È qui che Capitini esprime il limite del concetto di libertà nel pensiero della Montessori.

"Se gli adulti dovessero esaminare se stessi e dare una definizione dell'indipendenza e della libertà, non potrebbero farlo con esattezza, perché essi hanno un'idea ben misera di ciò che è la libertà. Essi non hanno l'ampiezza dell'infinito orizzonte della natura" (Montessori, 1952, p. 92). A me sembra più esatto distinguere per uscire da questa apoteosi del naturalismo: della libertà in senso etico l'adulto ha coscienza, ma se si aggiunge un'apertura (elemento religioso) ad una liberazione della realtà dal male, ecco che di questa libertà liberata incontra l'impulso pratico nel bambino (Capitini, 1983, p. 14).



Alla luce di queste considerazioni ben si comprende l'attenzione che in quegli anni fu dedicata alle tematiche della pace e al pensiero, allora come oggi, innovativo di Maria Montessori.

Il legame della Montessori con il capoluogo umbro, si caratterizza poi per la collaborazione con l'Università per Stranieri, iniziata verso la fine degli anni Quaranta del secolo scorso e culminata con l'istituzione del Centro Studi Pedagogici nel 1950, come ideale continuazione del Corso di lezioni sulla Pedagogia tenuto dalla Montessori nel 1948 di cui ella ottenne poi la direzione.

Sono poche ad oggi le biografie montessoriane che fanno menzione di questa esperienza, ma una fonte particolarmente preziosa in tal senso risulta essere il materiale dattiloscritto originale, custodito nell'archivio dell'Ateneo.

In una lettera del 13 settembre 1948 indirizzata a Carlo Vischia, all'epoca prorettore dell'università, Maria Montessori, manifestava l'intenzione di istituire nella sede dell'Ateneo un Centro di Studi Pedagogici.

Il 10, 12 e 14 settembre 1949, venne organizzato un secondo corso internazionale sui principi della pedagogia montessoriana, che ottenne un grande successo di partecipazione da insegnanti provenienti da tutto il mondo, tanto che il prorettore Carlo Vischia comunicò al Ministero della Pubblica Istruzione, con una lettera datata 18 gennaio 1950, l'istituzione del Centro Studi Pedagogici, di cui la Montessori avrebbe assunto la direzione scientifica.

Il 20 luglio 1950 il Centro Studi fu inaugurato dalla stessa Montessori, che nel suo discorso inaugurale delinea questo luogo come fulcro propulsore di ricerche che dovrebbe indirizzare gli educatori nella loro alta missione, ovvero formare gli insegnanti alla comprensione del bambino e di ciò che la sua anima rappresenta per l'umanità intera. Le attività del Centro si protrassero fino al 1965. Come afferma la stessa Montessori

tutti coloro che accorrono a questo Centro, il quale si propone di fare ricerche nel campo psicologico ed educativo, attraverso la diretta osservazione e le sperienze da noi realizzate, devono illuminarsi di questa luce di verità e di amore per gli uomini, perché quello che noi insegniamo, frutto del nostro lungo lavoro, non vada perduto e non si disperda il tesoro di insegnamenti che abbiamo raccolto dagli stessi bambini¹.

Nel settembre 2019, le celebrazioni dei 70 anni dalla fondazione da parte di Maria Montessori del Centro Studi Pedagogici presso l'Università per Stranieri di Perugia hanno costituito un momento di importante riflessione sul ruolo che la pedagogista, tre volte candidata al Nobel per la Pace (1950, 1951 e 1952), ha avuto nel capoluogo umbro. Tutte le istituzioni educative della città, insieme alle massime rappresentanze mondiali del pensiero montessoriano (Opera Nazionale Montessori, AMI – Association Montessori International, AMS – America Montessori Society), decisero di valorizzare l'esperienza scientifica e pedagogica che Maria Montessori scelse di fare a Perugia.

Si trova sempre a Perugia anche il *teatro scientifico della pedagogia*, progettato da Maria Montessori nel 1950, quando diresse il Centro Studi pedagogici presso l'Università per Stranieri. La pedagogista scelse l'attigua scuola Santa Croce per far svolgere alle sue numerose corsiste le osservazioni sull'attività dei bambini ed è qui che concepì un'aula dotata di una balconata che riveste in altezza il perimetro della stanza, e che consente di osservare il lavoro dei bambini senza diventare elemento di disturbo o motivo di influenza sulle dinamiche da osservare, consentendo, dunque, di svolgere osservazioni fuori campo, simili ai ben più noti specchi unidirezionali, consentendo però di muoversi intorno allo spazio, scegliendo o cambiando il punto di osservazione. Questo luogo può essere considerato un vero e proprio monumento scientifico e resta tutt'oggi un esemplare unico al mondo (Falcinelli & Filomia, 2020), ancora in uso.

Negli anni legati all'esperienza umbra di Maria Montessori, la sua pedagogia trova sostegno anche nelle parole di Salvatore Valitutti, già ministro dell'istruzione negli anni 1979 e 1980, anche lui fortemente

1 Dall'archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia, discorso inaugurale dattiloscritto del Centro Studi Pedagogici, datato 20 luglio 1950



legato alla città di Perugia in quanto docente di Storia delle dottrine politiche presso la Facoltà di Scienze politiche e Rettore dell'Università per Stranieri di Perugia nel dopoguerra.

Nel pensiero di Valitutti la scuola montessoriana rappresentava "l'antidoto più efficace ad un costume scolastico-educativo in cui si alternano eccessi intermittenti di mortificazione costrizione e lunghe parentesi di sfibrante incuria ed abbandono" (Valitutti, 1983, p. 8).

Le radici della pace sono nell'educazione, perché l'educazione non è che questa stessa azione vitale. Quello che occorre è diventare sempre più consapevoli [...]. Anche la guerra - dice Montessori - è misteriosa, come fu già misteriosa la peste. Bisogna cercare e trovare la sua causa ignota. Solo dopo aver trovato la causa che produce la guerra, sarà possibile costruire la pace. Ma che cos'è la pace? Evidentemente essa non è la cessazione della guerra appunto quando uno dei belligeranti spezza la resistenza dell'avversario, la guerra finisce con l'imposizione del vincitore al vinto. Questa condizione che subentra a quella bellica, non è evidentemente la pace, perché essa non costituisce che l'adattamento del vinto alla volontà del vincitore. La pace non è una condizione negativa ma positiva. La pace è la stessa vita che progredisce. Per costruire la pace è perciò indispensabile l'educazione. La politica può al massimo evitare le guerre, ottenere cioè che i conflitti tra i popoli non si risolvano con l'azione violenta, ma non può costruire la pace. La pace come vita creatrice dei popoli collaboranti può essere costruita solo dall'educazione (Valitutti, 1983, p. 10).

La critica che Maria Montessori (2021) muove nei confronti dell'idea di educazione tipica dei vecchi sistemi, cioè impegnata semplicemente nella trasmissione di nozioni, sta proprio nella sua incapacità di far sperare in un mondo nuovo. Per questo oggi, come allora, l'analisi scientifica (oggi diremmo lo studio/la formazione) rappresenta l'unica via di salvezza.

3. Pace, educazione e inclusione. L'attualità del messaggio di Maria Montessori in tre parole

A Maria Montessori viene riconosciuto il grande merito di ravvisare il bambino non solo come un'entità psichica, ma come membro di un gruppo sociale di enormi dimensioni, in cui intravede eccezionali potenzialità per il futuro della nostra società. Compito dell'educazione è quindi non limitarsi a trasmettere nozioni, ma è percorrere nuove vie in grado di favorire lo sviluppo delle capacità potenziali dell'uomo.

Studi scientifici e osservazione diretta hanno dimostrato alla Montessori (2021) come i bambini, in particolare nei primi due anni di vita, sono dotati di speciali qualità psichiche, che vanno educate, in collaborazione con la natura, perché è in questo periodo sensitivo che l'uomo può avvalersi della naturale disposizione a recepire la cultura. Il mondo psichico del bambino è, infatti, in questo periodo della sua vita, contraddistinto da un'energia costruttiva, viva e dinamica, spesso repressa.

È qui che la pedagoga marchigiana offre una grande lezione di libertà che ispirerà una pedagogia *universale*, volta al riscatto della vita repressa da infiniti ostacoli che si oppongono allo sviluppo armonico, organico e spirituale di ciascun individuo; ed è da qui che inizia la *nuova strada*, in cui non sarà più il maestro ad insegnare al fanciullo, ma il fanciullo che diventa insegnante del suo maestro.

In quest'ottica l'educazione diviene un processo naturale che si dipana spontaneamente nell'individuo e si acquisisce non attraverso l'ascolto passivo delle parole trasmesse da altri, ma mediante l'esperienza diretta del mondo circostante. Compito del maestro è dunque predisporre una serie di *spunti* e *incentivi* all'attività culturale, distribuiti in un ambiente espressamente preparato, per poi astenersi da ogni intervento troppo diretto e invadente.

Così facendo, si assisterà allo sviluppo dell'anima umana e alla comparsa dell'*uomo nuovo*, nelle cui mani deponiamo il futuro del nostro pianeta, un individuo, non più vittima degli avvenimenti, ma consapevolmente padrone della visione necessaria per dirigere e plasmare il futuro della società umana (Montessori, 1970; 2021).



È questa la missione degli insegnanti montessoriani che oggi operano in tutto il mondo: sostenere lo sviluppo naturale dell'essere umano, dalla nascita alla maturità, per consentire ai bambini di diventare gli elementi di trasformazione della società nella creazione di un mondo armonioso e di pace (Lawrence, 2015).

Ed è tutta didattica la risposta a questi *compiti cosmici*, che si concretizza nel portare nella realtà quotidiana un'esperienza vissuta di cittadino nel mondo, attraverso la formazione di adulti e la predisposizione di un ambiente in grado di offrire esperienze di vita reali, appaganti e condivise, all'interno delle quali esercitare la libertà di scelta, assumendosi la responsabilità dell'impatto che le proprie azioni avranno sul benessere della comunità in cui si agisce.

Questo significa prendersi cura del mondo circostante per sostenere i bambini nell'acquisizione di una conoscenza profonda del mondo che li circonda per apprezzarne la storia, il patrimonio culturale e le relazioni che vi fioriscono, e per aiutarli a creare una connessione intima con tutto ciò, utile per scoprire il percorso individuale e collettivo da intraprendere.

Tuttavia, questi elementi fondamentali della pedagogia montessoriana devono necessariamente essere applicabili, non solo a coloro che godono di risorse adeguate, ma anche, e soprattutto, a chi vive in zone povere o appartiene a gruppi emarginati.

Gli stessi principi sanciti dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* si sostanziano in pratiche educative che promuovono il protagonismo di studentesse e studenti in percorsi di crescita intellettuale, umana ed etica.

Biemmi e Macinai (2020) propongono una lettura pedagogica di questi principi, che non solo permette di coglierne il senso, ma ne rivela tutta la portata.

Gli autori individuano alcuni diritti fondamentali (divieto di discriminazione, miglior interesse del bambino, diritto all'ascolto) che a loro avviso sorreggono l'intero impianto della Convenzione, ma che in realtà, proprio perché guardano al benessere di *tutti* i bambini, non solo trovano forti connessioni con i pilastri di una cultura dell'inclusione (Canevaro, 2006), ma incontrano costrutti caratterizzanti della pedagogia e della didattica speciale (riconoscimento e valorizzazione delle differenze, autodeterminazione e partecipazione).

L'articolo 2 sancisce il *principio di non discriminazione* facendo riferimento anche alla discriminazione che le persone potrebbero subire indirettamente a causa dell'appartenenza religiosa o politica dei genitori o dei tutori legali. Lo stato ha il compito sia di prevenire e reprimere con mezzi adeguati i comportamenti discriminatori, ma anche di garantire formazione e promozione culturale su questi temi. La relazione educativa deve essere in grado di correlare sia la differenziazione delle identità individuali che le strutture di connessione e i contesti comunicativi in cui avviene l'incontro e la crescita. Essa si sostanzia nella descrizione dei significati e delle relazioni, per consentire l'avvicinamento all'altro, alla sua identità, al suo fare significativo e al suo modo di essere intelligente, che può crescere e mostrarsi solo in un contesto capace di accogliere la diversità e promuovere le differenze (Arcangeli, 2009).

L'articolo 3 dichiara, invece, che ogni decisione relativa ai bambini deve essere adottata con l'intento di tutelare l'interesse del minore. Non è più l'adulto che decide per lui, ma il minore viene messo al centro come persona con pari dignità rispetto all'adulto con cui interagisce a qualsiasi titolo. Riconoscere al bambino la capacità di scegliere tra varie opportunità, significa anche assumere l'idea che la spinta all'agire *autodeterminato* caratterizza tutti gli individui, indipendentemente dalle loro abilità e competenze, ed è una delle condizioni di base su cui si fonda la qualità stessa della vita di ognuno. Il motore dell'azione umana risiede proprio nella possibilità e nella capacità di scelta, coniugando adeguatamente conoscenza, immaginazione e decisione nel campo del possibile (Cottini, 2016).

L'articolo 12 asserisce, infine, che la mancanza di una piena capacità giuridica del minore di 18 anni non deve far venir meno la possibilità della persona di esprimere la propria opinione nelle procedure giudiziarie e amministrative che la riguardano. Questo articolo rappresenta un chiaro invito all'accoglimento dell'ascolto come pratica quotidiana fatta di attenzioni che sanno essere colte nel momento esatto in cui vengono richieste. Il diritto all'ascolto cresce con il bambino, fino a diventare diritto alla parola, all'opinione e all'espressione libera di sé. Per troppo tempo la pratica di *escludere a fin di bene*, ha storicamente por-



tato all'affermazione di processi di marginalizzazione dei soggetti più deboli. Ogni persona riconosce i suoi bisogni come comuni ad altri, e potenzialmente propri di ciascun essere umano, solo attraverso l'incontro, il dialogo e la relazione con l'altro.

La complessità delle relazioni interpersonali evoca il modo in cui i diritti diventano realmente visibili.

Ci sono, infatti, condizioni, come quelle causate da fattori socioeconomici o correlate alla salute, che possono limitare questo intreccio continuo di intendimenti, negoziazioni e riconoscimento reciproco. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (2002), nota come ICF, è un modello di riferimento internazionale per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati, che riconosce come dimensioni della salute non solo gli aspetti biologici e individuali, ma anche quelli sociali, al fine di favorire un miglioramento della *partecipazione* dell'individuo, intesa come coinvolgimento in una situazione di vita, attraverso la rimozione o la diminuzione degli ostacoli sociali e la promozione di supporto sociale e di facilitatori.

Anche l'Agenda 2030, mettendo al centro i concetti di sostenibilità, equità, inclusione e dignità umana, chiama in causa temi più complessi come quello di *benessere*.

L'accettazione e il riconoscimento della diversità e delle differenze e il costruito dell'autodeterminazione sono dunque fortemente legati ai concetti di qualità della vita e di *well-being*, correlati alla libertà di scelta della persona, in un contesto ricco di opportunità (Sen, 1993). È in questo senso che il bambino di Maria Montessori, può essere lasciato libero di agire nell'ambiente che è stato per lui sapientemente predisposto, uno spazio ricco di stimoli, ma privo di barriere, dove davvero a tutti può essere garantito il diritto di crescita, come lei stessa ci ha dimostrato, nel suo lavoro con i bambini *frenastenici*.

La sfida del nostro tempo non è quindi quella di creare un mondo pacifico, ma sta nel costruirne uno in cui tutti i bambini e le bambine possano trovare ciò di cui hanno bisogno. Per raggiungere questo obiettivo non possiamo che partire dalla formazione degli insegnanti.

Ecco, dunque, che a partire dall'idea di educazione alla pace dei pensatori umbri, nonché dal ricco patrimonio lasciato in eredità da Maria Montessori, l'Università per Stranieri di Perugia si sta impegnando nell'implementazione di un corso internazionale, rivolto, in questa prima fase pilota, principalmente ad insegnanti che abbiano già di base una formazione montessoriana. Il corso di alta formazione si pone la finalità di avvicinare gli insegnanti di tutto il mondo alle tematiche della pace, dell'educazione e dell'inclusione attraverso l'incontro con i luoghi storicamente significativi che diventano spazi di studio e di dialogo con i pensatori di pace di ieri e di oggi, anche con l'idea di creare una continuità che consenta di tramandare il pensiero di questi grandi protagonisti di pace in terra umbra.

La scelta dell'insegnante montessoriano, come target di riferimento in questa prima erogazione pilota del Corso, è prevalentemente dettata dalla necessità di comprendere in che modo coniugare le pratiche didattiche del metodo Montessori con i principi che oggi ispirano gli interventi sociali, politici e educativi rivolti all'infanzia in gran parte del mondo.

Per questo motivo la progettazione di questo corso di formazione, che nasce da un lato per far conoscere luoghi legati a Maria Montessori ancora poco esplorati e dall'altro per rispondere all'esigenza di aggiornamento professionale/culturale degli insegnanti e dei formatori montessoriani, è orientata alla formazione/trasformazione dell'agire didattico inclusivo, da tramandare poi, in una fase successiva anche alle scuole che non praticano il Metodo. L'obiettivo è dunque non solo quello di fornire agli insegnanti linee di indirizzo su queste tematiche, ma anche dare nuova vita a queste idee, di cui oggi più che mai se ne avvisa l'esigenza, in un'ottica che abbracci l'inclusione *tout court*; perché come ci ricorda Valitutti (1983, p.11) "per raggiungere la pace è necessario un uomo nuovo, che non può nascere che in seguito alla trasformazione del sistema educativo".



4. Un corso internazionale di alta formazione per continuare a parlare di pace

In che modo tramandare l'eredità di Maria Montessori sull'educazione alla pace, valorizzando le risorse storiche ad alta valenza pedagogica disponibili nel nostro territorio, offrendo una lettura moderna e attualizzata delle pratiche didattiche volte alla creazione di un ambiente di pace, inclusivo, a scuola?

Partendo da questa domanda il Gruppo di Lavoro Centro Studi Pedagogici internazionali Maria Montessori dell'Università per Stranieri di Perugia², ha avviato i lavori per la realizzazione di un corso internazionale di alta formazione, rivolto a docenti montessoriani.

La prima fase, caratterizzata da una serie di incontri con alcune delle principali rappresentanze mondiali del pensiero montessoriano (AMI e AMS) si è conclusa con un'indagine esplorativa per rilevare le esigenze formative e gli interessi dei potenziali partecipanti.

In questa fase è stato dunque redatto un questionario di 13 domande, a scelta multipla, diffuso tramite un form online attraverso le associazioni sopra menzionate.

Mediante il questionario è stato chiesto: il loro titolo di studio, dove e da quanto tempo insegnano, i loro interessi e le loro preferenze (sui contenuti e sulle modalità di erogazione) in merito ad eventuali corsi di formazione/aggiornamento.

Sono state raccolte 23 risposte da un gruppo di insegnanti tutti laureati (tra cui 13 che dichiarano di aver conseguito un Master e sei un dottorato di ricerca), che insegnano nella scuola ormai da molti anni (con una media di circa 10 anni di insegnamento) e che provengono da tutto il mondo: Costa D'Avorio, India, Algeria, Stati Uniti, Australia, Beirut, Polonia, Francia, Regno Unito, Messico, Vietnam, Sydney, Costa Rica, Austria, Portogallo e Russia.

Gli insegnanti, in alcuni casi anche formatori montessoriani, che hanno partecipato all'indagine dichiarano di frequentare, in media circa due corsi di aggiornamento all'anno, per lo più a proprie spese.

La totalità dei rispondenti (23 su 23) si dice interessata a visitare i luoghi storici, legati alla pedagogia montessoriana, nonostante alcuni di loro (9 su 23) già lo abbiano fatto in passato.

Per quanto riguarda le modalità di erogazione la maggioranza (14 su 23) predilige una modalità blended, contro un ristretto numero di docenti (6 su 23) che dichiara di preferire la modalità totalmente in presenza.

In merito ai contenuti (fig. 1), le tematiche, già precedentemente individuate con le associazioni, che hanno incontrato maggiormente il loro interesse, su una scala likert da 1 a 5 (M= media matematica), sono:

- *Education to peace* (M= 4,43), comprende le tematiche legate all'educazione alla pace, non solo a partire dal pensiero della Montessori, ma proponendo un approfondimento tematico che abbraccia anche altre figure sia del passato, come San Francesco, Aldo Capitini e Salvatore Valitutti, sia del presente con le organizzazioni del settore impegnate a livello internazionale in missioni di pace.
- *Convention on the Rights of the Child* (M= 4,17), la Convenzione sui diritti dell'infanzia riconosce, storicamente per la prima volta, che anche i bambini, le bambine e gli/le adolescenti sono titolari di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici, che devono essere promossi e tutelati da parte di tutti. In ambito educativo conoscere i diritti fondamentali aiuta, non solo a garantire loro un futuro migliore, ma anche a diffondere una cultura in grado di mettere i bambini sempre al centro.
- *Intercultural mediation and Understanding the world* (M= 4,08), i crescenti flussi migratori internazionali, spesso causati proprio dalla presenza di conflitti in alcuni territori, non solo producono rilevanti mutamenti sociali, ma richiedono una profonda riflessione in ambito educativo, data la disomogeneità sul piano linguistico e culturale che spesso si riscontra nelle classi e che richiede con urgenza l'attuazione di interventi didattici specifici e maggiormente inclusivi.

2 Il gruppo di lavoro è costituito, per la parte scientifica, oltre che dalla scrivente in qualità di docente di Didattica e Pedagogia Speciale, anche dalla prof.sa Dianella Gambini, coordinatrice del gruppo di lavoro e dalla prof.sa Francesca Malagnini, delegata rettorale per Master e Alta formazione.



- *The city for everyone* (M= 3,52), sostenibilità e spazi urbani rappresentano un binomio di cui si sente parlare sempre più spesso. Il concetto di *città sostenibile* investe i concetti di mobilità, accessibilità, disponibilità di accesso alla rete, accrescimento del verde pubblico, ecc. in linea anche con gli obiettivi dell'Agenda 2030, che vanno perseguiti e garantiti fin dalla prima infanzia, in ogni parte del mondo.
- *The thought of Saint Francis: past and present* (M= 3,08), la storia e la testimonianza di Francesco da Assisi ha lasciato una traccia indelebile valorizzata da un messaggio di pace che è divenuto oggi universale. Avvicinarsi a questa storia e scoprire le radici di questo pensiero di pace, può aiutare a comprendere meglio il valore e la forza del messaggio che anche Maria Montessori ha voluto trasmettere, già a partire dall'educazione dei bambini.

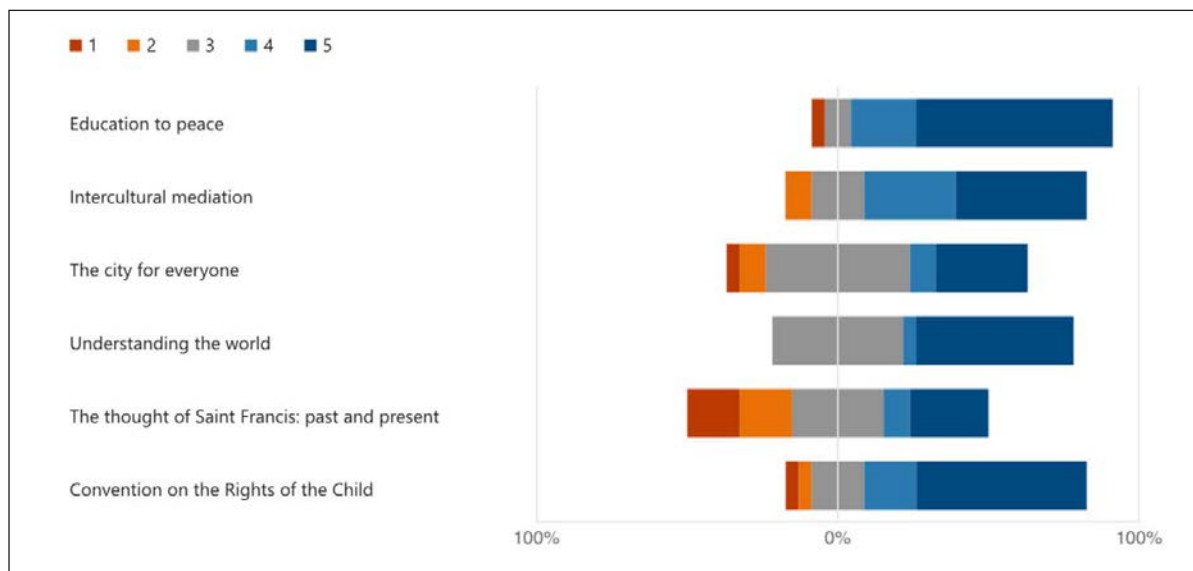


Fig. 1: Manifestazione d'interesse, su una scala da 1 a 5, verso i temi proposti

A partire dagli esiti del questionario si è poi provveduto alla progettazione del corso, cercando di selezionare le tematiche ritenute più d'interesse e le modalità di svolgimento preferite.

Il design tecno-didattico del percorso di formazione si basa su un modello che prevede l'erogazione di 135 ore complessive di corso (5 CFU) distribuite su quattro moduli di cui due online e due in presenza.

Come premesso, dal punto di vista dei contenuti saranno affrontati gli argomenti che hanno incontrato maggiore interesse e sono quindi legati in primo luogo al diritto alla pace e poi agli aspetti più didattici che confluiscono nel tema dell'educazione alla pace.

Per quanto riguarda la parte online, le lezioni in sincrono e in asincrono verranno corredate da materiali di approfondimento sulle tematiche trattate, propedeutiche alla parte in presenza e in grado di creare una sorta di aspettativa per lo svolgimento delle attività didattiche da seguire in aula, a supporto di un apprendimento autentico, basato su compiti reali, come forza motrice dell'apprendimento (Merrill, 2002), in linea con le teorizzazioni di Ausubel (1960).

I primi due moduli erogati interamente online perseguono l'obiettivo di mobilitare le conoscenze pregresse, dirigendo l'attenzione verso i contenuti chiave del corso che verranno poi ulteriormente approfonditi durante i due moduli in presenza, al fine di sviluppare connessioni tra le conoscenze già possedute e quelle nuove. Altro passaggio chiave, è rappresentato dall'opportunità di applicare le conoscenze, in questo caso creando occasioni di lavoro nelle quali venga richiesto di utilizzare i nuovi apprendimenti per risolvere problemi concreti (Merrill, 2002), nell'ottica di costruire vere e proprie competenze, anche attraverso l'apprendimento collaborativo, che riesce a combinare tutte le altre forme di apprendimento previste (Laurillard, 2014). Un ulteriore elemento riguarda il valore della valutazione formativa a sostegno di un apprendimento autentico. In questo caso, fornire un feedback tempestivo e appropriato risulta essere



una modalità efficace per favorire l'apprendimento (Hattie & Clarke, 2018) oltre che esercitare una funzione di *scaffolding* (Van Merriënboer et al., 2003).

Il modello progettato prevede quindi in ciascun modulo, sia in presenza che online, tre fasi relative ai principi descritti: a) *attivazione*, attraverso l'introduzione ai temi del diritto alla pace e dell'educazione alla pace, b) *applicazione*, con la realizzazione delle attività di apprendimento collaborativo e c) *valutazione formativa*, che contiene il feedback rispetto al risultato delle prove intermedie e finale (realizzazione di un project work) con l'assegnazione dei rispetti punteggi.

Nei due moduli online i contenuti proposti sono propedeutici alle lezioni che si terranno in presenza a Perugia, soprattutto con la finalità di attivare l'interesse verso le tematiche trattate e fornire le prime conoscenze di base, di carattere storico-culturale, prima ancora che didattico-pedagogico. In questi due moduli la fase di attivazione avviene tramite video e materiali di approfondimento, mentre la fase di applicazione si concretizzerà in discussioni in sincrono e sui forum, fino alla valutazione formativa che avverrà tramite la predisposizione di attività online.

Nei due moduli in presenza le lezioni si terranno presso la storica sede dell'Università per Stranieri di Perugia e si svolgeranno attraverso lezioni frontali, attività laboratoriali in gruppo, osservazione diretta nella storica aula della scuola Santa Croce di Perugia e visite guidate nei luoghi di interesse montessoriano. Il corso si concluderà con una prova finale, prevista per l'assegnazione dei crediti formativi.

Dal punto di vista tecnico il corso sarà erogato, in lingua inglese, sulla piattaforma *Moodle* di Ateneo.

Dal punto di vista dei contenuti il corso si propone di avvicinare i docenti alle tematiche dell'educazione alla pace attraverso uno studio storico e un approfondimento culturale legato alla lettura dell'attuale situazione mondiale, in tema di diritti umani e dei bambini in particolare (analisi della Convenzione dei diritti dei bambini nei conflitti armati, gestione dei flussi migratori da diverse angolature e prospettive, modelli di riconoscimento e di tutela dei diritti linguistici) in una prima fase, per poi addentrarsi nella parte didattica-pedagogica attraverso lo studio e l'analisi delle pratiche montessoriane, alla luce dei contributi scientifici più attuali (analisi di buone pratiche pensate per favorire l'inclusione, anche attraverso la sperimentazione di nuovi approcci inclusivi, per avvicinare i bambini al tema dell'inclusione e della diversità, attraverso l'analisi della multidimensionalità che rispecchia la complessità dei percorsi di inclusione).

La chiave per connettere ambiti di ricerca diversi, ma profondamente interrelati e tutti necessari alla comprensione della complessità dei temi trattati, è la multidisciplinarietà.

Tutto ciò è reso possibile dalla partecipazione di docenti esperti che avranno il compito di offrire uno sguardo sulla realtà attuale capace di intrecciarsi con altri punti di vista per poter incontrare il bambino dei nostri tempi e saperlo *leggere* alla luce di tutti gli strumenti che la ricerca ci mette oggi a disposizione.

È qui che avviene l'incontro tra le idee di pace di Maria Montessori e la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e tra la dimensione osservativa, centrale nella pratica didattica montessoriana e la Classificazione internazionale del funzionamento, disabilità e salute (ICF).

5. Riflessioni conclusive

“Il nostro mondo è stato lacerato e ha ora bisogno di essere ricostruito: e in questo un fattore di primaria importanza è l'educazione” (Montessori, 2021, p. 11).

Nella sua riflessione sul mondo *supernaturale*, Maria Montessori si accorge, che esso, divenuto una società multiculturale e globalizzata, è alla ricerca di un'etica globale che ne ispiri la vita. Nonostante l'uomo ammiri orgoglioso, dall'altopiano, il progresso che ha raggiunto, vive l'incertezza e lo sgomento per quello che potrà ancora compiere (Pastorelli, 2016).

La risposta di Maria Montessori che nasce dall'*educazione degli ineducabili* si trasforma progressivamente in un'*educazione cosmica* e di pace, che ancora oggi riesce ad abbracciare le tematiche che sembrano ripercorrere la storia dell'inclusione scolastica, dall'esclusione dei soggetti con disabilità fino all'*Education for all*.



Tra gli elementi portanti di questo cammino storico l'idea di giustizia educativa, che si presenta oggi come un bisogno speciale dell'umanità sempre più colpita da complessi fenomeni di disuguaglianza e sempre meno capace di rispondervi per via educativa, per Montessori è stata pluriforme, sempre corredata da precise indicazioni in merito alle situazioni che più necessitavano di un'attenta riconsiderazione (Tognon, 2018).

Il programma Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU, fissa tra i suoi 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile: sconfiggere la povertà (obiettivo n.1), garantire un'istruzione di qualità (obiettivo n. 4) e la parità di genere (obiettivo n.5), ridurre le disuguaglianze (obiettivo n.10) e promozione di pace, giustizia e istituzioni solide (obiettivo n.16); dimostrando che l'istruzione per tutti resta ancora la prospettiva di fondo di ogni discorso democratico, anche se potenti spinte meritocratiche e diffusi fenomeni sclerotici nei sistemi formativi la rendono sempre più evanescente (ibidem).

Altro elemento, di eredità montessoriana, degno di riflessione risiede nell'importanza dell'ambiente (Fantini, 2020), oggi riconosciuta anche nella classificazione ICF (OMS, 2002) ovvero lo strumento accettato da 191 Paesi come lo standard internazionale per la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute; che descrive i suoi domini non solo dal punto di vista corporeo e individuale (Funzioni e Strutture Corporee), ma anche sociale (Attività e Partecipazione).

La garanzia dei diritti di tutti e l'attenzione al contesto circostante rappresentano le nuove prospettive per l'inclusione (Borgnolo, 2009) divenendo i pilastri portanti della formazione scolastica, rafforzati da un indirizzo politico che trova nelle normative vigenti un tentativo di applicazione pratica. D'altronde, come *l'Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2002) ci insegna, non ci possono essere pratiche senza politiche e culture.

Se la Montessori diede un contributo preziosissimo a livello di crescita culturale su questi temi, che oggi l'istituzione scolastica ripropone attraverso decreti e linee guida³, affinché tutto ciò si traduca in pratiche, è necessario riportare in auge la riflessione su questi temi, rompendo l'idea polarizzata che vede le competenze dei docenti svilupparsi soprattutto su due fronti, quello disciplinare e quello metodologico.

C'è un aspetto, ci ricorda Maria Montessori, che ci invita ad allargare lo sguardo per farci comprendere che l'azione svolta in classe è un'azione svolta nel mondo e che contribuisce a creare cultura e a cambiare lo stesso pianeta in cui viviamo.

L'errore principale che si può commettere, nella valutazione del contributo montessoriano alla riforma educativa, consiste proprio nel riflettere esclusivamente su quella parte del pensiero di Maria Montessori che si riferisce specificamente alla didattica, al Metodo. Il pensiero montessoriano si basa, infatti, su un messaggio di fondo che è frutto di un approccio globale al problema educativo e, quindi, di una visione universale dell'uomo, nutrita dalla certezza che le sorti dell'uomo possono maturare attraverso il bambino (Fantini, 2020).

Ecco, dunque, che la lezione di una grande maestra, quale Maria Montessori è stata e continua ad essere, ci insegna ancora oggi a guardare oltre, riflettendo sul significato profondo di ogni singolo gesto quotidiano. Guardare con un occhio attento e pronto a cogliere i segni, significa innanzitutto allenare questo sguardo, attraverso l'osservazione diretta, costante e condivisa.

Era probabilmente questo l'intento di Maria Montessori ed è quello che ci promettiamo di portare avanti, perché *quello che noi insegniamo, frutto del nostro lungo lavoro, non vada perduto e non si disperda il tesoro di insegnamenti che abbiamo raccolto dagli stessi bambini*, come lei stessa ci ha insegnato (Maria Montessori, Perugia, 20 luglio 1950).

3 Come la Legge 20 agosto 2019, n. 92 per l'Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica e le relative Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica emanate dal MIUR o la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 atta ad introdurre strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e di organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.



Riferimenti bibliografici

- Arcangeli, L. (2009). *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*. Perugia: Morlacchi.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51(5), 267.
- Bellanca, N. (2005). *Le emergenze umanitarie complesse: un'introduzione*. Firenze: Firenze University Press.
- Bocci, F. (2016). I Medici Pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 25-46.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). United Kingdom: Bristol (trad. it.: *Index for Inclusion. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2008).
- Borgnolo, G. (Ed.). (2009). *ICF e Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Giaconi, C. (2008). La pace come costruzione in Maria Montessori. *Vita dell'Infanzia*, LVII, 9/10.
- Cambi, F. (2015). Maria Montessori tra epistemologia e psicopedagogia: qualche riflessione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 18(2), 125-130.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- Capitini, A. (1983). Maria Montessori e la "nonviolenza". *Vita dell'infanzia. Numero monografico. Educazione alla pace*, XXXII, 11, 12-14
- Cives, G. & Trabalzini, P. (2017). *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Disponibile al link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837>
- Falcinelli, F. & Filomia, M. (2020). *La complessità della dimensione osservativa nella formazione dei futuri insegnanti. Riflessioni a partire dall'esperienza di Maria Montessori*. Roma: Aracne.
- Fantini, R. (2020). *Maria Montessori. Teosofica maestra di pace*. Roma: Efestò.
- Giovetti, P. (2014). *Maria Montessori: una biografia*. Roma: Mediterranee.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2018). *Visible Learning: Feedback*. Abingdon-New York: Routledge.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg/>
- Lawrence, L. (2015). Imparare a vivere bene con gli altri. *Maria Montessori: educazione e pace*. Convegno internazionale 3 ottobre 2015 (pp. 58-70). Brescia: Il leone.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instructional design. *Educ. Technol., Res. Dev.* 50, 43-59.
- MIUR (2019). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. https://www.miur.gov.it/documents/-20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306
- Montessori, C. (2016). L'impegno pacifista di Maria Montessori per un mondo migliore. *Maria Montessori: educazione e pace. Convegno internazionale 3 ottobre 2025*, Associazione Montessori Brescia (pp. 26-31). Torino: Il leone verde.
- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1953). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1970). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2000a). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizione critica curata da Paola Trabalzini. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (2000b). *L'autoeducazione: Nelle scuole elementari*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (2021). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Nazioni Unite (2020). *UN75 – I grandi temi: una nuova era di conflitti e violenze*. Disponibile al link: <https://unric.org/it/un75-i-grandi-temi-una-nuova-era-di-conflitti-e-violenze/>



- OMS (2002). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. (trad. it., a cura di, Matilde Leonardi, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Trento: Erickson.
- ONU (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Disponibile al link: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>
- Pastorelli, V. (2016). Un mondo nuovo per un uomo nuovo. Maria Montessori (1870-1952), profeta dei nostri tempi? *Mizar. Costellazione di pensieri*, (2-3), 141-159.
- Pironi, T. (2016). Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli: l'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata dalla guerra. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(12), 115-128.
- Regni, R. (2007). *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando.
- Save the Children (2019). *La pace oltre la guerra. Guida per gli insegnanti*. Disponibile al link: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-pace-oltre-la-guerra-guida-insegnanti.pdf>
- Sen, A. (1993). Capability and Wellbeing. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Tognon, G. (2018). Giustizia «educativa» e bambino «universale» nella pedagogia montessoriana. In Trabalzini P. (Ed.). (2018). *Maria Montessori: giustizia e bisogni speciali*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori, pp. 21-38.
- Toulemonde, J. (2022). Genitori di pace. *Vita dell'infanzia*. Marzo/aprile 2022, LXXI, 3/4, 33-41.
- Valitutti, S. (1983). Maria Montessori cittadina del mondo. *Vita dell'infanzia. Numero monografico. Educazione alla pace*, XXXII, 11, 5-11
- Van Merriënboer, J. J., Kirschner, P. A. & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational psychologist*, 38(1), 5-13.
- Zurro, A. L. (2015). Maria Montessori e il "futuro" della medicina: alcuni elementi di una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(2), 55-66.



Fabio Bocci

Professore Ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale | Università degli Studi Roma Tre | fabio.bocci@uniroma3.it

Tommaso Fratini

Ricercatore in Metodi e didattiche delle attività sportive | Università Telematica degli Studi IUL | t.fratini@iuline.it

Other masters.

The “Via dei Sabelli” Institute and the Roman School of Child Neuropsychiatry*

Altri maestri.

L’istituto di “Via dei Sabelli” e la scuola romana di Neuropsichiatria infantile

Call • L’eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

In this contribution the authors try to highlight the contribution that Italian child neuropsychiatry, especially the Roman school founded by Giovanni Bollea, has offered to special pedagogy. As is known, the proponents of Italian child neuropsychiatry, such as Clodomiro Bonfigli, Augusto Tamburini, Giuseppe Ferruccio Montesano, Giulio Cesare Ferrari, Maria Montessori and Sante de Sanctis – author of the first organic treatise on this disciplinary field – had a great influence on Special Pedagogy. In particular, Giovanni Bollea represented the pinnacle (also in terms of notoriety beyond the circle of professionals) of the relationship between the medical field and the pedagogical dimension, soon becoming a national and international point of reference. In fact, the Institute of Child Neuropsychiatry, also known as the “Via dei Sabelli” Institute after the name of the street that hosted it, is located in the same district of San Lorenzo where the “Children’s Home” in Via dei Marsi had previously stood, it was certainly a place of “care” (with a view to taking global charge), but also of research, a meeting place for numerous generations of scholars and of training. In this sense we wish to recall here three extraordinary figures, which are Adriano Giannotti, Arnaldo Novelletto and Andreas Giannakoulas who, together with Bollea, have provided a fundamental contribution to the development of the “Roman school” of child neuropsychiatry but also a valuable contribution to the understanding of the childhood and adolescence from an educational perspective. We can therefore consider them “other teachers”, due to the fact that Italian child neuropsychiatry has not only dialogued heuristically with Special Pedagogy but in some moments of our history has held an important role of hinge and intervention capacity in the field of child psychopathology and disability, open to the themes of treatment, prevention, health from a global and not only purely neuropsychic side.

Keywords: Child neuropsychiatry, Special Pedagogy, Giovanni Bollea, Adriano Giannotti, Arnaldo Novelletto, Andreas Giannakoulas

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bocci F., Fratini T. (2023). Other masters. The “Via dei Sabelli” Institute and the Roman School of Child Neuropsychiatry. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 42-56. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-04>

Corresponding Author: Fabio Bocci | fabio.bocci@uniroma3.it

Received: 05/04/2023 | **Accepted:** 12/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-04

* Il presente contributo è l’esito di un serrato e profondo dialogo, nonché confronto tra i due autori. Al solo fine dell’identificazione delle parti, laddove richiesto, vanno attribuiti a Fabio Bocci la Premessa, il Paragrafo 1 e le Conclusioni, mentre va attribuito a Tommaso Fratini il Paragrafo 2 con i sottoparagrafi 2.1, 2.2 e 2.3.



La Neuropsichiatria Infantile deriva dalla Scienza dell'Educazione; infatti il Neuropsichiatra deve pur sempre educare, i figli ma anche i genitori e soprattutto deve saper parlare con loro. Io ho una convinzione: guai a non far sorridere un bambino o una bambina, guai a fare una diagnosi errata, ci si tagli la lingua piuttosto che dire una frase sbagliata al genitore e si deve ricordare sempre che siamo medici e non il Padre Eterno. Tutti gli educatori sono dei neuropsichiatri infantili e viceversa, ad entrambi capita di vedere gli occhi della mamma che ti guardano ansiosi di sapere cosa pensi di suo figlio (Giovanni, Bollea)¹.

Premessa

I nostri maestri – facciamo qui riferimento in modo particolare a Roberto Zavalloni, a Leonardo Trisciuzzi, a Francesco Gatto, a Franco Larocca, a Andrea Canevaro, a Carlo Fratini, a Ferdinando Montuschi² – nei loro studi hanno indagato e sistematicamente messo in evidenza il legame profondo che interconnette la medicina, in particolar modo la psichiatria e la neuropsichiatria infantile (ma anche la psicologia e l'antropologia) alla Pedagogia Speciale italiana.

Un esempio di quanto stiamo affermando lo abbiamo nel momento in cui la Pedagogia Speciale odierna ha assunto questa denominazione e ha intrapreso il viaggio verso l'attualità. Il pensiero va quindi a Roberto Zavalloni, il quale dopo aver assunto nel 1964 presso l'Istituto di Magistero di Roma l'incarico dell'insegnamento che lui stesso rinomina come Pedagogia speciale (precedentemente denominato Pedagogia emendativa) pubblica due volumi, *La pedagogia Speciale e i suoi problemi* (1967) e *La Pedagogia Speciale e i suoi metodi* (1969)³, mediante i quali esplicita questioni e approcci metodologici che interpellano questa *nuova disciplina*. Soprattutto nel secondo volume, che accoglie anche saggi di altre/i studiose/i, Zavalloni, come evidenzia Anna Maria Favorini, caratterizza l'intervento della pedagogia speciale lungo tre direttrici, *didattica, educativa e terapeutica*, tra loro strettamente collegate, «tanto da costituire un continuum sia sul piano teorico, che su quello pratico» (Favorini, 1995, p. 31).

Quello dell'intersezione di queste tre direttrici è un crocevia che consente di comprendere meglio quella che Carlo Fratini, nel suo contributo agli studi in onore di Leonardo Trisciuzzi⁴, definisce come *terza via* (Fratini, 2008), della quale la Pedagogia speciale è fautrice e portatrice e che, come vedremo anche nei prossimi paragrafi, rappresenta ciò che caratterizza e rende per molti versi unica l'esperienza italiana per quel che concerne i processi inclusivi.

Facciamo qui riferimento a quella tradizione che ha visto fiorire nel nostro Paese, già a partire dalla metà dell'Ottocento, la prospettiva medico-pedagogica, grazie al pensiero, agli studi e all'azione di figure davvero fuori dal comune per la loro visione e per il loro spessore scientifico-culturale. Basti pensare a Andrea Verga, Clodomiro Bonfigli, Enrico Morselli, Roberto Adriani, Augusto Tamburini, Sante De Sanctis, Giuseppe Sergi, Giuseppe Ferruccio Montesano, Giulio Cesare Ferrari, Maria Montessori, Ugo Pizzoli, Antonio-Gonnelli Cioni, Umberto Neyroz, Vittorina Lamieri, Evelina Ravis, Adriano Milani Comparetti, Giorgio Moretti, Marcello Bernardi, per giungere, naturalmente, a Giovanni Bollea (Babini, 1996; Besio & Chinato, 1996; Cappellari & De Rosa, 2003; Zappaterra, 2003; Bocci, 2011; 2016; 2022; Crispiani, 2016).

Grazie all'opera di questi protagonisti, la Pedagogia speciale italiana ha sviluppato quell'attitudine pe-

1 Questo pensiero di Giovanni Bollea è in Aldini (2004).

2 Ma anche, naturalmente, ad Alain Goussot e a Maria Antonella Galanti.

3 I due volumi sono poi confluiti, in una versione sintetica più divulgativa, nel libro *Introduzione alla Pedagogia Speciale* del 1975.

4 Per un approfondimento del pensiero di questo studioso si vedano almeno: Trisciuzzi (1995; 2000); Trisciuzzi, Fratini & Galanti (2003; 2007).



culiare che gli consente di *cogliere i problemi laddove sfuggono all'attenzione comune*, sviluppando un modo di *pensare speciale* (Montuschi, 1997; 2004) che la pone in costante dialogo con quelle *discipline* scientifiche (la medicina, in particolar modo la neuropsichiatria infantile, l'antropologia e la psicologia) che, secondo la prospettiva di Marisa Pavone (2010), rappresentano un *corpo solidale di scienze dell'uomo*.

Un dialogo che, ricorda Andrea Canevaro, deve essere per la Pedagogia speciale aperto, soprattutto alle domande autentiche (ossia quelle che non contengono già la risposta). Un dialogo generativo, che è tale in quanto, suggerisce Canevaro, è addirittura alla base dell'atto costitutivo della Pedagogia speciale. Basti pensare, come fa questo nostro maestro, alla vicenda del Selvaggio dell'Aveyron: i personaggi presenti sulla scena del «mito fondatore della Pedagogia Speciale, rappresentano bene un'identità che prende corpo nel dialogo, meglio ancora: nel crocicchio del dialogo [...] Il mito fondatore di Pedagogia Speciale [dunque] non è una persona. È una vicenda con più protagonisti. Pedagogia Speciale non è impegno per solisti (Canevaro, 2013, pp. 181-182).

Come sappiamo i protagonisti sono ovviamente Philippe Pinel, il grande psichiatra (definito all'epoca come *Il liberatore dei folli*, per le sue idee all'avanguardia sulla cura e sul contenimento); c'è Jean Itard, il giovane specialista in otorinolaringoiatria, studioso del *sensismo* e appassionato di temi educativi; c'è un contesto, l'Istituto per Sordi di Parigi, e c'è il suo direttore, l'Abbé Roch-Ambroise Cucurron Sicard, successore del fondatore Abbé Charles-Michel de l'Épée); c'è Madame Guérin, figura che rappresenta (e incarna) perfettamente la necessaria (ineludibile) intersezione e interazione nell'atto educativo, nel processo di apprendimento, tra dimensione tecnologica e dimensione affettiva (Bocci, 2004).

Ed è interessante notare, come ha fatto con la consueta accuratezza Alain Goussot (2000), che questo atto fondativo complesso e partecipato trovi il suo punto di snodo in una dialettica paradossale tra il pedagogista e lo psichiatra: Itard, infatti, non è persuaso che il *selvaggio* sia un idiota (diagnosi di cui invece è convinto Pinel), considerando lo stato attuale del fanciullo l'esito della sua lunga deprivazione. Ciò significa che Itard non contesta Pinel in merito al binomio idiozia-ineducabilità, quanto sull'attribuzione dell'etichetta diagnostica di idiota al giovane che ben presto sarà nominato Victor. Con il senno del poi, sappiamo che Pinel aveva ragione sulla diagnosi ma torto sulla prognosi e Itard esattamente il contrario.

Ciò ci induce, con la consapevolezza di oggi, a ritenere che al di là delle derive medicalistiche a cui talvolta si è assistito nel corso del tempo – e forse proprio per scongiurarle, in virtù dell'esperienza dei protagonisti che abbiamo precedentemente citato – dobbiamo fare tesoro, sul piano sincronico e diacronico, dell'intreccio ineludibile tra la storia della psichiatria e della neuropsichiatria infantile e l'evoluzione della Pedagogia Speciale, soprattutto in Italia.

In ragione di ciò, con l'intento di arricchire ulteriormente la nostra conoscenza di questo intreccio e di ampliare il nostro sguardo competente, rendendolo sempre più in grado di cogliere anche le sfumature della composizione del modo di essere della Pedagogia Speciale in quanto parte integrante ed essenziale della Scienza dell'Educazione (Bocci, 2021a), nel presente contributo, dopo aver delineato brevemente il contesto, ossia le circostanze nelle quali si è generata l'esperienza dell'Istituto di Neuropsichiatria infantile di Roma (conosciuto da tutti anche come Istituto di Via dei Sabelli) descriveremo alcune figure, quali quelle di Adriano Giannotti, Arnaldo Novelletto e Andreas Giannakoulas, che possiamo considerare come *altri maestri*, rispetto a quelli più familiari, della Pedagogia Speciale, avendo dalla loro prospettiva di studi arricchito la capacità di rispondere sempre meglio alle questioni che sfidano e continuano a sfidare la nostra idea, universale e inclusiva, di educazione, che tiene conto di tutti/e e di ciascuna/o, a partire da chi è più vulnerabile ed esposto ai rischi di marginalizzazione, esclusione, malessere psichico e sociale.

1. La Neuropsichiatria infantile di Roma: un epicentro di scienza e vita

I diversi studiosi che hanno descritto la storia della neuropsichiatria infantile (Giannotti, Ferrara & Sabatello, 1990; Bracci, 2003; Monniello, 2011; Sabatello & Nardecchia, 2011; Fiorani, 2011; Migone, 2014a; 2014b; 2014c; Morgese & Lombardo, 2017; Calamoneri, 2018) hanno posto in evidenza le sue origini a



(a partire dall'esperienza francese e in parte anche svizzera), ma soprattutto il contributo che il nostro Paese ha fornito alla sua evoluzione, grazie a figure come Sante De Sanctis (autore del primo trattato di questa disciplina nel 1925), Giulio Cesare Ferrari, Giuseppe Ferruccio Montesano, Maria Montessori, fino a Giovanni Bollea.

Quest'ultimo che, insieme a Maria Montessori, è indubbiamente la figura più nota e ben oltre gli ambiti degli addetti ai lavori, ha sistematicamente definito caratteristiche e ambito di intervento della Neuropsichiatria infantile, tracciandone le linee di ricerca e di sviluppo (Bollea, 1958; 1960; 1962; 1966; 1967; 1968; 1971; 1989), anche in riferimento alle figure da lui riconosciute come precorritrici di questa disciplina scientifica (Bollea, 1961; 1999a; 1999b).

Un'opera di sistematizzazione che Bollea, in piena sintonia con la tradizione psichiatrica e accademica italiana, rimarca durante la sua celebre lezione inaugurale del Corso di Neuropsichiatria Infantile, tenuta presso la Clinica delle Malattie Nervose e Mentali dell'Università Sapienza di Roma il 20 gennaio 1960⁵ e poi raccolta e pubblicata, nello stesso anno, su *Infanzia anormale* nel saggio intitolato *Evoluzione storica e attualità della Neuropsichiatria Infantile*. Nella sua lezione, Bollea precisa immediatamente l'impostazione che sta assumendo e deve assumere la Neuropsichiatria infantile; questa, afferma lo studioso, «ha due poli, quello medico-biologico o somato-psichico e quello sociale, sempre presenti in ogni caso clinico, dall'oligofrenico all'irregolare della condotta. L'arte del pedo-pediatra è di captarli dialetticamente fusi, di giungere a questa sintesi. Questo è il fondamento essenziale della sua forma mentis, come è il fondamento [...] di una moderna impostazione metodologica per lo studio di ogni caso clinico durante l'età evolutiva» (Bollea, 1960, p. 142).

È interessante notare come le motivazioni di fondo, che muovono Bollea nel momento in cui inaugura ufficialmente il corso di Neuropsichiatria infantile, siano per molti versi sovrapponibili a quelle che fanno da sfondo all'analoga lezione tenuta nel 1893 da un suo altrettanto illustre predecessore, Clodomiro Bonfigli, per inaugurare il corso di Psichiatria e Clinica psichiatrica presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Roma. La lezione di Bonfigli ha per titolo *Dei fattori sociali della pazzia in rapporto con l'educazione infantile* (pubblicata l'anno successivo) e vede seduta tra il pubblico la giovane studentessa di Medicina Maria Montessori, che ne resta talmente colpita da decidere di indirizzare il proprio interesse all'educazione dei deficienti⁶.

Si tratta di una motivazione di tipo sociale e con finalità educative. Se Bonfigli, insieme ai suoi colleghi del tempo – De Sanctis, Tamburini, Adriani, Morselli, Sergi (che era un antropologo) e ai più giovani Gonnelli-Cioni (che era un insegnante), Montesano, Montessori, Pizzoli, Ferrari, Neyroz ecc. – ha a cuore la sorte dei fanciulli *frenastenici* (termine coniato dall'alienista milanese Andrea Verga), proteggendoli anche dai rischi di cadere nelle maglie della “devianza”, Bollea ha ben chiaro che la Neuropsichiatria infantile, della quale sta delineando caratteristiche e metodi, è chiamata a perseguire le medesime finalità, sia nel contesto dell'Italia post-bellica (che si affaccia al boom economico), sia con uno sguardo proteso verso il futuro. Non a caso, come evidenzia Migone (2014a), la Neuropsichiatria infantile italiana riprende (dall'esperienza dei precursori) e rilancia nella sua attualità tre linee di studio e di intervento: 1) i disturbi comportamentali; 2) la criminalità infantile e giovanile; 3) la riabilitazione dell'*insufficienza mentale*.

Rispetto a queste linee, nella già citata lezione inaugurale del 1960, Bollea dedica grande attenzione

- 5 Nel 1956 si assegnano libere docenze in Neuropsichiatria Infantile e negli anni dal 1957 al 1963 a Roma, Genova e Pisa si formano le prime scuole di specializzazione universitarie. Nello specifico del nostro discorso, Bollea consegue nel 1956 la libera docenza in Neuropsichiatria Infantile e nel 1959 gli viene conferito l'incarico per tale insegnamento, considerato ancora complementare, presso la Facoltà di Medicina dell'Università La Sapienza. Tale incarico è confermato definitivamente nel 1965 con l'istituzione della Cattedra di Neuropsichiatria Infantile anche a Roma.
- 6 Sappiamo che la Montessori avrebbe voluto laurearsi con Bonfigli ma questi, decidendo di candidarsi (ed essere eletto nella sezione di Camerino) in Parlamento per sostenere la causa della *Lega Nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti* (che nascerà nel gennaio del 1899), uscirà dai ruoli accademici. Maria Montessori e Giuseppe Ferruccio Montesano saranno comunque coinvolti nell'avventura della *Lega nazionale* e, peraltro, sarà proprio grazie al viaggio di studio della giovane ricercatrice a Parigi che verrà in contatto, per tramite di Bourneville, della fondamentale opera di Edouard Séguin (Babini, 1996; Bocci, 2011).



ai precursori e ai pionieri della Neuropsichiatria infantile, soprattutto di scuola francese, tedesca e svizzera, molti dei quali (come possiamo vedere dall'elenco che segue), lo sono anche della Pedagogia Speciale e della Pedagogia tout court. Si tratta di Johan Heinrich Pestalozzi, Jean Etienne D. Esquirol, Jean-Marc Gaspard Itard, Gotthard Guggenmoos, Friedrich W.A. Fröbel, Edouard Séguin, Jacques Étienne Belhomme, Désiré-Magloire Bourneville, Adolf Guggenbühl, Félix Voisin, Guillaume Ferrus, Ovide Decroly e così via. In modo particolare l'attenzione di Bollea, nel pieno rispetto della tradizione dei medici pedagogisti italiani (Bocci, 2016) e nel delineare la genealogia di quella che diverrà la scuola romana di Neuropsichiatria infantile, è rivolta all'*insufficienza mentale*. Ciò emerge con grande chiarezza quando Bollea nel 1970 scrive il saggio introduttivo all'edizione italiana del *Trattato* di Séguin: «Se cerchiamo di intravedere, rapidamente, l'evoluzione dei concetti scientifici e dell'impostazione pedagogica sull'insufficienza mentale negli ultimi due secoli, noi possiamo considerare due linee evolutive. La prima che va da Esquirol a Bourneville, Doll, in parte Sante De Sanctis, sino alla psichiatria classica attuale. Un'altra che da Pereire, Itard, Séguin, Montessori, Lewis, va sino ad alcune scuole moderne fra cui la nostra. La prima linea evolutiva partendo dal concetto di Esquirol dell'insufficienza mentale, come uno stato irreversibile, giunge a quello di addestramento di Bourneville, di educabilità di De Sanctis fino a quello di socializzazione della scuola di Wine-land (Doll). La seconda linea partendo dal concetto dell'insufficienza mentale come malattia o disarmonia strumentale e perciò teoricamente recuperabile, giunge, attraverso la psicologia sensista di Pereire, Itard a quella funzionale-fisiologica di Séguin e poi attraverso la Montessori, Lewis, a quella causale e motivazionale nostra» (Bollea, 1970, pp. 7-8).

La neuropsichiatria infantile italiana, e in modo particolare la scuola romana fondata da Bollea, è dunque caratterizzata da una visione ampia, capace di inglobare diverse visioni e dimensioni: clinica, sociale, educativa, con prospettive in costante dialogo e una attenzione al contenimento della farmacologia e un diffuso ricorso alle psicoterapie ad orientamento dinamico, individuali e familiari. In tal senso grande cura è posta alla famiglia, alla scuola e all'ambiente sociale di provenienza di bambine e bambini e ragazze e ragazzi. Bollea torna sistematicamente su questo aspetto fondamentale, e ne abbiamo testimonianza sia in ottica propositiva, quando deve delineare le caratteristiche della neuropsichiatria infantile, sia di summa, al termine della carriera.

Nella prima fattispecie torniamo ancora alla lezione del 1960, quando afferma: «il vero pedopsichiatra ha essenzialmente una mentalità umanistica e sociale [...] . Il caso clinico è visto e sentito immediatamente nella inscindibilità del paziente dall'humus in cui vive [...] . Il fanciullo è un essere totalmente dipendente (...) e la conoscenza del fattore ambientale (famiglia-scuola-società) è fondamentale» (Bollea, 1960, pp. 154-155).

Nella seconda, intervistato in occasione della celebrazione dei suoi 90 anni, operando un bilancio, Bollea riprende questi temi e li arricchisce ulteriormente: «Già nel 1962 l'ONMI offre lo stabile di Via dei Sabelli 108 in uso gratuito ventennale all'Università di Roma per la creazione di un Istituto di Neuropsichiatria infantile, cui si aggiunge nel 1965 l'Istituto di Malattie Mentali e Nervose di V.le dell'Università, fondata nel 1933 da Sante De Sanctis e valorizzata nel '38 dal Prof. Cerletti [...] La scuola da me fondata ha fatto molto per il disagio psicologico del giovane senza trascurare l'aspetto educativo, e lo ha fatto sempre in relazione ai genitori. Noi abbiamo tracciato una nuova modalità di intervento che inglobasse anche la famiglia [...] Avevo la piacevole sensazione di scoprire sempre del nuovo, e siccome l'applicazione di questo nuovo dava dei grandi e visibili risultati, non si poteva non rimanere entusiasti del bene che si faceva a questi giovani. Tutto questo dava un clima di grande fervore alla vita dell'Istituto costituito da un formidabile gruppo di lavoratori a tutti i livelli, sanitari, ausiliari, amministrativi» (Bollea, 2003, pp. 7-8).

Effettivamente l'Istituto di Via dei Sabelli è luogo di lavoro clinico, educativo, riabilitativo, straordinario; soprattutto un centro di ricerca nell'accezione più nobile del termine, ossia di una missione volta alla migliore comprensione dell'essere umano, dei suoi contesti, delle sue relazioni, delle fonti del malessere che non è mai solo individuale ma sempre da collocare nelle dinamiche del sociale. Come ricorda Gianluigi Monniello, prematuramente scomparso nel 2016, Bollea crea una vera e propria scuola intessendo reti con una serie di studiosi e studiose a loro volta in contatto con altre figure che fanno parte organica di questa visione della Neuropsichiatria infantile. Scrive Monniello: «I suoi primi allievi psicoanalisti, siamo



nel 1958, sono stati Adda Corti e Benedetto Bartoleschi. Quest'ultimo già da tempo si recava a Parigi per sviluppare la sua formazione di psicoanalista infantile con Serge Lebovici. Bollea incoraggiò Pierandrea Lussana e Adda Corti ad andare in Inghilterra per conoscere la psicoanalisi infantile presso la Tavistock Clinic (Cancrini, 2007). Il contatto con l'Inghilterra e la psicoanalisi britannica si ampliò anche in seguito ad un suo soggiorno da lui definito "terapeutico", con contatti con Mauro Morra, Donald Meltzer e Amedeo Limentani. Ne scaturì la conoscenza con Andreas Giannakoulas che, dopo il lavoro di Eugenio e Renata Gaddini, a partire dal 1972, diffuse a Roma, proprio presso la NPI, il pensiero e l'opera di Donald Winnicott (Algini, 2007). L'incontro di Giannakoulas con Adriano Giannotti, che dal 1965 aveva avviato la carriera universitaria che lo porterà ad essere Professore Ordinario di NPI nel 1986, dette il via ad un significativo lavoro scientifico di ricerca e, nel 1976, al primo Corso Quadriennale di formazione psicoanalitica per psicoterapeuti dell'età evolutiva, aperto a medici e psicologi. I primi docenti sono stati Adriano Giannotti, Andreas Giannakoulas, Giuliana De Astis, Eleonora Fe' D'Ostiani, Salvatore Grimaldi, Arnaldo Novelletto. Tale esperienza di formazione, interna all'Istituto di NPI dette vita nel 1981 all'Associazione per lo Sviluppo delle Scienze Neuropsichiatriche dell'Età Evolutiva (ASNE). I promotori furono, fra gli altri, Pietro Benedetti, Gastone Mazzei, Paola Natali, Marinella Rosano. Il primo Presidente dell'ASNE fu Giovanni Bollea, a cui subentrò nel 1994 Salvatore Grimaldi (Lanza, 2007). Dopo la morte di Adriano Giannotti (1994), Arnaldo Novelletto, al quale Bollea aveva affidato fin dai primi anni '60 l'adolescenza, decide di dedicarsi esclusivamente agli adolescenti e fonda, con altri Colleghi esperti in psicoanalisi infantile e dell'adolescenza, l'Associazione Romana di Psicoterapia dell'Adolescenza (ARPA)» (Monniello, 2011)⁷.

Di alcuni di questi protagonisti ci occuperemo nel successivo paragrafo. Qui ci preme sottolineare come nella tradizione degli istituti medico pedagogici italiani – il cui primo è sorto a San Giovanni in Persiceto nel luglio del 1899 ad opera di Tamburini a seguito della nascita della *Lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti* (Babini, 1996; Bocci, 2011; 2018) – Bollea abbia creato un centro dove scienza e vita si intrecciano. Ne sono indicatori esemplari, oltre ciò che abbiamo già detto, l'idea che le madri debbano essere ricoverate insieme ai figli (in modo che partecipino concretamente e con un ruolo riconosciuto alla presa in carico del processo terapeutico ed educativo), il coinvolgimento delle/degli insegnanti, il clima di cooperazione tra tutte le figure presenti nell'istituto.

L'istituto di Via dei Sabelli nella mente di Bollea concretizza una idea utopica di comunità educante. Lo studioso crea un contesto che ha una sua specifica autonomia: la cucina interna, in modo che i pasti non siano preparati altrove (nelle cucine del Policlinico Umberto I) e trasportati; la radiologia, la lavanderia, l'officina per gli interventi di manutenzione, la mensa, dove a pranzo si incontrano medici, infermieri, psicologi, insegnanti, terapisti della riabilitazione e tutto il personale. Una sorta di falansterio in cui tutte/i si sentono attivamente e concretamente parte integrante di quanto si sta realizzando, inserito in un contesto, quello di San Lorenzo, che accoglie, aiuta, a suo modo partecipa a questa avventura⁸. Ad accompagnare Bollea in questo percorso, come anticipato, vi sono altri/e studiosi/e altrettanto animati/e da una visione pionieristica dell'*aver cura*. Tra questi, indubbiamente, Adriano Giannotti, Arnaldo Novelletto e Andreas Giannakoulas.

2. Tre figure straordinarie: Adriano Giannotti, Arnaldo Novelletto e Andreas Giannakoulas

Nel presente paragrafo intendiamo soffermare l'attenzione su tre figure che costituiscono, per la loro rilevanza nell'ambito della Neuropsichiatria infantile italiana e internazionale, tre maestri altri per la Peda-

⁷ Cfr. <https://www.spiweb.it/cultura-e-societa/cultura/la-straordinaria-era-di-giovanni-bollea-2/> [ultimo accesso 31/03/2023].

⁸ Chi scrive, avendo lavorato per ben venti anni nell'Istituto di Via dei Sabelli è testimone diretto di quanto si sta affermando. Uno spaccato di questa attenzione degli abitanti e dei commercianti di San Lorenzo nei confronti della Neuropsichiatria infantile lo abbiamo anche nel film del 1993 *Il grande cocomero* di Francesca Archibugi che racconta, in modo romanzato ma per molti versi autentico, il lavoro di Marco Lombardo Radice, la cui figura resta un altro punto di riferimento ineludibile (Lombardo Radice, 1991; Fofi, 1990; Bocci, 2009).



gogia Speciale, avendo accompagnato Giovanni Bollea nella strutturazione di quella che è la cifra distintiva della scuola romana venutasi a configurare presso l'istituto di Via dei Sabelli. Si tratta di Adriano Giannotti, Arnaldo Novelletto e Andreas Giannakoulas, dei quali cercheremo di delineare i tratti salienti del loro agire di studiosi colti e appassionati.

2.1 Adriano Giannotti

Adriano Giannotti (1932-1994), titolare della seconda cattedra di Neuropsichiatria infantile all'Università di Roma – la prima, come detto, è stata quella di Giovanni Bollea – si trova a incarnare un ruolo di figura poliedrica nel campo della salute mentale infantile. Dopo i primi studi sull'*handicap* e sulla neurologia infantile, divenuto membro della *Società psicoanalitica italiana* e poi dell'*Associazione italiana di psicoanalisi*, Giannotti offre un grande apporto alla comprensione e al trattamento di quelle che all'epoca, negli anni Settanta, sono ancora considerate *psicosi infantili*, ma che egli precocemente definisce *casi di autismo*.

È della fine degli anni Ottanta la raccolta di saggi, scritti con Giuliana De Astis, intitolata significativamente *Il diseguale* (Giannotti & De Astis, 1989), in riferimento alla storia clinica di un ragazzino autistico che si percepiva diverso, bizzarro, atipico, ma portatore di una grande ricchezza umana e affettiva, pur incarnando una posizione di essere nel mondo così peculiare, come è proprio della mente autistica.

Giannotti, sul modello della psicologia psicoanalitica dell'Io, di estrazione rigorosamente freudiana e americana, sostiene l'importanza del *trattamento* precoce dei bambini autistici fin dai primi stadi dello sviluppo⁹.

Egli opportunamente, sulla scorta del contributo di Donald Meltzer (1975), utilizza tuttavia il termine *manovra* più che quello di *difesa* in riferimento all'autismo, a sottolineare il fatto che la cosiddetta *chiusura a conchiglia* riscontrata tipicamente in molti di questi bambini non è tanto un meccanismo di difesa dall'angoscia, quanto l'espressione di una peculiare individualità (che oggi, con maggior grado di conoscenza, si caratterizza come una delle possibili caratteristiche della neurodivergenza delle persone autistiche).

In ragione di ciò, al di là di ciò che oggi, a distanza di decenni, ci appare problematico della prospettiva eziologica psicoanalitica dell'autismo, è da valorizzare la grande competenza clinica che Giannotti ha così ben incarnato nell'intervento mirato a questi/e bambini/e e ragazzi/e, caratterizzato da un approccio all'intervento, in presenza di bambini/e anche con importanti difficoltà e limitazioni nell'uso del linguaggio, basato su quello che all'epoca viene definito *contenimento affettivo*, in modo da rendere loro possibile i primi passi verso il processo di simbolizzazione e, in tal modo, consentire loro di *accedere* al mondo degli affetti e a una *vita soggettiva* quanto più possibile piena. Una vita soggettiva certamente peculiare, ma altrettanto ricca di immagini, emozioni, suggestioni, come affermano anche Barale e Ucelli (2006).

Giannotti, così come un'altra figura di grande rilievo della Neuropsichiatria infantile dell'Università di Roma *La Sapienza*, ossia Gabriel Levi, si è dedicato con passione e grande intuizione clinica allo studio delle inibizioni intellettive, inaugurato storicamente da Melanie Klein (1978). Si tratta di quei *deficit* o *disordini* dell'apprendimento che non hanno una base organica o neurobiologica, bensì un impedimento nella capacità di apprendere giocato nella *vita fantasmatica* e nell'esperienza inconscia di un eccesso di aggressività vissuto come esiziale per la mente, oppure nella precoce insorgenza di un falso Sé. In que-

9 In tal senso scrive Anna Maria Lanza: «Adriano Giannotti, sostenuto da G. Bollea, introduce per la prima volta in Italia, tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi dei Settanta, la psicoterapia psicoanalitica per i bambini, gli adolescenti e i loro genitori nell'ambito dell'istituzione universitaria, nell'allora Istituto di Neuropsichiatria Infantile (oggi Dipartimento di Neuroscienze Umane e Neuropsichiatria Infantile) e da qui a raggiere nelle strutture pubbliche. Si trattava di una trasformazione significativa del modello assistenziale e dell'approccio diagnostico e terapeutico, che poteva trovare in ambito universitario la possibilità di ulteriore elaborazione sul piano della ricerca e della divulgazione didattica e formativa, rendendo sempre più la psicoterapia psicodinamica una branca pertinente della neuropsichiatria infantile, oltre che un comprovato strumento di cura, applicabile anche nelle strutture sanitarie specifiche del SSN» (Lanza, 2020: <https://istitutowinnicott.it/i-fondatori/>, ultima consultazione 04/04/2023).



st'ultimo caso si tratta, parafrasando Winnicott, di un meccanismo che, annullando o limitando il vero Sé, impedisce alla mente di pensare e di esprimere sé stessa in modo vitale, liberando spazi per l'apprendimento.

Giannotti, al pari di Bollea, non ha mai operato semplicemente nel chiuso della clinica o del setting della stanza di analisi. Egli si è reso promotore di un grande rapporto di collaborazione con gli istituti scolastici sul territorio, di ogni ordine e grado. Insieme a Teresa Jole Carratelli, ad esempio, ha improntato un piano di intervento e di alleanze con le scuole, da cui è scaturita quella che egli stesso ha denominato la *filosofia della collaborazione tra psicodinamica e pedagogia* (Giannotti & Lanza, 1996).

Rientra in questa prospettiva la convinzione che il disagio scolastico e le difficoltà di apprendimento dell'allievo a scuola affondino le radici in problematiche emotive che hanno origine dentro la famiglia, nel rapporto primario del/della bambino/a con i genitori, e che si possa adeguatamente intervenire formando le nuove generazione di insegnanti, per quanto possibile, a un modello di comprensione degli allievi in cui trovi posto la centralità degli affetti e della dimensione soggettiva dell'esperienza.

Con grande apertura, Giannotti ha contribuito ad aprire l'istituto di neuropsichiatria infantile dell'Università di Roma alla frequentazione e ai seminari di grandi nomi della psicoanalisi e della psichiatria psicoanalitica internazionale, tra i quali Christopher Bollas, Frances Tustin, Serge Lebovici e Adam Limentani. È in quest'ottica che Giannotti è stato affiancato e coadiuvato da un gruppo di clinici di grandissima levatura scientifica, quali i già citati Gabriel Levi e Marco Lombardo Radice, Vincenzo Bonaminio, Gianluigi Monniello, Paolo Fabozzi, solo per richiamarne alcuni, oltre ad Arnaldo Novelletto e Andreas Giannakoulas, i cui contributi sono stati particolarmente rilevanti come cercheremo di evidenziare nei prossimi paragrafi. L'esito dell'interazione di questo straordinario parterre è l'elaborazione di proposte di natura clinica ma anche di grande rilevanza educativa, che senza alcun dubbio aprono la strada a un approccio multiprospettico e multidimensionale per mezzo del quale il modello neuropsichiatrico infantile, con grande finezza e maestria clinica e culturale, si combina con altri approcci arricchendoli e traendone beneficio a sua volta. Si pensi all'attenzione posta alla centralità della relazione adulto-bambino ma anche tra pari nell'intervento sull'autismo e la conseguente ridefinizione della sua interpretazione, traghettata definitivamente (e finalmente) fuori dalle maglie di concettualizzazioni errate sul piano scientifico e colpevolizzanti su quello più squisitamente culturale. Ci sembrano, questi, aspetti cruciali che vanno apprezzati per il loro porsi a noi tutti come evidenti precursori dell'attuale concezione dell'educazione inclusiva, la quale propone (e restituisce, anche nell'attuale prospettiva Bio-Psio-Sociale) una visione integrata e non disgiunta della persona, la quale diviene ciò che desidera e può divenire nelle sue traiettorie esistenziali in quanto immersa in un contesto fatto di relazioni, di presenze e di incontri.

2.2 Arnaldo Novelletto

Arnaldo Novelletto (1931-2006), di fatto uno dei più grandi psicoanalisti italiani del dopoguerra, è stato professore associato di Neuropsichiatria infantile all'Università di Roma. A lui, unitamente ad Augusto Palmonari (1993), si deve indiscutibilmente la fondazione di un solido studio dell'adolescenza da parte delle scienze umane in Italia. E se Palmonari ne è un pioniere sul versante della Psicologia sociale, a Novelletto va indiscutibilmente attribuita l'inaugurazione dello studio dell'adolescenza in Italia sul versante psichiatrico e psicoanalitico, come dimostra peraltro il suo ruolo nella fondazione della Società europea di Psichiatria dell'adolescenza.

Insieme a Ladame, Cahn, i coniugi Laufer, Meltzer, per fermarsi ai nomi più importanti, a Novelletto si lega il grande progresso dei contributi sull'adolescenza a livello internazionale. Se la Pedagogia Speciale in questi anni ha potuto accostarsi anche allo studio degli adolescenti, sul piano delle questioni dell'educazione inclusiva scolastica e sociale (Fratini, 2019), indubbiamente un debito di riconoscenza è dovuto a figure come Arnaldo Novelletto, il quale ha portato in profondità lo studio di questa fase del ciclo di vita, intesa, come egli amava ricordare, come *dimensione dell'esperienza umana* (Novelletto, 1991).

Novelletto, come detto, è stato un grande psicoanalista: all'esegesi dell'opera freudiana, ha saputo



unire la conoscenza dei maggiori psicoanalisti dell'adolescenza in Gran Bretagna e in Francia. Sul piano teorico lo studioso, come Adriano Giannotti, si colloca cautamente nel quadro della Psicologia psicoanalitica dell'Io, che ha saputo arricchire con una originale rivisitazione del contributo di Heinz Kohut.

È in questa linea che si colloca lo studio di Novelletto sul concetto di Sé in adolescenza. Lo studioso ha esplorato in particolar modo, nel novero dell'adolescente *borderline* e *psicotico*, il tema originale della *segretezza dell'adolescente*, di un adolescente impegnato a rivedere il proprio Sé nel suo rimaneggiamento segreto (Novelletto, 2009). Egli, come tutti gli autori di scuola psicoanalitica, è poco incline a negare, a differenza degli psicologi sociali, il concetto di *crisi adolescenziale*, che rinvia, sulla scorta del pensiero di Donald Meltzer (1978), nel poderoso sforzo dell'adolescente di rimaneggiare e abbandonare le identificazioni infantili, per costituirne di nuove di stampo adulto ma, al tempo stesso, così tipicamente adolescenziali.

Novelletto, come tutti i clinici della scuola romana di Neuropsichiatria infantile, si è caratterizzato anche per grande modestia di carattere, onestà intellettuale, apertura al nuovo, non avendo paura di citare nei suoi scritti i contributi provenienti dalle fonti più disparate, anche pedagogiche, purché in grado di dare apporti significativi ai temi trattati. Un tratto che emerge con chiarezza nel ricordo dell'amico e collega Gianluigi Monniello: «Arnaldo Novelletto era uno spirito libero, un ricercatore aperto e sempre critico; proprio alla luce di questa ricerca e di questa libertà richiedeva a se stesso una totale dedizione verso tutto quanto faceva: che si trattasse di intervenire ad un evento scientifico internazionale, ad una semplice riunione informale, ad un incontro pubblico o privato, ad una serata fra amici. La sua dedizione non era figlia del "senso del dovere"; dal suo prendersi cura traspariva piuttosto il piacere dell'artigiano per la cosa – umile o grande – realizzata "a regola d'arte" e la sua grande passione per l'arte; perché Arnaldo Novelletto non era solo un uomo di vasta e profonda cultura, un raffinato conoscitore della pittura e della musica (riconosceva al volo epoca di composizione, autore, appartenenza a scuole anche delle opere "minori") ma attraverso l'arte godeva e partecipava del nesso profondo che lega l'opera dell'artista con la vita e con il suo senso» (Carbone, 2017)¹⁰.

E proprio insieme a Monniello, Novelletto ci ha lasciato anche un importante studio dell'*adolescente violento* (Novelletto, Biondo & Monniello, 2000). In questa luce Novelletto ha indagato e approfondito il tema del *breakdown psicotico* in adolescenza, che può sfociare in una rottura dell'equilibrio psichico, con il conseguente emergere di una grande aggressività. In tal senso, lo studioso ha messo però anche particolarmente a fuoco il tema della *sublimazione dell'aggressività adolescenziale*, la quale può realizzarsi, in modo particolare, con la valorizzazione dell'atto, del gesto e del processo creativo del quale l'adolescente è portatore.

Come tutti gli interpreti della scuola romana di Neuropsichiatria infantile, pur fondandosi su solide basi cliniche, l'operare di Novelletto si è caratterizzato per un altrettanto solido impianto interdisciplinare. Il modello dei centri medico-psicopedagogici, la valorizzazione del lavoro degli educatori nelle strutture residenziali e ospedaliere, ma anche nei centri diurni, sono stati un vero e proprio impianto d'intervento a cui autori di grande apertura mentale, come appunto Novelletto, hanno saputo dare piena voce e dignità. In tal modo Psicoanalisi, Psichiatria, Pedagogia (soprattutto speciale), discipline della prevenzione e della riabilitazione, hanno avuto (e si sono date) la possibilità di saldarsi in un dialogo profondo, senza steccati e preconcetti, nel quale, con le parole di Novelletto (2009), ciò che doveva essere salvaguardato era in primo luogo la soggettività della persona, quindi sia dell'adolescente (o dell'adulto) in situazione di difficoltà, sia dell'operatore (psichiatra, psicoanalista, psicologo o educatore).

In definitiva, da questa pur breve essenzializzazione del suo profilo, emerge chiaramente come il contributo di Arnaldo Novelletto allo studio dell'adolescenza resti imponente ed encomiabile. Novelletto non ha esercitato solo un'influenza sulla neuropsichiatria infantile ma anche sulla pedagogia tutta (non solo speciale), mostrando come l'adolescenza debba essere soggetto di interesse, sempre ma, soprattutto, quando determinati fattori di rischio derivanti da condizioni di vulnerabilità spingono verso la marginalità

10 Cfr. <https://www.spiweb.it/la-ricerca/ricerca/novelletto-arnaldo/> [ultimo accesso 03/04/2023].



e la devianza. La grande apertura mentale che questo studioso ci ha consegnato fa da battistrada all'educazione degli adolescenti e, su queste basi, all'inclusione di tutte le persone a rischio di marginalità, di discriminazione e di esclusione. Grazie a Novelletto, l'adolescenza è divenuta soggetto paradigmatico, vivo e incarnato, di indagine scientifica, sia essa clinica o educativa.

2.3 Andreas Giannakoulas

Andreas Giannakoulas (1936-2021) è il terzo autore della scuola romana di neuropsichiatria infantile di cui rendiamo qui omaggio. Di origine greca, approdato a Roma per compiere gli studi universitari, per poi perfezionare il suo training psicoanalitico a Londra, Giannakoulas ha avuto una formazione psicoanalitica polivalente, all'interno di quello che storicamente va sotto il nome del gruppo degli indipendenti della psicoanalisi britannica. Si tratta di quel gruppo di analisti che non si sono collocati né dalla parte di Anna Freud né di Melanie Klein, generando così una terra di mezzo che ha rivendicato una particolare autonomia di giudizio e di pensiero. In questo gruppo il nome più noto è quello di Donald Winnicott, la figura senza dubbio di maggiore spicco¹¹.

Giannakoulas nel suo lavoro clinico e di scrittura riprende e sviluppa molti concetti winnicottiani, da quello di spazio potenziale, a quello di holding, di setting e di trauma. Non è questa la sede per approfondire tali concetti, ma la nostra attenzione si sofferma particolarmente su due aspetti del pensiero di Giannakoulas che riflettono un sentire vicino e consono alla Pedagogia Speciale.

Anzitutto, Giannakoulas si occupa della tecnica del counselling che esercita e riformula in maniera originale; una tecnica che da Roberto Zavalloni, con il suo *Consigliere pedagogico* di stampo rogersiano, a oggi ha visto sempre l'interesse del mondo pedagogico. Il counselling di Giannakoulas, ovviamente di tipo psicoanalitico, è da intendersi come un modo originale di assumere la presa in carico della persona che si trova in una particolare condizione di crisi emotiva e che necessita di un aiuto precoce e impellente. Con riferimento a Winnicott, Giannakoulas valorizza in modo particolare il concetto di *setting* che deve funzionare come un ambiente *holding*: un ambiente in grado di adattarsi ai bisogni del soggetto e non viceversa (Giannakoulas & Fizzarotti Selvaggi, 2003).

Parallelamente Giannakoulas si occupa di empatia, come concetto cardine della *cura* (dell'aver, prendersi cura). L'empatia consente di entrare in contatto con il dolore psichico dell'altro a livello recondito, in modo da consentire una modulazione e un'interpretazione che sia terapeutica e non intrusiva per il paziente.

Ma Giannakoulas si occupa espressamente anche di pedagogia, con riflessioni interessanti e non scon-

11 Ricordano Teresa Iole Carratelli e Annita Gallina in uno scritto (*Ad memoriam*) in occasione della sua scomparsa nel 2021: «Dopo la laurea in Medicina, soleva raccontarci l'esperienza di apprendistato in psichiatria degli adulti: in Svezia, a Stoccolma al "Karolinska Institutet" e in Svizzera a Basilea, dove si specializzò in Psichiatria negli anni 1961-65. Si trasferì poi a Londra, per seguire il training presso la Società Britannica di Psicoanalisi. Superò bene i primi colloqui per l'ammissione al training: il primo con Anna Freud, il secondo con D.W. Winnicott. I suoi analisti sono stati: L. Rubinstein (1967-71), analisi terminata per via della sua morte, Masud Khan (1971-1975), e poi Marion Milner (1975-1980); ha effettuato supervisioni con Pearl King, Paula Heimann, Joseph Sandler e Adam Limentani. Ha anche potuto seguire i Seminari esclusivi di D. W. Winnicott. Si è poi associato alla British Psychoanalytical Society nel 1974 e nel 1977 ne è divenuto membro ordinario. Si è collocato nel Gruppo Britannico Indipendente "tra A. Freud e M. Klein" come diceva Adam Limentani. Nel frattempo frequentava, per un periodo non precisato, il Paddington of Hospital for Children, quello dove Winnicott lavorava come pediatra e, proprio lì, egli condusse per qualche anno dei Gruppi Balint al Personale non medico. Allo stesso tempo seguiva alla Tavistock: i Seminari di W. Bion, John Sutherland e John Padel e sempre alla Tavistock partecipò ai Seminari serali di psicoterapia della coppia genitoriale e coniugale, tenuti da Henry Dicks. Fece inoltre esperienza clinica nell'area delle psicoterapie analitiche brevi e del counselling psicodinamico. A Londra alla Tavistock nel 1971 incontrò Giovanni Bollea, che era in città per un anno sabbatico, ne nacque una bella amicizia, tanto che fu invitato, nel 1972, a tenere delle lezioni a Roma, presso l'Istituto Universitario di Neuropsichiatria Infantile della Sapienza. Lì, vi svolse, periodicamente, alcuni Seminari di Sensibilizzazione psicodinamica per la comprensione del funzionamento normale e patologico del bambino e dell'adolescente, che richiamarono, a Roma, neuropsichiatri infantili e psicologi da tutta Italia» (Carratelli & Gallina, 2021: <https://www.aipsi.it/in-memoria-di-andreas-giannakoulas/> ultimo accesso 03/04/2023).



tate. Nel suo scritto *Paradidomena: il rapporto-transfert maestro-allievo in una società che cambia* (Giannakoulas, 2022), egli affronta temi e contenuti pedagogici come la natura della relazione educativa da un punto di vista informato dalla psicoanalisi. Lo studioso si sofferma sul carattere del carisma dell'educatore/ice-pedagogista-insegnante, il/la quale ha il compito di trasmettere ciò che è stato consegnato (*paradidomena* secondo gli antichi greci). Nel suo argomentare Giannakoulas – riferendosi alla *La psicologia del ginnasiale* (Freud, 2003) – fa notare come l'insegnante detenga anche essenzialmente un potere e, di conseguenza, sottolinea come egli eserciti un transfert massiccio nella persona/lità degli allievi, che sono portati in modo ambivalente a idealizzarlo nel timore della di lui autorità.

Giannakoulas nel suo splendido saggio ripercorre pensieri e posizioni implicite sull'educare di Freud, Klein, Bion, Winnicott e Marion Milner, evidenziando la funzione di ambiente facilitante, per fare emergere creativamente le potenzialità intrinseche di ogni bambino/a, ragazzo/a. In tal senso fa riferimento a un altro neuropsichiatra di formazione psicoanalitica: Mario Bertolini. Scrive Giannakoulas in proposito: «Così, in un lavoro che riguarda bambini con deficit intellettivi [...] Bertolini mostra come la simmetrica posizione di lontananza e disinteresse dell'insegnante non faciliti nessun nuovo apprendere ma una ripetizione frammentata e confusa di concetti precedentemente acquisiti. Al contrario un'altra insegnante che recepisce nello spazio del banco delimitato dall'astuccio la difesa-necessità di un piccolo spazio in cui lavorare si muove verso di lei con la voce, la vicinanza fisica e attraverso un contenimento saldo ed empatico: la sostiene e la accompagna nel compito, fluttuando nella attenzione tra lei e i compagni. L'insegnante, tenendo in mente compito e bambina, sa offrire uno spazio intermedio potenziale tra immaginare e fare utile per l'espressione di una creatività personale e per allargare uno spazio più aperto alla condivisione e allo scambio» (Giannakoulas, 2022, pp. 224-225).

Emerge qui la funzione fondamentale dell'educatore – ad esempio quella dell'insegnante specializzato/a per il sostegno didattico – il/la quale, con il suo assetto mentale ricettivo e fortemente interessato alla realtà emotiva e soggettiva dell'allievo/a, è in grado di esercitare una funzione di contenimento empatico delle sue angosce, per accrescere il suo spazio interno potenziale nell'aprirsi all'atto creativo e al processo di simbolizzazione.

Al pari del lavoro di Giannotti e Novelletto, anche quello di Giannakoulas è ricco di spunti per chi si interessa all'educazione inclusiva e ne ha fatto e ne fa oggetto di studio e di ricerca. Tra questi, oltre a quelli già ricordati, campeggia il concetto di winnicottiana memoria secondo cui deve essere l'ambiente per primo ad adattarsi ai bisogni di chi cresce, bambino/a o adolescente che sia, e non viceversa. Questa consapevolezza, calata nella nostra attualità, conferma come il focus di interesse debba essere centrato sui processi inclusivi, sui contesti che apprendono (Bocci, 2021c) i quali devono necessariamente trasformarsi per dare vita a un cambiamento di sistema dove le eterogeneità dei funzionamenti umani non solo trovano una risposta alle loro specificità ma mediante queste contribuiscono a modificare il sistema.

Conclusioni

Abbiamo voluto in questo nostro contributo dedicare attenzione a Giovanni Bollea, a Adriano Giannotti, a Arnaldo Novelletto e ad Andreas Giannakoulas, considerandoli *altri maestri* della Pedagogia Speciale, per diverse ragioni.

In primo luogo perché rappresentano, come abbiamo cercato di porre in evidenza nel tratteggiare i loro profili, la migliore tradizione della scienza psichiatrica, nella fattispecie della neuropsichiatria infantile, italiana e internazionale, interpretando in modo magistrale quell'idea di medici-pedagogisti che la nostra storia dell'educazione ci ha consegnato. Studiosi di straordinario spessore scientifico e culturale interessati a comprendere il funzionamento umano certamente dal punto di vista clinico ma, nondimeno, da quello sociale, con particolare attenzione ai contesti educativi per eccellenza, quali sono la famiglia e la scuola. Pur essendo indubbiamente degli specialisti, il loro impegno e il loro contributo è stato (e resta) quello di cercare di restituire una immagine dell'infanzia e dell'adolescenza non parcellizzata, collocando il disagio, il malessere, il disturbo, all'interno di una cornice che possiamo definire ecologico-sistemica. La capacità



di vedere e di cogliere nei *frammenti l'intero*, come recita il titolo di un lavoro di un altro nostro maestro qual è Franco Larocca (2003), che è il solo modo per non reificare l'altro, il bambino o l'adolescente che si affida (ed è affidato, dalla famiglia o dalla scuola) alla *cura* dell'adulto, dentro un codice diagnostico. Questi studiosi, infatti, al pari di coloro che li hanno preceduti in questa tradizione medico-pedagogica, ci hanno aiutato a comprendere come il processo diagnostico sia a tutti gli effetti un atto ermeneutico di comprensione dell'altro (Bocci, 2023), che non può essere mai semplicemente sincronico ma deve accompagnare la persona nelle sue dinamiche coevolutive (come ci ha insegnato Andrea Canevaro).

In secondo luogo perché considerarli parte della nostra storia richiama la (e ci richiama alla) necessità di avere sull'oggetto educazione uno sguardo aperto, interpellante, capace di nutrirsi di prospettive eterogenee e di approcci che provengono anche da altre discipline e ambiti scientifici. La Pedagogia Speciale, infatti, è chiamata (e sa farlo bene) ad abitare con competenza l'interdisciplinarietà (Bocci, 2012), ad abitare la complessità (Gaspari, 2012) con fare familiare e insolito (Caldin, 2012), ad avere ben presenti quali sono le sue radici e le sue prospettive (d'Alonzo, 2008).

In terzo luogo, infine, perché il loro contributo si innesta in una visione della formazione degli/delle insegnanti (a partire da quelli specializzati ma sostanzialmente tutti, in un'ottica realmente inclusiva) e delle figure educative tout court, in grado di saper fronteggiare, soprattutto in tempi di crisi come quelli che stiamo attraversando, il disagio giovanile (soprattutto adolescenziale) e fare della scuola un fattore di protezione e non di rischio d'insorgenza psicopatologica. Un fattore questo che emerge da diversi dati (oltre che dalle cronache), i quali ci mostrano da un lato come il sistema formativo nazionale sia ancora soggetto a percentuali inaccettabili di abbandoni e come, al suo interno, la scuola sia attraversata da un malessere diffuso di bambini/e e ragazzi/e (ansia, depressione, autolesionismo, ecc...) che troppo sbrigativamente come mondo adulto abbiamo voluto attribuire alla cosiddetta didattica a distanza ma che, evidentemente, era precedente alla pandemia causata dal virus SARS-COV2 (Fratini, 2007; Biasi & Fiorucci, 2018; Bocci, 2021b; Fratini, Rizzardi & Tognazzi, 2022; Crescenza, 2023).

Attraversiamo, infatti, una fase storica di crisi, che la pandemia ha senz'altro portato alla luce ed esacerbato e che si ripercuote sulle giovani generazioni di alunne e alunni, così come di studentesse e studenti. Una fase, questa, che la pedagogia speciale è chiamata ad abitare con consapevolezza e impegno, senza preclusioni, attingendo dai saperi scientifici di altre discipline, a partire da quelle che consentono di indagare e di approfondire le esplorazioni della psicoanalisi.

In tal senso, l'approccio psicodinamico, così ben interpretato da Giannotti, Novelletto e Giannakoulas, apre la strada alla comprensione dell'esperienza emotiva nel campo dei processi d'insegnamento e di apprendimento (così come si inverano nel qui ed ora dell'esperienza quotidiana), per citare un noto contributo di Salzberger-Wittenberg, Williams Polacco & Osborne (1993), introduce all'analisi del valore centrale che assumono gli affetti nei processi di simbolizzazione¹² e, più in generale, al ruolo della relazione nei processi educativi anche in ambito speciale.

In conclusione, quello della pandemia può rappresentare un buon *analizzatore* (Gueli, 2018) per mezzo del quale possiamo meglio comprendere come, rispetto a determinati fenomeni, la delega agli specialismi (che sovente diviene rimbalzo di responsabilità) non abbia funzionato, non funziona, né potrà mai funzionare. Il nostro richiamarci a studiosi come Bollea, Giannotti, Novelletto, Giannakoulas in un numero monografico dedicato ai maestri e alle maestre della Pedagogia Speciale ha voluto incarnare (nei limiti in cui ci siamo riusciti) proprio l'avvertita (e sentita) esigenza di rinnovare (e di reinventare) questa fruttuosa alleanza tra i vari saperi (pedagogici, medici, psicologici, antropologici, sociologici) che si interpellano (e ci interpellano) sull'umano cercando di restituire/ci, con lo studio, la ricerca e con l'esperienza sul campo (in uno sguardo dialetticamente integrato), la straordinaria complessità e varietà (di modi) di essere/stare nel mondo degli esseri umani.

12 E qui è doveroso il richiamo al contributo della scuola psicoanalitica post-kleiniana (Meltzer & Harris, 1986), così come a quello della scuola bioniana (Bion, 1972) o, non da ultimo, a quello della scuola francese (Misès, 1997).



Riferimenti bibliografici

- Aldini, S. (2004). Una giornata con il “Neuropsichiatra dei bambini” Giovanni Bollea. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 4.
- Algini, M.L. (2007). Introduzione: sugli inizi della psicoanalisi infantile in Italia. *Quaderni di Psicoterapia Infantile*, 55, 5-16.
- Babini, V.P. (1996). *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: FrancoAngeli.
- Barale, F. & Ucelli, S. (2006). La debolezza piena. Il disturbo autistico dall'infanzia all'età adulta. In A. Ballerini, F. Barale V. Gallese & S. Ucelli, *Autismo. L'umanità nascosta* (a cura di S. Mistura). Torino: Einaudi.
- Besio, S. & Chinato, M.G. (1996). *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti. Storia di un protagonista dell'integrazione in Italia*. Roma: edizioni e/o.
- Biasi, V. & Fiorucci, M. (ed.) (2018). *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTre-Press.
- Bion, W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Bocci, F. (2004). La dimensione tecnologica e affettiva dell'insegnante curricolare e di sostegno/specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 249-259.
- Bocci, F. (2009). In memoria di Marco Lombardo Radice, psichiatra ed educatore. *Ricerche Pedagogiche*, 171, 37-40.
- Bocci, F. (2011). *Una Mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci, F. (2012). La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo, & R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Bocci, F. (2016). Medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV, 1, 25-46.
- Bocci, F. (2018). “Il Tempo e la Storia”. Un libro, un luogo e un film per la Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI(1), 35-49.
- Bocci, F. (2021a). *Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci, F. (2021b). L'impatto della pandemia COVID-19 su adolescenti e adulti. Considerazioni pedagogiche su un “appuntamento mancato”. *Psicobiettivo*, XLI(3), 95-111.
- Bocci, F. (2021c). Contesti che apprendono. Una analisi critica dei significati dell'inclusione. In G. Lombardi (ed.), *Il Team nei processi di inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bocci, F. (2022). Giulio Cesare Ferrari. Una vita tra scienza e umanizzazione delle relazioni educative e di cura. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 56-73.
- Bocci, F. (2023). Da qualche parte, oltre la reificazione dell'umano. Per una comprensione dell'altro come atto ermeneutico che non ha mai fine. In G. Novaro (ed.), *Guida PEI*. Brescia: La Scuola Sei.
- Bollea, G. (1958). La Psichiatria infantile en Europe. *Psychiatrie de l'Enfant*, 1, 181-208.
- Bollea, G. (1960). Evoluzione storica e attualità della Neuropsichiatria Infantile. *Infanzia Anormale*, 37, 141-163.
- Bollea, G. (1961). Giuseppe Montesano. *Infanzia anormale*, 44, 401-402.
- Bollea, G. (1962). Piano di organizzazione della psichiatria infantile in Italia. *Infanzia Anormale*, 50, 653-669.
- Bollea, G. (1966). Aspetti e prospettive dell'assistenza, Medico-psico-pedagogica ai soggetti in età evolutiva in Italia. *Maternità e Infanzia*, 4, 431-43.
- Bollea, G. (1967). Finalità e compiti della neuropsichiatria infantile. *Infanzia Anormale*, 79-80, 1-24.
- Bollea, G. (1968). Da Séguin ad oggi. In *Atti VIII Congresso Nazionale SIAME*, Brescia, 25-29 settembre 1968.
- Bollea, G. (1970). Il disadattamento dell'insufficiente mentale. In E. Séguin. *Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc.* Roma: Armando.
- Bollea, G. (1971). Fisionomia e spazio operativo della neuropsichiatria infantile oggi in Italia. In *Atti IV Congresso Nazionale di Neuropsichiatria infantile*, vol. I, Genova 9-11 maggio 1971.
- Bollea, G. (1989). Trasformazione della neuropsichiatria Infantile da disciplina diagnostica a disciplina terapeutica. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 56, 627-39.
- Bollea, G. (1999a). La visione della neuropsichiatria infantile di Sante De Sanctis. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 66, 387-392.
- Bollea, G. (1999b). Itard, Séguin, Montessori: medici educatori e nuova immagine del bambino handicappato. *Vita dell'infanzia*, 6, 10-16.



- Bollea, G. (2003). *90 anni di futuro*. Roma: Fondazione Child.
- Bracci, S. (2003). Sviluppo della Neuropsichiatria infantile in Italia e in Europa. Storia delle istituzioni psichiatriche per l'infanzia. In AA.VV. *L'ospedale di Santa Maria della Pietà (vol. III)*. Bari: Dedalo.
- Calamoneri, F. (2018). Storia della neuropsichiatria infantile in Italia e nel mondo, in A. Persico (a cura di). *Manuale di Neuropsichiatria infantile e dell'adolescenza*. Roma: Società Editrice Universo.
- Caldin, R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo & R. Caldin (eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Cancrini, T. (2007). Come e perché è nato a Roma l'Osservatorio di psicoanalisi del bambino e dell'adolescente. *Quaderni di Psicoterapia Infantile*, 55:, 228-233.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 181-184.
- Cappellari, G. & De Rosa, D. (2003). *Il padiglione Ralli. L'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*. Milano: Unicopli.
- Carbone, P. (2017). Maestri della psicoanalisi. In memoria di Arnaldo Novelletto. *SPIWeb*, 31/01/2017 [<https://www.spiweb.it/la-ricerca/ricerca/novelletto-arnaldo/>].
- Carratelli T.J & Gallina A. (2021). Andreas Giannakoulas. Ad memoriam. A.I.Psi (Associazione Italiana di Psicoanalisi): <https://www.aipsi.it/in-memoria-di-andreas-giannakoulas/>
- Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Crispiani, P. (ed.)(2016). *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Favorini, A.M. (1995). Questioni di Pedagogia Speciale. In F. Montuschi (ed.), *Itinerari di ricerca in Pedagogia. Saggi in onore di Roberto Zavalloni*. Roma: Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università degli Studi Roma Tre.
- Fiorani, M. (2011). Giovanni Bollea, 1913-2011: per una storia della neuropsichiatria infantile in Italia. *Medicina & Storia*, XI(21-22), 251-276.
- Fofi, G. (1990). Ricordo di Marco Lombardo Radice. In G. Fofi. *Prima il pane*. Roma: edizioni e/o.
- Fratini, C. (2008). La "terza via" della pedagogia speciale. In F. Cambi, C. Fratini & G. Trebisacce (eds.), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*. Pisa: ETS.
- Fratini, T. (2007). *Adolescenza: introduzione ai fenomeni di disagio e alla relazione emotiva con la scuola*. Urbino: QuattroVenti.
- Fratini, T. (2019). Incontro tra pedagogia speciale e psicoanalisi in tema d'inclusione sociale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 44-55.
- Fratini, T., Rizzardi, M. & Tognazzi, B. (2022). *Inclusione e disagio sociale. Temi pedagogici*. Roma: Anicia.
- Freud, S. (2003). Psicologia del ginnasiale (ed. or. 1914). In S. Freud. *Opere, vol. 7*. Torino: Boringhieri.
- Gaspari, P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Giannakoulas, A. (2022). Paradidomena: il rapporto transfert maestro-allievo in una società che cambia. In I. Cannas, M. De Simone & F. Neri Bertolini (eds.), *"Un'anima che sta per crearsi, in un'altra anima deve mirarsi"*. Il pensiero creativo di Andreas Giannakoulas. Firenze: Nicomp.
- Giannakoulas A. & Pizzarotti Selvaggi S. (2003). *Il counselling psicodinamico*. Borla: Roma
- Giannotti, A. & De Astis, G. (1989). *Il diseguale. Psicopatologia degli stati precoci dello sviluppo*. Roma: Borla.
- Giannotti, A., Ferrara, M. & Sabatello, U. (1990). La psichiatria del bambino e dell'adolescente. In M. Laeng (ed.), *Enciclopedia Pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Giannotti, A. & Lanza, A.M. (1996). *Filosofia della collaborazione fra pedagogia e psicodinamica*. In T.J. Carratelli & A.M. Lanza (a cura di). *La relazione nella scuola: aspetti formativi e trasformativi*. Roma: Borla.
- Goussot, A. (2000). Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche. In A. Canevaro & A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Klein, M. (1978). *Contributo alla teoria dell'inibizione intellettuale* (ed. or. 1931). In M. Klein. *Scritti 1921-1958*. Torino: Boringhieri.
- Lanza, A.M. (2007). Adriano Giannotti. *Quaderni di psicoterapia Infantile*, 42, 72-82.
- Lanza, A.M. (2020). Adriano Giannotti. Pioniere della Psicoanalisi Infantile. *Istituto Winnicott*: <https://istitutowinnicott.it/i-fondatori/>.
- Lombardo Radice M. (1991). *Una concretissima utopia*. Milano: Linea d'ombra.
- Meltzer, D. (1975). *Esplorazioni sull'autismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Meltzer, D. (1978). Teoria psicoanalitica dell'adolescenza. *Quaderni di psicoterapia infantile*, 1, 15-32.
- Meltzer, D. & Harris, M. (1986). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Torino: Centro Scientifico.



- Migone, P. (2014a). Storia della neuropsichiatria infantile. Parte I. *Il Ruolo Terapeutico*, 125, 55-70.
- Migone, P. (2014b). Storia della neuropsichiatria infantile. Parte II. *Il Ruolo Terapeutico*, 126, 55-72.
- Migone, P. (2014c). Storia della neuropsichiatria infantile. Parte III. *Il Ruolo Terapeutico*, 127, 63-79.
- Misés, R. (1997). I deficit intellettivi in adolescenza: approccio psicopatologico. In M. Pissacroia (ed.), *Trattato di Psicopatologia dell'Adolescenza*. Padova: Piccin.
- Monniello, G., La straordinaria era di Giovanni Bollea. *SPIWeb*, 18/02/2011 [<https://www.spiweb.it/cultura-e-societa/cultura/la-straordinaria-era-di-giovanni-bollea-2/>].
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Assisi: Cittadella.
- Montuschi, F. (2004). Dalla pedagogia speciale al "pensare speciale". *Studium Educationis*, 3, 511-513.
- Morgese, G. & Lombardo, G.P. (2017). *Sante De Sanctis. Le origini della Neuropsichiatria infantile nell'Università di Roma: la dementia praecocissima*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Novelletto, A. (1991). *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*. Roma: Borla.
- Novelletto, A. (2009). *L'adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*. Roma: Astrolabio.
- Novelletto, A., Biondo D., & Monniello, L. (2003). *L'adolescente violento*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmonari, A. (1993). Identità, concetto di sé e compiti di sviluppo. In A. Palmonari (ed.), *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Sabatello, U. & Nardecchia, F. (2011). La formazione in psichiatria infantile: tra storia e prospettive. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 31 (Suppl.1), 29-36
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams Polacco, G. & Osborne, E.L. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi, L. (1995). L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900. In B. Vertecchi (ed.), *Il secolo della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi, L. (2000). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C. & Galanti, A.M. (2003). *Manuale di pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C. & Galanti, A.M. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Bari: Laterza.
- Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Zavalloni, R. (1967). *La Pedagogia Speciale e i suoi problemi*. Brescia: La Scuola.
- Zavalloni, R. (ed.) (1969). *La Pedagogia Speciale e i suoi metodi*. Brescia: La Scuola.
- Zavalloni, R. (1975). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Brescia: La Scuola.



Enrico Angelo Emili

Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale | Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" | enrico.emili@uniurb.it

Andrea Lupi

Ricercatore a tempo determinato in Didattica e Pedagogia speciale | Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" | andrea.lupi@uniurb.it

Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning*

Alberto Manzi: tra didattica inclusiva e didattica a distanza

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

Alberto Manzi is one of the clearest example of inclusive education, because he had the purpose to eradicate the barriers that impede participation in learning, and was able to embody inclusion in ways that are still relevant today. He adopted a particularly functional theoretical-practical constructivist approach, since he used to take advantage of different channels, different mediums, and differentiated teaching strategies, to let children learn efficaciously. In different teaching environments (from elementary school to television, from prisons to Bolivian campesino villages) he found the best solutions to make the teaching-learning process effective and emancipatory, especially thanks to good practices as storytelling, cognitive conflict strategy and multimedia learning.

Keywords: social inclusion, education, media education, storytelling, cognitive load theory

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Emili E.A., Lupi A. (2023). Alberto Manzi: between inclusive teaching and distance learning. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 57-65. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-05>

Corresponding Author: Enrico Angelo Emili | enrico.emili@uniurb.it

Received: 05/04/2023 | **Accepted:** 24/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-05

* Il contributo è frutto del lavoro di scambio, dialogo e riflessione degli Autori, che ne condividono l'ideazione, la realizzazione e la revisione. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Andrea Lupi è Autore del paragrafo numero 1 e Enrico Angelo Emili è Autore del paragrafo numero 2.



1. La lingua e lo *storytelling* in un contesto di apprendimento significativo, autoregolato, cooperativo e che sfrutta il conflitto cognitivo come risorsa

Nel caso di Alberto Manzi prima di procedere nell'analisi della sua statura pedagogica e didattica è necessario ricordare il suo carattere e le qualità personali, eccezionali del tutto, che in un contesto scolastico conformista e benpensante, lo relegherebbero in una posizione poco visibile e anzi lo farebbero condannare come eccentrica figura di educatore disadattato, mentre è proprio la sua diversità rispetto ai tanti che hanno compiuto percorsi più convenzionali a renderlo una persona in dialogo con il nostro profilo di educatori, di studiosi, di ricercatori che vogliono raggiungere tutti e tutte, a tutti i costi, e che lo mettono piuttosto al fianco di Don Milani e Freire in uno speciale pantheon di educatori critici che hanno saputo generare formati didattici ancora validi per la formazione culturale incentrata sulla lingua, il linguaggio e la scrittura, formazione che consente di agire al contempo una contestazione efficace della società e del modello scolastico prevalente (Lupi, 2021). Oltre alla consapevolezza didattico-critica, egli condivide con loro la formazione cristiana e il desiderio educativo rivolto verso gli ultimi per propiziare la loro liberazione per mezzo della formazione, in modo da generare una società più giusta, insomma, se una grande convergenza fra le idee di Don Milani e Freire è stata più volte rilevata (Mayo, 2011) bisogna considerare che anche Manzi è facile da accostare a queste due figure, per spirito cristiano radicale, impulso emancipativo per mezzo dell'alfabetizzazione e accorta e flessibile proposta didattica. Tuttavia al contrario di Don Milani e Freire l'attività di Manzi si è svolta anche, se non soprattutto, in contesti educativi decisamente mainstream e addirittura di massa. Ciononostante anche in questi contesti egli ha portato la sua radicalità e la forza dell'emancipazione che la lingua e la conoscenza possono dare a chi è escluso e oppresso, si pensi innanzitutto alla sua prima esperienza scolastica, il carcere minorile Aristide Gabelli, in cui Manzi, nelle parole della figlia, "cominciò a insegnare, ma la classe era molto difficile. Cercava di catturare la loro attenzione, ma lo ignoravano, mettendosi con la faccia contro il muro. Il problema era: come riuscire a interessare questi ragazzi? Parlare loro di geografia, di storia, di letteratura non serviva a niente. Così, papà usò la sua fantasia: cominciò a raccontargli la storia di un castoro, *Grogh*, che cercava la libertà assieme alla sua colonia. A poco a poco i ragazzi cominciarono a interessarsi al racconto. Trattava di un argomento di loro interesse – la libertà, appunto – e riusciva a coinvolgerli tutti nonostante fossero di età molto diverse fra loro." (Manzi, 2014: 108-109). Emerge chiaramente un educatore che comprende come la soluzione didattica efficace imponga di mettere da parte le preoccupazioni derivanti dagli obiettivi, dalla programmazione, dai programmi e che invece è necessario proporre ai ragazzi un'esperienza narrativa che attivi interessi e rispecchiamenti, che sia insomma significativa e autoreferenziale sulle prime e diventi poi culturale e orientata agli apprendimenti solo in un secondo momento, quando ormai l'attenzione alla comunicazione si è trasformata in intenzione comunicativa e serve lavorare sui codici, sui contenuti disciplinari e sulle tecniche per potersi esprimere. E difatti i ragazzi del carcere iniziarono a scrivere su delle buste del pane la storia di Grogh (Manzi, 1950), utilizzando delle matite che Manzi faceva entrare furtivamente a scuola contravvenendo al regolamento. Poco dopo, grazie al non comune apporto del direttore del carcere, i ragazzi iniziarono a stampare (ma proprio nel senso che imparavano a gestire il processo tipografico) le storie e tutti i pensieri, le opinioni, le cattiverie, gli scherzi che gli passavano per la testa (Manzi, senza data, p. XII)¹. Dopo *la Tradotta*, così si chiamava il giornalino, Manzi introdusse il teatro e la musica (l'orchestrina), prima di vedere riformata l'organizzazione degli spazi e della disciplina punitiva del carcere, per indirizzare i ragazzi in un percorso formativo attivo, cooperativo, intenzionale, auto-motivato, costruttivo, autentico, ovvero un percorso che dell'apprendimento significativo aveva tutte le caratteristiche (Jonassen *et al.*, 2007). Per lui poi, oltre all'idea che l'apprendimento debba essere significativo, è risultata fondante l'influenza che la motivazione e l'interesse hanno sui percorsi di apprendimento auto-regolativi. L'idea del soggetto in formazione è quella di un individuo che si deve motivare

1 Risorsa disponibile online all'indirizzo <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlberto-Manzi-Come-nacque-Grogh.pdf> - consultata il giorno 31 di marzo 2023



rispetto ad un compito che condurrà in autonomia, temi che oggi in didattica sono indagati come *growth mindset* o *self-regulated learning*, e proprio quest'ultimo sembra l'orizzonte di Manzi nel carcere minorile, luogo sicuramente speciale, in cui gli apprendenti possono sostenere un percorso di formazione solo a patto che lo percorrano di propria iniziativa e che vi perseverino attivando e mantenendo un atteggiamento sistematico di ingaggio proattivo nell'apprendimento, per mezzo della gestione dei loro pensieri, comportamenti, sentimenti, al fine di gestirli in vista del raggiungimento dello scopo (Zimmerman, 2000; 2001).

Ma l'apprendimento auto-regolato può funzionare se l'apprendente è in grado di stabilire degli obiettivi personali e stabilire un corredo di motivazioni stabili per monitorare l'efficacia dei propri comportamenti rispetto alla motivazione (Zimmerman e Schunk, 2011), e la motivazione in Manzi sembra essere spesso di tipo comunicativo. Insomma, per il maestro romano, nella mediazione didattica non si parte dalla forma finale che assume il contenuto da mediare (le discipline, i programmi, le informazioni) o dai formati o dai dispositivi che consentono di mediarlo, bensì dalla fase pre-istruttiva, quella elicittiva degli interessi, in cui si deve favorire lo stabilirsi della significatività dell'esperienza, toccare i precordi comunicativi dello studente, creare opportunità motivazionali; i ragazzi devono sentire che esiste un obiettivo che ha valore intrinseco, che il compito è significativo, che possono controllare le proprie credenze nell'apprendimento, perché tutto ciò è correlato a condotte auto-regolate nei percorsi formativi e d'apprendimento (Lim e Yeo, 2021). Per lui non ha senso pensare alle informazioni, ai contenuti e ai codici se prima questi non diventano oggetto di desiderio da parte di chi ha trovato una motivazione che lo spinge a formarsi per comunicare, e proprio il risveglio o l'attivazione di questa necessità di comunicare sarà sempre al centro della strategia motivazionale-didattica di Manzi, come ci ricordano gli appunti che ha scritto per progettare la realizzazione di un programma di alfabetizzazione in Argentina nel 1987, in cui evidenzia che per insegnare a leggere e scrivere è importante innanzitutto puntare sul bisogno che tutte le persone hanno di leggere gli altri e il mondo, ancora prima di leggere i testi, la spinta a capire gli altri, a esprimersi, a comunicare, deve essere innescata prima di mettere in campo ogni altra attività (Manzi, 1987).

Comunicare ed esprimere le proprie idee e i propri sentimenti, la propria visione del mondo, attraverso una attività di *storytelling* è al centro anche dell'esperimento radiofonico che Manzi condusse alla radio, *Il tesoro di zì Cesareo*, che fu un romanzo realizzato in cooperazione con i bambini che ascoltavano il programma. Manzi scrisse il primo capitolo e coordinò la redazione dei seguenti, che nascevano dai contributi inviati dai piccoli ascoltatori della trasmissione. Il processo di ideazione e scrittura della storia era condiviso, e il racconto del primo capitolo che fece Manzi costituiva solo l'avvio del processo di creazione della storia, della narrazione, che includeva poi i punti di vista, le credenze, la voglia di esprimersi e di generare eventi immaginari dei bambini. In questo caso il ricorso allo *storytelling* non corrisponde solamente all'attivazione di un dispositivo pedagogico che offre ai ragazzi «una via di fuga» (Farnè, 2001, p. 21), è piuttosto la strategia necessaria a produrre l'inclusione del punto di vista del bambino, dell'espressività infantile, per dare ai bambini la possibilità di far sentire la propria voce. Il dispositivo è qui una azione che va sotto l'espressione di *collaborative storytelling* e in Manzi anticipa in maniera chiara anche la scrittura condivisa di Lodi e di Don Milani. Seppure quello che oggi è chiamato *prosuming*, crasi di *producing* e *consuming*, e cioè l'idea che il consumatore dei contenuti dei media ne possa diventare anche produttore, fosse chiaramente presente nelle intenzioni di Manzi nel caso della storia di Zì Cesareo e anzi ne rappresenta un elemento di grande innovazione che consente la partecipazione e l'inclusione dei bambini in un processo di formazione del testo, pedagogicamente l'aspetto più rilevante di quel progetto fu l'anticipazione di tecniche di narrazione collettiva lineare (*collaborative storytelling in linear approach*) in cui i bambini sono impegnati a produrre contenuti narrativi da adattare alla trama e ai contenuti precedenti, mediando tra le proprie proposte e i giudizi degli altri, cercando di concepire i personaggi secondo una prospettiva comune che aumenta le abilità e gli apprendimenti sociali (Liu *et al.*, 2010), sebbene con tutti i limiti dovuti alla struttura del media e in particolare alla distanza tra Manzi e i bambini e alla diacronicità implicata nello scambio epistolare. Questi limiti però sono tipici di tutte le forme di *storytelling* perché tutte includono sia scambi comunicativi analogici che digitali e tutte se vogliono creare un racconto condiviso in cui il contastorie e l'uditorio si adattano reciprocamente devono tenere in conto la dinamica tra



continuità e discontinuità nello scambio comunicativo, essendo la possibilità di *feedback* immediato o ritardato la vera differenza tra analogico e digitale in ambito narrativo (Peterson e Langellier, 2010). Oggi, tuttavia, più che per superare i limiti dell'analogico, che ancora è funzionale e non deve essere considerato superato o inadeguato didatticamente (Robin, 2016), molto si riflette sulla possibilità di favorire la creazione collaborativa di storie a scuola per mezzo di strumenti e ambienti digitali (Cao *et al.*, 2008) e le ricerche sul digital *storytelling* sostengono che è un approccio funzionale per creare un ambiente di apprendimento costruttivista che favorisca la motivazione e l'apprendimento profondo e significativo in classe (Smeda *et al.*, 2014).

L'evoluzione di questo approccio di Manzi allo *storytelling* però avrebbe visto i migliori sviluppi didattici in Italia grazie un altro grande protagonista della scuola, Mario Lodi (1963; 1972; 1985), che elaborava certamente la partecipazione collettiva delle tecniche freinetiane, in particolare presente nella scelta del testo libero da pubblicare sul giornalino, forse accanto all'ispirazione manziana, dando vita alla tecnica del testo collettivo, in modo che il processo creativo e narrativo consentisse al contempo a tutti i bambini l'affinamento delle abilità tecniche, delle abilità sociali per mezzo della collaborazione, delle abilità comunicative, in modo da sviluppare quello che è considerato uno dei maggiori benefici delle *storytelling*, ovvero la maturazione di abilità di pensiero e azione di livello sovraordinato rispetto alla semplice memorizzazione e alla comprensione, diventando capaci di comunicare in maniera efficace, di lavorare assieme agli altri mediando e condividendo mezzi, strategie, fini, ed essendo in grado di perseverare fino alla soluzione condivisa di un problema comunicativo e linguistico (Wright *et al.*, 2008).

Un'ultima riflessione su Manzi innovatore didattico è sollecitata dall'analisi di un brano dell'intervista che gli fece Farnè (Manzi, 2017). Ad un certo punto si capisce bene perché il maestro avesse una proposta didattica che si integrava in un impianto costruttivista, infatti, egli ci parla di un bambino impegnato a riflettere in merito alle corde vocali, e che produce un tipico comportamento di misconcezione nell'apprendimento scientifico a scuola (Martin *et al.*, 2002). Egli aveva ricevuto la notizia che l'essere umano parla per mezzo di corde vocali e l'aveva incrociata autonomamente con una esperienza pregressa in merito ai suoni, l'esperienza delle lettere dell'alfabeto con cui si rappresentano graficamente e sosteneva che le corde vocali fossero 21, una per ogni lettera dell'alfabeto, in modo che si potessero produrre tutti i suoni corrispondenti (si noti che addirittura il bambino compiva due errori, confondeva i suoni con i fonemi-grafemi che ne rappresentano da soli alcuni e assieme quasi tutti in maniera più o meno trasparente, e credeva che servisse una corda per ogni suono). A questo punto Manzi gli chiese: "e epsilon? Come facciamo a pronunciarla?" "Maestro è facile. Epsilon è fatta di i, p, s, i, l, o, n. Con questi suoni ci parli tutte le lingue del mondo!". Manzi allora esclama, potevo dirgli che era un'idea sbagliata e affermare che le corde vocali sono quattro, ma a cosa sarebbe servito? Una nozione senza significato reale legato a una esperienza sarebbe stata dimenticata o ritenuta inutilmente. Il maestro quindi ci pensa un po' e poi decide di portare a scuola un violino, strimpella un po' e poi dice ai bambini: "certo un violino con solo quattro corde produce tanti suoni diversi". L'andamento didattico quindi diventa: suscitare interesse, guidare nella discussione sul concetto in modo che i bambini possano riflettere sulle proprie esperienze, introdurre nuove esperienze che producano piagetianamente (Piaget, 1975) un conflitto cognitivo (in presenza di misconcezioni) e poi consentire al bambino di lavorare sul concetto di nuovo in autonomia.

Esperienze significative e conflittuali che ristrutturano la cognizione hanno un buon impatto sulla comprensione concettuale e consentono di rimediare alle misconcezioni scientifiche in molti casi (Mufit *et al.*, 2018), e tuttavia Manzi al termine della sua riflessione sull'importanza del ruolo didattico del conflitto cognitivo ci consegna anche una consapevolezza dubitativa, e cioè che forse la sola esperienza in classe non è sempre sufficiente a consentire la ristrutturazione cognitiva infantile, ed è proprio ciò che afferma la ricerca (Limón, 2001) che si concentra sulle condizioni necessarie per rendere efficace questa strategia. Infatti, nonostante la strategia sia buona, non si deve credere che sia sempre valida, perché in un processo di insegnamento-apprendimento sono in gioco fattori motivazionali, credenze epistemologiche, conoscenze previe, valori, strategie cognitive individuali e fattori sociali, che si mescolano dando vita a singolari e speciali costellazioni individuali. Manzi di questa meravigliosa specialità era consapevole.



2. Spunti per una rilettura dell'attualità didattica dell'esperienza televisiva di Manzi in “Non è mai troppo tardi”

Prima dell'avvento in televisione di Manzi occorre ricordare che la data ufficiale di inizio della programmazione televisiva, intesa come servizio pubblico, è riconducibile al 3 gennaio 1954. Soprattutto nei primi anni di vita la televisione si è caratterizzata principalmente come medium per colmare lacune scolastiche e culturali e per veicolare percorsi educativi a supporto della promozione della lingua italiana (Farnè, 2003). Sono note le situazioni di povertà culturale in cui versavano molte fasce della popolazione del paese nel dopoguerra e le emergenze educative allora in essere. Si pensi al fenomeno dell'analfabetismo e del semianalfabetismo, nonché al diffuso basso livello di istruzione (De Rita, 1964; De Mauro, 1968; Farnè, 2003). Alla fine degli anni Cinquanta, per rispondere parzialmente al diffuso bisogno/diritto a ricevere un'istruzione di base, è nato il progetto Telescuola che ha visto la collaborazione tra il canale televisivo della RAI-TV e il Ministero della Pubblica Istruzione. Nello specifico venivano offerti corsi di avviamento professionale, a indirizzo industriale, alla fascia della popolazione che non aveva proseguito gli studi al termine della scuola elementare. Le lezioni erano tenute da docenti incaricati dal Ministero della Pubblica Istruzione in orario pomeridiano e potevano essere seguite nei circa 1500 punti di ascolto pubblici (sale dotate di TV) distribuiti in tutto il paese con il supporto di figure che oggi definiremo “tutor d'aula”. L'impatto del progetto, in termini di efficacia, non stato quello sperato e lo stesso ha subito numerose critiche (cfr. Farnè, 2003). Tra tutte, si ricorda la scarsa efficacia, anche in termini di motivazione, del modello didattico trasmissivo (quasi dimostrativo) adottato che relegava il fruitore/studente come mero soggetto passivo. Inoltre, l'assenza di un ripensamento delle modalità comunicative adottate dai docenti nelle lezioni, con la contemporanea diffusione di un maggior numero di scuole in tutte le zone del paese, ha portato alla chiusura del progetto.

Proprio dalle ceneri di Telescuola, in un paese che nel 1951 contava ancora il 12,9% di analfabeti, corrispondenti a quasi cinque milioni e mezzo di persone (ISTAT, 2011, p.352), ha debuttato il 15 novembre 1960 la trasmissione Non è mai troppo tardi condotta dal maestro Alberto Manzi. Anche in questo caso la trasmissione poteva essere seguita nei circa 2000 punti d'ascolto pubblici provvisti di televisione e “tutor”. Visto il successo della trasmissione nacquero, in modo spontaneo e autogestito, moltissimi posti d'ascolto nei bar, nelle sedi dei partiti e nelle parrocchie. Momenti di apprendimento cooperativo accompagnati da uno spirito di mutuo aiuto come testimoniato dallo stesso maestro: «Tu non sai scrivere? Viene qui, facciamolo insieme, vedrai che è facile» (Manzi, 2017, p. 59).

Manzi, uno dei rappresentanti della Pedagogia popolare che in quegli anni annoverava tra le sue fila don Milani, Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Mario Lodi e Gianni Rodari, rappresentò un punto di svolta nella dimensione educativa della televisione. La sua proposta era basata su un efficace stile di conduzione della lezione. In particolare, era innovativo nelle modalità comunicative e didattiche adottate in relazione alle emergenti specificità del giovane medium televisivo. In effetti il maestro, osservando la precedente esperienza di Telescuola, comprese che non era sufficiente replicare, nel contesto di uno studio televisivo, i contenuti e le modalità comunicative di una tipica lezione svolta in presenza all'interno di un'aula scolastica. Dimostrando quel “coraggio educativo” che mai venne meno, il giorno del provino, appena terminata la visione del copione che avrebbe dovuto seguire, dichiarò agli autori: «Devo recitare o posso fare di testa mia? [...] Chi ha scritto sta lezione non capisce niente e ho strappato la lezione! [...]» (da 2'18” a 2'32”)².

I responsabili Rai accordarono al maestro la massima libertà di azione, concedendogli anche l'uso di cartelloni sui quali poter disegnare le parole che avrebbe presentato, e terminata la lezione di prova affidarono subito a Manzi il ruolo di conduttore. Il primo passo fu, pertanto, un ripensamento dello stile comunicativo che considerasse il differente rapporto in essere tra maestro e discenti. Manzi ricordò quel momento attraverso le seguenti parole: «Qual era il problema? Che nessuno aveva pensato che la tele-

2 <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q> (ultimo accesso 21 marzo 2023).



visione è fatta di immagini in movimento, per cui, se io sto fermo venti minuti a parlare addormento tutti. La mia soluzione fu disegnare: mi bastava schizzare qualcosa, meglio se incomprensibile all'inizio [ad esempio, nel disegnare un personaggio non partiva mai dalla testa per non far capire subito il disegno], per cui chi stava a guardare era incuriosito dal disegno che via via prendeva forma e nel frattempo seguiva il mio discorso» (Manzi, 2017, p. 53).

Pertanto, da un'analisi dei video di repertorio è possibile osservare come Manzi avesse già intuito, anticipato e applicato alcuni principi metodologici che trovano piena cittadinanza tra le più efficaci strategie *evidence-based* raccolte da Hattie (2009) e Mitchell (2018) per una didattica che promuova un apprendimento visibile e inclusivo (Cast, 2011).

Si farà riferimento, a titolo esemplificativo e nell'economia generale del presente contributo, a due estratti delle sue video lezioni visibili nell'ultima intervista a Manzi condotta da Roberto Farnè (2017) e liberamente visionabile in versione integrale sul canale *YouTube* del Centro Zaffiria³. Senza la pretesa di risultare esaustivi, rispetto alla portata innovativa del pedagogista romano, cercheremo di incrociare cinque dimensioni didattiche con la modalità di insegnamento (dalla modalità comunicativa all'azione didattica) osservabile nei due estratti poiché, a nostro avviso, significativi rispetto al suo pensiero pedagogico applicato al media televisivo.

I. Apprendimento significativo e clima non competitivo

Le caratteristiche dei discenti erano completamente differenti da quelle delle scuole tradizionali. I telespettatori, infatti, appartenevano ad una fascia adulta che imponeva uno stile comunicativo e un approccio didattico diverso da quello applicabile in una classe di scuola elementare. Come dichiarato dallo stesso maestro, esso decise di parlare utilizzando il linguaggio naturale tra adulti, facendo leva sulle esperienze di vita dei suoi alunni. Ausubel (1978) anni dopo teorizzò che se un discente è attivo nella costruzione di una conoscenza, connettendo nuove informazioni alla propria impalcatura conoscitiva grazie alla mobilitazione di interessi personali e concreti, si ha un apprendimento significativo e duraturo. Manzi, inoltre, al pari di Gianni Rodari (cfr. Il libro degli errori, 1964), ha liberato l'errore dalla pesantezza sanzionatoria diffusa nella scuola dell'epoca. Dichiarò, infatti, che spesso sbagliava di proposito allo scopo di far capire che tutti possono sbagliare (Manzi, 2017).

II. La Teoria cognitiva dell'apprendimento multimediale

Secondo gli studi di Mayer (2009) e Paivio (1990) per supportare i discenti nella costruzione di rappresentazioni mentali, utili per l'apprendimento, che utilizzano la mediazione della parola (scritta o parlata) e dell'immagine (in tutte le sue forme) occorre far riferimento ai seguenti principi:

- la presenza bimodale di parole associate ad immagini è più efficace delle sole parole (principio di multimedialità);
- la presenza simultanea e contestuale delle stesse è da preferire a una presentazione separata in termini di spazio (principio della contiguità spaziale) e tempo (principio della contiguità temporale). In altre parole, le parole devono essere contigue alle immagini e la narrazione deve essere presentata assieme alle immagini;
- la coerenza tra messaggio, parole e immagini con l'eliminazione di stimoli e suoni estranei (principio di coerenza).

Come è possibile osservare nei video qui ricordati il maestro Manzi ha adottato, probabilmente grazie alla sua grande esperienza sul campo, tali principi in modo intuitivo.

III. Teoria del Carico Cognitivo

L'uso e lo stile essenziale e privo di elementi di distrazione delle immagini disegnate in tempo reale da

³ Centro per l'educazione ai media <https://www.zaffiria.it/>. L'intervista è disponibile alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q> (ultimo accesso 21 marzo 2023). In particolare dal minuto 3'48" a 6'35" e da 8'03" a 9'35"



Manzi ricordano i principi del carico cognitivo⁴ (Sweller, 1988). In particolare ha sviluppato le sue lezioni riducendo al massimo il carico cognitivo estraneo eliminando tutti quegli elementi non strettamente necessari all'apprendimento e quelli che potenzialmente potevano distrarre dalla complessità intrinseca e direttamente rilevante del compito. Si pensi all'uso della sola lavagna e del gessetto per disegnare e scrivere solo l'essenziale privo di dettagli inutili che potevano caratterizzarsi come elementi di distrazione. Inoltre, ha ottimizzato il carico cognitivo intrinseco e rilevante, presentando la naturale complessità del compito di lettura in modo graduale, attraverso uno stile comunicativo informale e colloquiale.

IV. *Scaffolding* orientato a ridursi e motivazione

L'azione di *scaffolding* messa in campo dal maestro ha favorito l'apprendimento in vista dell'autonomia. Manzi affermò che il docente si deve fare indietro quando il discente è chiamato a ingaggiarsi direttamente per sviluppare in autonomia un concetto (principio del fading). Inoltre, in accordo con il credo pedagogico di Don Milani, che mirava a garantire a tutti l'uso della parola per rendere le persone libere e dotate di un pensiero critico, decise di avvalersi del mediatore immagine. Mediatore provvisorio, poiché una volta imparato a leggere poteva essere abbandonato. La sua grande intuizione fu quella di avvalersi di immagini in movimento per favorire e focalizzare l'attenzione e permettere ad adulti di sperimentare subito un successo didattico (riconoscimento dell'immagine) motore della motivazione. Il principio guida di Manzi era aiutare gli adulti a conoscere e utilizzare strumenti culturali fondamentali come la parola scritta attraverso la mediazione delle immagini significative appartenenti, nella stragrande maggioranza, al loro *background* personale. Per tenere alta la motivazione e attivare le pre-conoscenze invitava spesso attori famosi. Tra i tanti, chiamò Aldo Fabrizi per introdurre la lettera "F" con un breve *sketch*. In alternativa, per attivare le pre-conoscenze utilizzava fotografie, spezzoni di video o materiali significativi e stimolanti in termini di attivazione⁵.

V. Principi dell'*Universal Design for Learning*

Tra i tre principi del costrutto dell'*Universal Design for Learning* (Cast, 2011)⁶ Manzi applicò quello che prevede di "Fornire molteplici forme di rappresentazione (il cosa dell'apprendimento)". Nello specifico, tale principio afferma la necessità di offrire differenti opzioni e modalità di approccio ai contenuti attraverso il principio della multimodalità (rappresentazioni multiple di uno stesso contenuto didattico). "So che voi non potete leggerlo, ma proprio per questo siamo insieme per superare questa difficoltà. Questa, diciamo, limitazione che ci frena un po'. Bene, ora io cercherò di scriverlo in un'altra maniera. Guardate comincio da questa prima parola"⁷. Voi qui avete potuto leggerle perché ho scritto per immagini. Ebbene questi stessi segni (parole) sono delle immagini simboliche attraverso i quali possiamo scrivere ciò che vogliamo e leggere ciò che gli altri uomini hanno scritto.

4 La *Teoria del Carico Cognitivo* (Cognitive Load Theory) ha dimostrato che la quantità totale di attività cognitiva possibile in un discente varia in base alla capacità della propria memoria di lavoro.

5 Manzi scrive alla lavagna: io, tu, lui, loro, noi. Poi, attiva le pre-conoscenze e rende l'apprendimento significativo, introducendo la lezione con queste parole: "Come uomo sono l'unico? questo è quello che dobbiamo chiederci. Sono io solo? Io solo che il lavoro, io solo che studio, io solo che mi preoccupo di conoscere sempre di più? O in tutto il mondo ci sono altri uomini come me che pensano, che studiano, che lavorano, che sudano, che soffrono, come soffro, lavoro, sudo e studio io... e noi. Ecco perché io, tu, lui, loro, noi, siamo tutti uguali in questo" (minuto 08'55", <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q>, ultimo accesso 21 marzo 2023).

6 Nel *Dizionario di Pedagogia Speciale* l'UDL viene definito come un: "approccio alla progettazione didattica [...] che riconosce le differenze individuali nell'apprendimento come la norma e pone la flessibilità e la molteplicità alla base dell'offerta formativa affinché questa nasca, fin dall'inizio, con una pluralità di opzioni personalizzabili". (Demo, 2019, p. 365)

7 Si veda alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=cdYXSZUrN0Q> (ultimo accesso 21 marzo 2023). Nello specifico, dal minuto 04'08".



Conclusioni

Colmare le distanze per raggiungere e includere tutti, potrebbe essere reso così, sinteticamente, lo scopo che ha conseguito con la sua azione magistrale Alberto Manzi. Le distanze che egli ha coperto sono state sia fisiche che morali, culturali, spirituali, perché ha operato per favorire l'istruzione e la valorizzazione di tutti coloro che vivevano ai margini della cultura alfabetica, alle periferie della civiltà del progresso, nei paesi rurali, nelle carceri, coniugando un approccio teorico costruttivista raffinato e funzionale a pratiche didattiche che gli hanno consentito di favorire in differenti contesti l'apprendimento efficace dei propri alunni.

Ha inoltre sempre adattato, ripensandoli, i dispositivi didattici che gli erano familiari ai differenti contesti di istruzione e tipologie di allievi che incontrava, consapevole che i *media* e le tecnologie che usa il docente modificano profondamente le sue architetture didattiche di riferimento e viceversa. Questa consapevolezza lo ha portato all'adozione di architetture differenti, che fanno variare il livello di controllo dell'apprendente da parte del docente, la modalità di presentazione dell'oggetto da apprendere, le tipologie di interazioni tra apprendente e oggetto da apprendere e la dialettica tra istruzione e processi mentali interni del discente, perché sapeva che non esiste una soluzione unica al problema di insegnare e apprendere (Clark, 2000, p. 37).

Svolge anche una seria riflessione che risolve il problema del conoscere e la diafrasi tra attivismo e cognitivismo in maniera intelligente, perché vede nel linguaggio uno strumento per accendere l'interesse rispetto al compito e favorire la motivazione dell'apprendente e al contempo uno strumento per comprendere la realtà ed accedere ai concetti che la spiegano. Egli propone l'uso di un linguaggio che rifiuta le misconcezioni, quando non le ideologie, dell'esperienza comune, quelle ovvietà dell'esperienza superficiale contro le quali ammonisce Bruner, a favore di un linguaggio astratto fatto di idee che consentono di riordinare e sistematizzare l'esperienza (Bruner, 1968, p. 161), e lo impiega in atti di narrazione condivisa e dialogica partendo sempre dalle condizioni ambientali e dall'esperienza quotidiana (quindi ovvia e scontata, confusa, inespressa), senza avere timore di esplorarne le contraddizioni, tanto sociali che cognitive. Per questo il ruolo del conflitto cognitivo nell'apprendimento, fin dagli anni della scuola primaria, per lui serve a mettere in guardia dalle facili derive dei metodi pronti all'uso che insistono troppo sulla fase istruttiva senza rilevare l'importanza di attivare nei bambini processi metacognitivi che li portino a padroneggiare idee strutturali e utili a costruire sistemi aperti di sapere. Sistemi che i bambini siano in grado di costruire autonomamente in un rapporto collaborativo con gli altri e con il docente, fondato sul linguaggio e sulla scoperta, col fine di aumentare la potenza intellettuale, fornire soddisfazioni intrinseche, potenziare le capacità euristiche, potenziare la memoria (Bruner, 1968, p. 116).

Infine, con questo contributo si cerca di mettere in risalto il fatto che il maestro Manzi aveva anticipato, in forme intuitive e sulla base delle esperienze maturate trasversalmente, alcuni dei principi che stanno alla base della teoria della multimedialità di Mayer e dell'*Universal Design for Learning*. Di fatto rappresentando ancora oggi un utile paradigma di riferimento per i docenti che vogliono ispirarsi ad una pratica concreta in tal senso.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1968). *Televisione e vita italiana*, a cura di ERI. Torino: Nuova ERI
- Ausubel, D.P. (1978). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli
- Bruner, J. (1968). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.
- Cao, Y., Klamma, R., & Martini, A. (2008). *Collaborative Storytelling in the Web 2.0 in Proceedings of the First International Workshop on Story-Telling and Educational Games (STEG 2008) at ECTEL*
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author
- Clark, R.C. (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39, 31-38.
- Jonassen, D. H., Howland, J., Marra, R. M., & Crismond, D. P. (2007). *Meaningful Learning with Technology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- De Mauro, T. (1968). La lingua parlata e TV. In AA.VV., *Televisione e vita italiana*, a cura di ERI. Torino: Nuova ERI.



- De Rita, L. (1964). *I contadini e la televisione*. Bologna: Milano.
- Demo, H. (2019). Universal Design for Learning. In d'Alonzo L. (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 365-368). Brescia: Scholè.
- Farnè, R. (2003). *Buona maestra TV*. Roma: Carocci.
- Farnè, R. (2011). *L'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.
- ISTAT (2011). *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*. Roma: ISTAT.
- Lim, S.L. & Yeo, K.J. (2021). A systematic review of the relationship between motivational constructs and self-regulated learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10 (1), 330-335.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11 (4/5), 357-380.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, G. D. & Liu, B. J. (2010). Children's collaborative storytelling with linear and nonlinear approaches. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2, 4787-4792.
- Lodi, M. (1963). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1972). *Cipi*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1985). *Bandiera*. Torino: Einaudi.
- Lupi, A. (2021). Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani. *Pedagogia più Didattica*, 7(1), 145-158.
- Manzi, A. (1950). *Grogh, storia di un castoro*. Milano: Bompiani.
- Manzi, A. (1987). Appunti originali per la realizzazione del piano di alfabetizzazione argentino via radio del 1987 denominato "Más vale tarde que nunca", <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-radio.pdf> consultato il giorno 31 marzo 2023
- Manzi, A. (2017). *Non è mai troppo tardi. Testamento di un maestro*. Bologna: Centro editoriale dehoniano.
- Manzi, G. (2014). *Il tempo non basta mai. Alberto Manzi: una vita tante vite*. Torino: Add.
- Martin, R., Sexton, C., Jerlovich, J. (2001). *Teaching science for all children: methods for constructing understanding*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mastropasqua, I., Leogrande M. M., Zanghi, C., Totaro, M. S., Pieroni, L., & Gili, A. (2013). *La recidiva nei percorsi penali dei minori autori di reato*. Roma: Gangemi.
- Mayer R.E. (2009). *Multi-media Learning (2 edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayo, P. (2011). I contributi di don Lorenzo Milani e Paulo Freire per una pedagogia critica. In R. Sani, & D. Simeone (Eds.), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola: analisi storica e prospettive pedagogiche* (pp. 247-267). Macerata: EUM.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva*. Trento: Erickson.
- Mufit, F., Festiyed, F., Fauzan, A., & Lufri, L. (2018). *Impact of Learning Model Based on Cognitive Conflict toward Student's Conceptual Understanding*. IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering, 335
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, E.E. & Langellier, K.M. (2010). Storytelling: Analog and Digital, in *The Evolving Media's Impact on Rhetoric and Society: Proceedings of the 2010 International Colloquium on Communication*.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: PUF
- Robin, B. R. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30(12).
- Rodari G. (1964). *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(6).
- Sweller J. (1988). Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12, 29-47.
- Wright, C.A., Bacigalupa, C., Black, T., Burton, M.G. (2008). Windows into Children's Thinking: A Guide to Storytelling and Dramatization. *Early Childhood Education Journal*, 35, 363-369.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13-39
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 15-26). New York and London: Routledge.



Rosa Sgambelluri

Associate Professor | University of Reggio Calabria | rosa.sgambelluri@unirc.it

Maria Grazia De Domenico

Special needs teacher | Lower secondary school, Reggio di Calabria | mariag.dedomenico@gmail.com

The inclusive educator. A return to Paulo Freire's pedagogy*

L'educatore inclusivo. Un ritorno alla pedagogia di Paulo Freire

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

In the pedagogical perspective of P. Freire, education manages to problematize when it overcomes the oppressed-educator-vs-oppressed-learner structure and acquires the intimate dialogic specificity which re-establishes the relation between each other and between them and the real world in a completely new way. Freire's thinking is based upon the socialization process, the dialogue and the rise to awareness of the most disadvantaged categories of people who, as the Brazilian educator himself stresses, should be freed from their fear of freedom. Starting from his own educational experience, P. Freire arrives at a critical observation on the virtues of the educator and maintains that those who own these virtues undoubtedly have a different way of looking at things, discover the world around and commit themselves to an educational praxis bound to transform it. This observation is characterized by Freire's ability to represent education as a "practice of freedom" (Freire, 2011) which is connoted by open educational procedures whose objective is to guarantee a better quality of life for the learner. Thus, the inclusive educator must necessarily propose educational itinerary based on and oriented to some sort of existential design, whereby change represents a co-built route within a perspective of shared social and cultural liberation.

Keywords: Educator, virtues, competences, inclusion, Life Project

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sgambelluri R., De Domenico M.G. (2023). The inclusive educator. A return to Paulo Freire's pedagogy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 66-75. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-06>

Corresponding Author: Rosa Sgambelluri | rosa.sgambelluri@unirc.it

Received: 01/04/2023 | **Accepted:** 14/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-06

* Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune, Rosa Sgambelluri è coordinatore scientifico del lavoro ed è autrice dei paragrafi 2 e 3; Maria Grazia De Domenico è autrice dei paragrafi 1 e 4. Entrambi le autrici hanno contribuito alla stesura del paragrafo 5 e alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.



1. L'educatore socio-pedagogico tra pregiudizi e virtù

Educare vuol dire avere cura che ciascuno apprenda a decidere senza decidere per lui, agendo in favore di una trasformazione e tenendo sempre in considerazione la fondamentale capacità dell'educatore di fare una sintesi tra sapere – fare – agire (Xodo & Bortolotto, 2011).

L'educatore è impegnato dunque a ideare, pianificare, organizzare l'azione educativa finalizzata alla modificazione di un'esperienza o di un contesto. Sappiamo, infatti, come ogni progetto pedagogico trovi il suo fondamento in quell'agire educativo orientato al cambiamento e alla scoperta di nuove prospettive di vita.

Come afferma anche V. Iori, "...l'educazione è protesa verso la possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trasformare e trasformarsi; è un evento dinamico, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è rivolto principalmente alla dimensione del futuro. L'educatore è sempre nel suo tempo presente, ma è anche sempre proiettato nel futuro. La struttura essenziale del fenomeno educativo è un evento temporale che si colloca nel presente, è sempre nel «qui e ora», e le sue risposte non sono procrastinabili, ma il futuro è la dimensione temporale a cui è rivolta l'azione educativa che tende, accogliendo il passato, a modificare la situazione presente gettandosi «avanti» (pro-gettandosi) nel futuro..." (Iori, 2018, p. 23).

Già Maria Montessori sosteneva che l'educazione è tale quando si configura come «aiuto alla vita che si svolge», assumendo compiti di sviluppo e promozione delle potenzialità personali e sociali di ogni individuo.

Se l'educazione è sinonimo di trasformazione, la relazione che ne deriva assume un valore fondamentale quando i protagonisti dell'incontro educativo si modificano coevolvendosi, non limitandosi ad interagire tra di loro ma transitando gli uni negli altri in virtù della loro interdipendenza naturale (Dewey, 1986).

L'attuale contesto socio-culturale, inoltre, caratterizzato dalla diffusione di sempre nuovi bisogni formativi, si presenta come uno scenario in cui le nuove emergenze educative, comprese quelle delle persone con "bisogni educativi speciali", necessitano di risposte pedagogiche elaborate dopo un'attenta lettura della vasta gamma di categorie di differenze e di diversità esistenti (Gaspari, 2018).

Da tale angolazione prospettica, la dimensione attraverso cui l'educatore riesce a estrarre potenzialità nascoste e nello stesso tempo è capace di far prendere consapevolezza ai soggetti educandi delle proprie possibilità, è quella della relazione umana, specie se quest'ultima finisce per assumere le connotazioni della relazione d'aiuto.

L'esercizio della relazione educativa, intesa come strumento e metodo di lavoro all'interno della quale l'educatore è capace di accompagnare la persona, rappresenta una delle qualità fondamentali di questo profilo, da cui ogni azione non può prescindere.

Spesso, infatti, non è sufficiente dedicarsi alla progettazione dell'intervento pedagogico finalizzato al processo di crescita della persona: a tutto questo è necessario aggiungere l'attenzione sul "come agire". In un modello di società caratterizzato dal paradigma della complessità (Morin, 1993), l'educatore è chiamato a operare valorizzando le differenze e a ricercare nuove direzioni di senso rispetto a logiche e pratiche precostituite, per formulare progetti educativi coerenti con la valorizzazione delle caratteristiche di ogni individuo, soprattutto di quelli in condizioni di svantaggio.

Ne risulta un agire educativo che non si risolve nel semplice raggiungimento di obiettivi stabiliti, ma è diretto al riconoscimento e potenziamento delle specificità presenti nella personalità di ciascun soggetto.

Il quadro concettuale è cambiato e si è evoluto nel tempo, man mano che si sono anche manifestati elementi di cambiamento nella concezione della disabilità, passando da una visione di essa come dato quantitativo, e quindi come elemento che accompagna tutta la vita di un soggetto, ad un'ottica che guarda piuttosto ai funzionamenti adattivi e alla necessità di considerare sempre il contesto, o meglio ancora i diversi contesti.

È il momento in cui si comincia a pensare all'educazione come punto di passaggio tra il soggetto con le sue caratteristiche e l'ambiente, con la possibilità che si creino delle mediazioni tra l'individuo e l'am-



biente e degli adattamenti reciproci per ridurre le difficoltà, credendo quindi che nessuna disabilità sia tanto grave da impedire un percorso che porti qualche piccolo miglioramento in termini di benessere, autonomia, autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000; 1985; Cottini, 2016) e qualità di vita (Giaconi, 2015; Cottini & Fedeli, 2008).

Le competenze pedagogiche dell'educatore vanno perciò oltre il possesso di un sapere pre-costituito, perché frutto di una costante ricerca finalizzata a riconoscere in ciascuno qualcosa in cui è capace e allo stesso tempo che nessuno può bastare a sé stesso.

Ciascuno può mettere in moto qualcosa che può servire ad altri: questo, è, infatti, lo scopo principale della comunità educante, in cui ogni persona viene intesa come potenzialità e risorsa.

Ogni individuo, quindi, è innanzitutto una storia e, per tali ragioni, il suo percorso non può limitarsi alla valorizzazione delle capacità cognitive ma si estende a un orizzonte più vasto di riposizionamento esistenziale, per cui è necessario saper elaborare metodi, strategie e percorsi formativi in grado di consentire alle persone di "...resistere, nel senso di *ri-esistere*, progettando nuove dimensioni di vita ed un maggiore livello di autonomia e libertà..." (Gaspari, 2021, p. 60): come afferma giustamente M. Heidegger, "...la cura autentica aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura..." (Heidegger, 2005, p. 158).

All'interno della gamma di competenze che un educatore deve possedere, un ruolo fondamentale è svolto pertanto, dalla capacità di leggere e interpretare l'unicità delle storie di vita dell'altro, senza però sostituirsi a lui privandolo, in questo modo, della possibilità di prendersi cura di sé e delle sue capacità progettuali.

In questa prospettiva, l'educatore "...rispetta la libertà dell'altro, favorisce il consolidamento delle personali potenzialità e risorse, emancipandolo e facilitando lo sviluppo di nuove possibilità, capacità ed orizzonti di senso, senza intervenire in modo invasivo e "disturbante"..." (Gaspari, 2021, p. 62).

Il suo lavoro promuove nell'altro processi motivazionali nell'ottica di una nuova scoperta di sé e del mondo, ricostruendo possibilità esistenziali orientate alla reinterpretazione positiva del limite, in una prospettiva in cui ogni uomo è essenzialmente portato a occuparsi e prendersi cura delle vicende di chi condivide con lui l'esperienza dell'essere nel mondo.

2. Le virtù dell'educatore secondo la pedagogia di Paulo Freire

Nell'ambito di una riflessione critica sul ruolo e le virtù dell'educatore vogliamo ricordare, in questa sede, il pensiero di P. Freire, pedagogista brasiliano tra i principali teorici dell'educazione del Novecento, e i principi della sua pedagogia, fondata sull'esistenza nella società di una dialettica tra oppressori e oppressi.

Freire rappresenta una figura di spicco nel pensiero pedagogico, non solo latinoamericano ma mondiale, nonché l'espressione e il modello di un educatore impegnato nei confronti dei poveri. Fonda le sue teorie sulla propria esperienza con le classi sociali più disagiate, influenzando con le sue idee e pratiche educative innumerevoli studiosi, insegnanti e studenti in tutto il mondo e rendendo l'eredità della sua proposta attuale ancora oggi.

Il suo contributo alla cultura pedagogica parte proprio dalla pratica, ossia dall'esperienza sul campo tra le classi operaie brasiliane, povere e analfabete che, grazie al suo metodo educativo, riescono a riconquistare i propri diritti (Freire, 1975; 1967).

La volontà di dare parola agli oppressi per farli emergere porta infatti Freire a fondare un movimento che, finalizzato ad alfabetizzare le masse, non si limitava semplicemente a istruirle nel leggere e nello scrivere ma, ciò facendo, le portava a confrontarsi con l'educatore attraverso un dialogo basato sulla fiducia reciproca, fino a fare acquisire loro una nuova coscienza e a renderle quindi in grado di comprendere la propria condizione di oppressi e di immaginare, per poi praticarle, adeguate forme di riscatto.

Non si può, quindi, slegare il pensiero pedagogico di Paulo Freire dal contesto sociale in cui si è sviluppato, cioè il Brasile e l'educazione degli adulti analfabeti con cui lui ha lavorato e costruito il suo metodo, la dittatura e la censura, che lo portarono a considerare l'educazione e la politica come due aspetti inevitabilmente legati tra loro.



Le parole scelte e insegnate da Freire durante i suoi corsi di alfabetizzazione ai contadini erano parole significative all'interno del contesto di appartenenza, sociale e affettivo, dei contadini che dovevano apprendere. Esse non vengono presentate dall'educatore ma nascono dal dialogo con i contadini stessi. Per Freire l'educazione è dunque anche politica, nel senso che tende a riconfermare e riprodurre i processi politici e la sua è un'opposizione a quei sistemi che si basano su metodologie che ribadiscono la composizione autoritaria della società. Da questo punto di vista, l'educazione non è neutrale: anche Don Milani lo pensava, sostenendo che non si possono fare parti uguali tra disuguali. A questo proposito, Freire riuscì, con un'intuizione eccezionale, a cogliere la dimensione motivazionale dell'apprendimento: i contadini avevano il problema di non potersi recare a votare se non erano in grado di firmare un documento e, da questa necessità, derivò il loro desiderio di imparare a scrivere.

In un'ottica in cui l'educazione rappresentava una pratica di dominio al servizio degli oppressori, il nucleo centrale su cui ruota l'intera concezione pedagogica di Freire è pertanto proprio il diritto umano alla libertà, concepita "...come il modo di essere, come il destino dell'uomo, e -che- perciò stesso ha senso soltanto in seno alla storia vissuta dagli uomini..." (Freire, 1975, p. 14).

Si comprende così anche il significato profondo dell'espressione "...educazione come pratica di libertà...", elaborata dal pedagogista brasiliano (Freire, 1975; 1967, p. 14), secondo cui l'educazione non solo permette una presa di coscienza dello stato di oppressione, ma forniva agli oppressi anche lo strumento per liberarsi di tutto ciò che era causa di tale condizione (Freire, 1975; 1967). Essa faceva leva sull'alfabetizzazione come strumento di acquisizione della coscienza politica e del conseguente avvio di un processo di liberazione personale e collettivo.

La «pedagogia degli oppressi», che dà anche il titolo al suo saggio più famoso, vuole quindi essere uno strumento finalizzato a svelare, attraverso la comprensione e coscientizzazione dei loro diritti, ogni forma di dominazione politica e sociale (Colaci, 2017). Apparsa in un momento particolare della storia del Novecento, l'opera venne rapidamente tradotta in decine di Paesi come il manifesto di un'educazione nuova, ma anche come programma politico, obbedendo al principio montessoriano secondo cui la democrazia e l'uguaglianza possono esistere soltanto come frutto dell'educazione. Punto di partenza dell'educatore brasiliano era infatti la convinzione che gli oppressi avessero bisogno, per capire e trasformare la realtà, innanzitutto di una propria teoria da contrapporre a quella degli oppressori.

Nel saggio, Freire richiama inoltre un concetto fondamentale della sua pedagogia, fatta di impegno teorico e pratica educativa, ovvero la fiducia. Questa rappresenta l'elemento essenziale della sua proposta pedagogica, ovvero la base dell'imprescindibile rapporto che deve instaurarsi fra educatore ed educando, intesi come attori di un'esperienza in cui si co-costruisce l'educazione e dove il dialogo e la cultura come creazione e non come ripetizione sono elementi fondamentali.

La centralità di questa relazione reciproca all'interno del processo educativo porta Freire a distinguere tra due concezioni di educazione, che denomina rispettivamente come "bancaria" e "umanistica".

La prima rappresenta una visione per la quale "...il processo educativo è un atto di continuo *deposito di contenuti*..." (Freire, 2017, p. 54), in cui l'educando sarebbe equiparabile a un «calderone» che si vuole riempire con informazioni da imparare a memoria in forma acritica "...come se conoscere fosse il risultato di un atto passivo in cui si ricevono donazioni o versamenti da parte di altri..." (Freire, 2017, p. 55).

In questa prospettiva, in cui il compito degli educandi è quello di immagazzinare e ricordare quante più conoscenze possibili, senza alcuno stimolo alla creatività né alla critica bensì addestrati a rispettare l'ordine del sistema che li opprime. L'educazione diventa, secondo tale visione, una pratica di dominio al servizio degli oppressori, volta principalmente all'«addomesticamento» dell'uomo (Freire, 2017, p. 54) e in cui non sembra esserci spazio per la trasformazione o l'invenzione ma dove anzi si introiettano i modelli imposti dal potere.

La concezione «umanistica», al contrario, rifiutando la logica della mera trasmissione di informazioni, stimola la creatività in quanto ha una visione critica sia del sapere che dell'uomo, inteso come un essere in perenne mutamento che "...realizza gradatamente la sua reale vocazione, vale a dire quella di trasformare la realtà..." (Freire, 2017, p. 53), anziché adattarsi ad essa dimostrando il carattere disumanizzante di un'educazione depositaria basata solo sull'accumulo di nozioni.



Se nella concezione bancaria, inoltre, non si riesce a realizzare il superamento della contraddizione tra educatore ed educando, nella concezione umanistica, che problematizza la conoscenza, avviene invece il superamento di tale opposizione, ottenendo così una conciliazione tra i due poli educativi in una prospettiva in cui nessuno educa nessuno ma ci si educa insieme, abolendo ogni distinzione.

Partendo, dunque, dall'esperienza biografica di educatore sul campo degli oppressi e attraversando una concezione di cultura nell'accezione di un'entità aperta e mutevole, Freire conduce una riflessione critica sulle virtù dell'educatore, sostenendo che tali virtù non possono essere qualcosa che alcuni hanno per nascita e altri ricevono in dono, ma che si tratta di "...una maniera di essere, di vedere le cose, di comportarsi, di comprendere tutto quello che si crea attraverso la pratica, nella ricerca della trasformazione della società..." (Freire, 2017, p. 23). Tale riflessione è caratterizzata dalla sua capacità di rappresentare l'educazione come un'azione connotata da dualità irriducibili a procedure didattiche standardizzate, destinate a rimanere aperte ma non indefinite, se producono buone pratiche e da esse buone teorie.

La coerenza tra il dire e il fare, la capacità di governare la tensione tra parola e silenzio che - se non risolta - rischia di favorire il silenzio permanente degli educandi, tra soggettività e oggettività che si insinua tra la coscienza e il mondo, tra il «qui e ora» dell'educatore e il «qui e ora» dell'educando, lo sforzo di evitare la caduta in pratiche spontaneistiche senza per questo cadere in posizioni manipolatorie, la relazione profonda tra teoria e pratica vissuta come unità contraddittoria e non come sovrapposizione, l'esercitare una «pazienza impaziente», il saper leggere il testo presupponendo «una rigorosa lettura del contesto»: sono queste, a giudizio di Freire, le virtù dell'educatore. Dicotomie quali il rapporto fra parola e silenzio, soggettività e oggettività, pazienza e impazienza, teoria e pratica animano dunque la pedagogia di Freire, generando quella tensione - nell'educatore come nell'educando - necessaria all'azione educativa e che ha nel suscitare interrogativi e nel gestire processi di cambiamento le sue più autentiche motivazioni.

Da questo punto di vista, le "virtù dell'educatore" individuate da Freire per la creazione di una società meno ingiusta, si basano su una coscienza di tipo fondamentalmente filosofico, perché è il pensiero investigante a guidarle, conducendo per il Nostro alla concretezza delle scelte, nonché a un fare che contribuisca alla modificazione della realtà. Ne deriva, in conclusione, una figura di educatore caratterizzata da una costante apertura di possibilità nel proprio lavoro e nel proprio modo di essere, che riflette continuamente sui propri scopi attraverso un'analisi permanente del proprio agire educativo.

3. Competenze e valori dell'educatore in un'ottica inclusiva

Oggi più che mai l'educatore professionale è chiamato ad occuparsi della Qualità di Vita (QdV) (Brown & Brown, 2003; Cairo & Marrone, 2017; Schalock & Verdugo Alonso 2006) delle persone, confrontandosi con percorsi che appaiono sempre più caratterizzati da equilibri effimeri e in continuo cambiamento. Tuttavia, è proprio in questo clima di incertezza che si colloca la sua figura, il cui ruolo, di forte impatto sociale, richiede competenze specifiche, rivolte al rispetto della persona e al suo processo di autodeterminazione (Cottini, 2016; Deci & Ryan, 2000; 1985; Hoffman & Field, 1995; Wehmeyer et al., 2003).

L'autodeterminazione, intesa come "...abilità personale per individuare ed ottenere obiettivi, fondata su una conoscenza e una valorizzazione di se stessi..." (Hoffman & Field, 1995, p.136), si basa sul diritto di scegliere come gestire la propria vita e sulla capacità di sviluppare le proprie potenzialità per metterle a disposizione del processo di *umanizzazione* (Freire, 1968; 2014). In ciascun individuo vi è, dunque, una naturale spinta all'agire autodeterminato, riconducibile, nella capacità di scelta, che si configura come condizione basilare, incentrata sul miglioramento della qualità di vita.

Qualsiasi riflessione che riguarda l'educatore dovrebbe incominciare, come ci ricorda S. Tramma, con un'attenta ricognizione attorno alla sua professionalità, circa il ruolo, le competenze, (Tramma, 2018) e i valori, che aiuterebbero a delinearne meglio il profilo.

Tali competenze, declinate in una prospettiva inclusiva, devono però permettere all'educatore "...di trovare il giusto equilibrio tra elementi apparentemente dicotomici, o di difficile armonizzazione, per evitare il rischio di cadere nel settorialismo, nello specialismo, del didattismo [...], nella dannosa azione di



parcelizzazione degli interventi [...] al fine di promuovere – senza troppi tecnicismi – la globalità della persona con bisogni educativi speciali e non solo, predisponendo relazioni di aiuto e di cura educativa [...] caratterizzate dal desiderio di emancipare l'altro per favorirne i personali processi di autonomia...” (Gaspari, 2021, p.108).

L'educatore deve possedere innanzitutto una serie di competenze metodologiche connesse alla tipologia dei compiti che è chiamato a condurre e monitorare, e competenze che invece, riguardano la sfera personale.

Tra le competenze professionali spiccano quelle tipicamente legate alla valutazione, pianificazione, conduzione e monitoraggio degli interventi educativi e alla progettazione dei contesti e delle collaborazioni (Cottini, 2022). L'educatore deve quindi, acquisire un agire educativo, riuscendo ad orientarsi in quella gamma di azioni che la predisposizione e il compimento di un'esperienza educativa richiedono, scegliendo *“cosa fare”* e *“come agire”* (Palmieri, 2018).

Questo significa essere in grado di padroneggiare procedure e strumenti per la realizzazione di un adeguato intervento educativo, consapevole, tuttavia, che prima di procedere alla declinazione di un progetto individuale, bisogna conoscere la persona e la sua storia.

È indispensabile che l'educatore possieda un ampio ventaglio di capacità metodologico-didattiche speciali, infatti, a tal proposito è fondamentale il riferimento agli studi basati sul modello di Evidence Based Education (Calvani & Vivanet, 2014; Cottini & Morganti, 2015), che rappresentano la strada giusta da intraprendere per l'attuazione di un intervento educativo flessibile secondo un approccio modulato, che tiene conto delle caratteristiche della persona e del contesto.

Nello specifico, il modello Evidence Based consente di *“...documentare gli esiti delle azioni educative che vengono sviluppate, al fine di riflettere sui percorsi insieme [...] ad altri professionisti, alle famiglie e agli individui stessi quando possibile, in modo da valutare l'impatto e l'efficacia degli interventi anche in vista di ulteriori progettazioni...”* (Cottini, 2022, p.49).

Le competenze che interessano invece la sfera personale, sono quelle comunicative e sociali, con particolare riferimento all'interazione e alla comunicazione, alla capacità di ascolto, al problem solving e alla gestione dello stress e alla resilienza. L'educatore, attraverso tali competenze, deve essere in grado di entrare sia in relazione con la persona in difficoltà, sia con tutte le altre figure educative che interagiscono nell'ambiente comunitario.

In questa prospettiva, il pensiero pedagogico di Freire si prefigge come compito principale dell'educazione, che è quello di formare una coscienza critica, da cui deriva il compito dell'educatore, di proporre strategie educative, in grado di promuovere l'inclusione di tutti e di ciascuno (UNESCO, 2000; 2005; 2009; 2017). Secondo il processo inclusivo, basato sulla rappresentazione positiva dell'altro, sull'equità e sulla partecipazione come fondamento per una maggiore qualità della vita, l'educatore deve mostrare, dunque, rispetto verso le differenze.

Tuttavia, dalla teoria dell'uomo dialogico di Freire (1999), emerge il richiamo ad un altrettanto compito prioritario dell'educazione, che è quello di sostenere e valorizzare la diversità come sfida educativa importante che comporta la necessità di mettere in atto approcci differenziati e personalizzati.

Ne consegue, che *“...l'adozione di un orientamento finalizzato all'inclusione conduc[e] a una considerazione diversa delle differenze che [...] vede nel deficit biologico dell'individuo la causa pressoché esclusiva delle sue difficoltà di vita nel contesto sociale [...] . Si tratta, quindi, di avere ben chiaro come non si possa soltanto puntare sulla riduzione della limitazione funzionale, ma anche orientarsi sulla dimensione sociale, che pone al centro l'esigenza di abbattere le barriere ambientali e tutte le forme di discriminazione...”* (Cottini, 2022, p.51).

L'educatore è inoltre, un professionista riflessivo, nel senso che deve essere in grado di analizzare e riflettere in modo ricorsivo sulla propria attività, per consentire un processo di revisione dell'azione mentre la sta realizzando (Cottini, 2022). Questo comporta la personale capacità di ridisegnare la sua professione e le sue competenze, conoscere e ricercare nuovi strumenti per fronteggiare le diverse situazioni e il cambiamento.

“...La progettazione dei dilemmi, sempre intrisa di riflessività, aiuta a non essere troppo sicuri [...] della



propria tecnica. Essa immerge gli educatori [...] in un'autentica empatia esistenziale, atta a comprendere quale tra i fattori e i domini di qualità della vita deve essere preso in carico [...] senza rinunciare agli aspetti, ma a volte, coscientemente, posponendoli nel tempo, o bilanciandoli per ordine di priorità..." (Cottini, 2022, p. 53). In questo modo, l'educatore e l'educando possono trovare un linguaggio comune, evitando situazioni conflittuali che derivano da punti di vista troppo personali e poco dialoganti.

La professionalità dell'educatore risiede pertanto "... nella capacità di muoversi in questa complessità mantenendo la bussola di riferimento definita dai concetti di – riflessività, valori, competenze – inclusione, qualità della vita, partecipazione, autodeterminazione, rispetto e rappresentazione positiva delle differenze..." (Iori, 2018, p. 10).

È questa l'ottica valoriale e metodologica che ben si coniuga con il messaggio di Freire, finalizzata all'implementazione di un'educazione come pratica della libertà, dove il rispetto delle differenze e il richiamo a specifici principi e valori, rappresenta la base su cui costruire la professionalità dell'educatore.

4. La figura dell'educatore inclusivo

La pedagogia di Freire sollecita gli educatori a prendere in considerazione le persone come *esseri in situazione* (Freire, 2011) verso i quali rivolgere il proprio programma educativo; un programma "...organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta..." (Freire, 1999, p.73), che tiene conto dei bisogni educativi speciali di ciascuna persona.

Affinchè si realizzi un contesto inclusivo è necessario, però, che gli educatori considerino non solo le peculiarità e le potenzialità di ogni individuo, ma anche le caratteristiche dell'ambiente in cui la persona vive ed opera. Come evidenzia Freire è fondamentale, infatti, avere una visione completa del contesto, perché solo in questo modo l'educatore può avere un quadro più chiaro della realtà educativa in cui è immerso l'educando.

È da qui, dunque, che la pedagogia di Freire si incontra con la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001; 2007; 2017), secondo cui la partecipazione attiva delle persone con bisogni educativi speciali alla vita sociale ed educativa è un aspetto ineludibile del processo inclusivo.

L'ICF arriva a superare il campo della pedagogia speciale configurandosi come un modello inclusivo che considera la molteplicità delle interazioni tra le persone ed il loro contesto di vita, ricercando e cogliendo in una prospettiva più ampia, l'integrazione delle varie prospettive di *funzionamento umano* (WHO, 2001; 2017).

Ne consegue che l'educatore, in quanto propositore di cambiamento del processo inclusivo, è in grado di progettare itinerari educativi attraverso una approccio olistico ed universale, capace di riconoscere a ciascuna persona i propri diritti e i propri ruoli.

L'inclusione richiede che ogni persona si impegni per ridurre le barriere sociali che le impediscono di entrare in relazione di reciprocità con gli altri, ridefinendo in questo modo il proprio Progetto di Vita. Si tratta, dunque, di "...un itinerario di scoperta e mobilitazione di energie identitarie che può tradursi, se calato in un contesto favorevole e se adeguatamente accompagnato, in linee concrete di azione..." (Biggeri & Bellanca, 2011, p.166).

Di conseguenza, l'inclusione è un processo in continua costruzione e trasformazione che assumendo "...l'epistemologia delle differenze come sfondo di senso [...] non si riduce a stati fuori norma o mancanti da integrare..." (Medeghini & Fornasa, 2011 pp.13-14) ma è rivolta a tutti.

Nel processo inclusivo, l'educatore, in quanto professionista della cura educativa e facilitatore di differenze, ha il compito di accompagnare la persona verso il personale Progetto di Vita, aiutandolo a riconoscersi nella personale storia, divenendo, in questo modo attore delle proprie scelte.

In tal senso, l'educatore è capace di progettare condizioni e risorse favorevoli alla realizzazione di processi di cambiamento, associati alla graduale acquisizione, da parte delle persone con bisogni educativi speciali, di reiterato spirito di coscienza critica e innovativo senso culturale, all'interno di una relazione educativa, nella quale, entrambi gli attori, co-costruiscono nuovi itinerari e nuove sfide di vita.



L'agire educativo consiste, pertanto, “...nel far vivere all'educando con bisogni educativi speciali, una molteplicità di esperienze formative rigeneranti, capaci d'allargare il suo campo di esperienza in modo che possa gradualmente [...] modificare la personale visione del mondo, usufruendo [...] della complessa rete di risposte, funzionali al suo particolare modo di essere al mondo, come soggetto [...] autenticamente – incluso-...” (Gaspari, 2021, p.84).

Nei contesti inclusivi, l'educatore deve essere fortemente orientato ad aiutare l'educando, poiché l'aiuto più autentico consiste, soprattutto, nell'apprezzamento della sua persona e nel riconoscimento dell'identità (Giaconi et. al., 2019).

L'intervento educativo, in ottica inclusiva, si concretizza proprio aiutando la persona ad accettare la sua diversità, in una logica di incontro con l'altro caratterizzata dalla *gratuità* (Montuschi, 2007) e dal desiderio di comune emancipazione (Medeghini & D'alessio, 2013).

L'obiettivo non deve essere tuttavia, solo quello di includere tutti, ma rendere inclusivi anche i contesti, i metodi, gli atteggiamenti: sono quindi necessari accorgimenti organizzativi, procedure condivise di programmazione delle attività educative e un approccio metodologico che consideri le competenze e le aspirazioni di tutti gli educandi.

Come prima cosa va costruito un clima adeguato e positivo, si tratta, dunque, di quell'insieme di atteggiamenti, relazioni e comportamenti che contraddistinguono lo stare insieme e operare in uno spazio condiviso (D'Alonzo, 2012) da parte di tutti, educatore ed educandi. Nondimeno, la creazione di un clima positivo, la possibilità di stabilire adeguate relazioni educative e la disponibilità nei confronti dell'altro, dipendono dalla *gestione della dimensione emozionale* della persona (Cottini, 2022).

La possibilità di provare, quindi, emozioni nell'incontro con l'altro, fa sì che, inevitabilmente, avvenga un coinvolgimento emotivo che permette di comprendere il più possibile l'educando, soprattutto se si tratta di una persona con bisogni educativi speciali. Inoltre, riconoscere ciò che si prova, permette di avere cura della propria vita emotiva e saper dare ascolto alle emozioni rende sensibili all'alterità dell'altro che incontriamo nella relazione di cura (Iori, 2011).

La figura dell'educatore si caratterizza, quindi, come quella di un professionista in grado di intervenire a supporto della piena inclusione e della qualità della vita di tutte le persone nei diversi contesti socio-culturali.

Tuttavia, l'educatore agisce in modo inclusivo nel quotidiano confronto con le emergenze educative, ed ogni intervento rappresenta una efficace occasione per ridefinire la sua identità professionale, per trasformare le personali conoscenze in competenze, ponendo maggiore attenzione alla specificità dell'altro e a ciò che l'altro dice e propone.

L'agire professionale inclusivo dell'educatore è orientato, perciò, a progettare, organizzare, valutare e sperimentare prassi educative basate sulla cultura dell'incontro interpersonale, capaci di offrire all'altro una significativa occasione di riscatto esistenziale e sociale.

5. Riflessioni conclusive

Il pensiero di Freire ci insegna a vivere ed educare con un atteggiamento creativo, nel quotidiano confronto con i problemi pedagogici, mostrandoci come la capacità dell'educatore vada oltre il possesso di conoscenze e competenze standardizzate e preconfezionate, “...garantendo il diritto di ciascuno all'accogliamento, alla partecipazione attiva e alle pari opportunità, nel rispetto delle esigenze di tutti...” (Malaguti, 2018, p. 152).

Una delle sfide più difficili dell'educatore socio-pedagogico è rappresentata infatti, dal saper accompagnare l'altro, sostenendolo nella realizzazione del personale Progetto di vita, affinché possa riconoscersi protagonista della propria storia.

È questo dunque, l'humus in cui si colloca l'educazione come “pratica della libertà” (Freire, 1968), a cui spetta un compito importantissimo: l'individuazione, il rispetto e il soddisfacimento dei bisogni di tutte le persone e la garanzia di condizioni di equità (Isidori, p.38).



La libertà, come ricorda, tuttavia, Freire, non va data per scontata, soprattutto in quei contesti in cui essa è esplicitamente limitata dall'omologazione dei bisogni, dai pregiudizi, dalla mancanza di conoscenza e di accettazione delle differenze. L'educazione deve perciò, mirare al raggiungimento della libertà, puntando alla rimozione e al superamento di tutti quegli aspetti che impediscono o limitano la piena espressione dell'individuo e lo stare bene con se stesso e con gli altri (Capperucci, 2021).

D'altronde, è attraverso questa lente di studio, che è possibile leggere l'inclusione come un processo cooresponsabile in continua costruzione, che favorisce inevitabili processi di cambiamento e "...che implica sempre e comunque un dialettico confronto con l'alterità e la diversità ed un incessante allargamento di confini, territori, linguaggi, risorse.." (Gaspari, 2021, p.18).

Secondo la pedagogia di Freire, l'educatore diventa, pertanto, agente di cambiamento sociale secondo una chiara intenzionalità autoriflessiva, che traduce in prassi la tensione pedagogica alla ricerca e incoraggia un'assunzione di responsabilità personale secondo libertà, autodeterminazione e fiducia per il bene proprio e per quello altrui (Musaio, 2009).

Di conseguenza, la relazione educativa assume le sembianze di un rapporto emancipativo e di costruzione cooperativa della conoscenza a beneficio dell'evoluzione del singolo come persona, in una prospettiva pedagogica di collaborazione e corresponsabilità.

Da qui, l'auspicio di voler portare avanti un modello educativo inclusivo capace di operare una rilettura della professionalità dell'educatore, in grado di dare piena dignità e valore alla dimensione educativa e sociale della persona, limitando in questo modo, la frammentazione delle conoscenze e dei valori.

Riferimenti bibliografici

- Biggeri, M., & Bellanca, N. (eds.) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Brown, I., & Brown, R.I. (2003). *Quality of Life and Disability. An Approach for Community Practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cairo, M., & Marrone, M. (eds.) (2017). *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal*, 9, 127-146.
- Capperucci, D. (2021). Impegno emancipativo dell'educazione e sviluppo delle competenze a scuola. In Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A. (eds.), *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Colaci, A. M. (2017). Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach. *Formazione & Insegnamento*, XV (2) Supplemento, 49-63.
- Cottini, L. (2022). *Didattica e speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Fedeli, D. (2008). Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità. In Cottini L. (ed.), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*. Milano: FrancoAngeli.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, LV, 1, 68-78.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- De Vitis, F. (2019). L'educatore socio-pedagogico e l'expertise professionale. *Formazione & Insegnamento*, XVII (3), 130-133.
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.



- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Abele.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Abele.
- Freire, P. (1999). Ripartire dai temi generatori. Appunti per una metodologia educativa dialogica. Testi tratti da Paulo Freire "La Pedagogia degli oppressi", inserto di *Giovani e periferie*. AQF, 70-79.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno VI, 2, 27-41.
- Giacconi, C., Del Bianco, N., & Caldarelli, A. (2019). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: Franco Angeli.
- Giacconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hoffman, A., & Field, S. (1995). Promoting self-determination through effective curriculum development. *Intervention in school and clinic*, 30 (3) 134-141.
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Iori, V. (2011). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Isidori, M.V. (2021). I Bisogni Educativi Speciali (BES). Una rinnovata intenzionalità conoscitiva attraverso l'insegnamento di Freire. In Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A. (eds.), *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malaguti, E. (2018). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (eds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Montuschi, F. (2002). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Musaio, M. (2009). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Oggionni, F. (2018). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti d'intervento*. Roma: Carocci.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Palmieri, C. (2018). Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero. Il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti*. Trento: Erickson.
- Shallock, R.L., & Verdugo Alonso, M.A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Gussago- Brescia: Vannini.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci editore.
- UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Our life. World Education report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Better Education for All: When We're Included Too*. Paris: UNESCO.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B., Mithaug, D.E., & Stancliffe, R.J. (2003). *Theory in Self Determination: Foundations for Educational Practice*. IL: Springfield.
- WHO – World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: OMS Press.
- WHO - World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.
- WHO - World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Geneva: OMS Press.
- WHO – World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Geneva: OMS Press.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Xodo, C., & Bortolotto, M. (2011). *La professionalità educativa nel privato sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.



Fausta Sabatano

Researcher in Special Pedagogy and Didactics | University of Salerno | Department of Humanities, Philosophy and Education | fsabatano@unisa.it

“One does what one can. One can’t do what one is not able to do”.
Alberto Manzi, teacher of inclusion

“Fa quel che può, quel che non può non fa”.
Alberto Manzi, maestro di inclusione

Call • L’eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

If Pedagogy of Inclusion may be contemplated as a pedagogy of the borders, advocating the struggle for rights, dialogue and confrontation between differences, then, in Italy, Alberto Manzi may be considered as one of its most significant witnesses. What’s the pedagogical heritage he left? May the theoretical and methodological elements, arising from his experiences as a teacher, be considered still relevant today? May they suggest educational paths useful for challenges that Pedagogy of Inclusion faces? In this article, an attempt will be made to answer these questions, proposing a historical-biographical and conceptual reconstruction of Alberto Manzi and dialoguing with his experience, rereading it from an inclusive perspective.

Keywords: Inclusion Pedagogy, Inclusive Teaching, Alberto Manzi

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sabatano F. (2023). “One does what one can. One can’t do what one is not able to do”. Alberto Manzi, teacher of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 76-85. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-07>

Corresponding Author: Fausta Sabatano | fsabatano@unisa.it

Received: 31/03/2023 | **Accepted:** 07/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-07



Introduzione

Infilate le dita nelle piaghe del mondo.
(Alberto Manzi, Lettera agli studenti).

L'inclusione può essere intesa come un presupposto democratico su cui si fonda il riconoscimento delle differenze e, al contempo, come ideale di riferimento ed esito che i sistemi formativi dovrebbero perseguire (Gorasson & Niholm, 2014).

La Pedagogia dell'inclusione e la Pedagogia speciale intrecciano i loro percorsi (Besio & Caldin, 2019; d'Alonzo, Caldin, 2012) e i loro sguardi nell'affrontare problemi quali l'educabilità, l'identità, le differenze, la diversità, i diritti, l'uguaglianza e su questi temi operano sinergicamente, allo scopo di realizzare la piena partecipazione sociale, culturale, intellettuale, di tutti e di ciascuno (Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021); in particolare, "la pedagogia dell'inclusione è centrata sulla decodifica della differenza, adoperandosi ad individuare proposte politico-educative affinché tutto il capitale umano, esprimendosi in dimensioni diverse, peculiarità razziali, religiose, culturali, di fattori personali possano esplicitarsi e che la diversità non sia da considerare una differenza che porti alla discriminazione e allo stigma" (Ivi, p. 52).

È necessario, evidentemente, un cambio di passo, che porti a considerare la progettazione inclusiva, nei servizi educativi ed in particolare in ambito scolastico, come un elemento imprescindibile per la strutturazione (fisica e culturale) del percorso educativo e didattico (Sibilio & Aiello, 2015) ed a riconoscere dignità, diritto o – meglio ancora – *spazio di cittadinanza*, a ciò che è diverso, a bisogni, espressioni, pensieri, linguaggi, esperienze, possibilità che non rientrano nel consueto orizzonte di senso.

Mentre l'idea di confine, definendo un perimetro di appartenenza, presume la diversità che sta *al di là* dell'area che esso delimita, riconducendo ad un senso di minaccia ciò che è fuori da questo perimetro (il nemico); l'idea di *frontiera* rimanda al concetto di *soglia*, come «confine visto nella prospettiva dinamica del suo superamento, luogo della creatività [...], luogo della sospensione, spazio nel quale attendere» (Drumbl, 1991). Dunque, se i confini separano e delimitano, costruendo barriere, le soglie, consentono di vivere le terre di mezzo, le sfumature, i passaggi, le gradualità, rappresentando luoghi di relazione, di incontro, di ricerca, di reciproche contaminazioni. La Pedagogia dell'inclusione, in tal senso, può essere intesa come pedagogia di *frontiere* (culturali, sociali, psicologiche, fisiche), muovendosi in direzione emancipativa, a partire da processi educativi pedagogicamente fondati, e puntando ad affermare una consapevolezza diffusa circa il valore dell'educazione come "viatico per la giustizia sociale, per la crescita culturale e la progettazione esistenziale di ogni soggetto" (Tolomelli, 2019, p. 3).

La Pedagogia dell'inclusione e la Pedagogia speciale, "proiettate verso una traiettoria finalizzata a ridare senso ai contesti formativi, riconoscendoli come luoghi o spazi eticamente orientati a gestire e armonizzare le differenze [...] e dove l'inclusione risulti un paradigma pedagogico di riconoscimento della diversità" (Murdaca, Dainese & Maggiolini, p. 50), trovano nelle *frontiere*, intese come soglie, accessi, aperture, un luogo di naturale d'interesse; in particolare, la Pedagogia speciale, nasce proprio allorché i rigidi confini tra normali e anormali, sani e malati, educabili e ineducabili vengono superati, o forse è meglio dire, nel momento in cui ci si pone il problema di questi confini e limiti per provare a trovare metodologie, strategie, strumenti per superarli. Il superamento del *confine visibile*, realizzato ad esempio in ambito scolastico con l'iter normativo che ha condotto dall'esclusione, all'inserimento e, progressivamente, all'integrazione e all'inclusione (Crispiani, 2016), non coincide, però, con quello dei *confini invisibili* (Canevaro, 2006), che permangono all'interno di dimensioni culturali, professionali, ma anche educative e didattiche, ostacolando di fatto la realizzazione di una partecipazione di tutti e di ciascuno alla vita sociale e culturale. La sfida dell'inclusione consiste, in tal senso, nell'accessibilità dei contesti, delle conoscenze, degli strumenti di apprendimento per ogni individuo, secondo la prospettiva dell'*Universal Design for Learning* (Rose & Meyer 2002; Cottini, 2019).

Se, allora, la Pedagogia dell'inclusione può essere intesa come una pedagogia di frontiere, che sostiene



la lotta per i diritti, il dialogo e il confronto tra le differenze, allora, Alberto Manzi ne è stato in Italia uno dei testimoni più significativi.

Qual è, dunque, l'eredità pedagogica che ha lasciato? Gli elementi teorici e metodologici scaturiti dalle sue esperienze di maestro possono essere considerati attuali? Possono suggerire piste per affrontare le sfide della Pedagogia inclusiva?

Si tenterà di rispondere a queste domande, proponendo una ricostruzione storico-biografica e concettuale della figura di Alberto Manzi, come maestro e testimone di inclusione, entrando in dialogo con la sua esperienza e rileggendola in prospettiva inclusiva.

Nel definire la *maestria*, Sennet identificava come importanti due dimensioni: il desiderio di svolgere bene un compito e la dimensione sociale finalizzata a dare sostegno a questo impegno (Sennet, 2008). Alberto Manzi non voleva essere un modello, tant'è che non ha lasciato alcun volume relativo al suo modo di fare didattica, è stato piuttosto riconosciuto come maestro (Farnè, 2021, p. 184), nel senso etimologico del termine, ossia come *magister*, capace di dare di più (*magis*) tre volte (*ter*), ossia profondamente. Un contributo il suo alla scuola, agli studi sull'educazione e sui processi di apprendimento e, sembra di poter dire, un contributo alla Pedagogia dell'inclusione ed alla Pedagogia Speciale.

1. Cenni biografici

Alberto Manzi nasce nel 1924 a Roma. La sua giovane età lo dispensa dagli obblighi militari, fino a quando la Repubblica Sociale chiama alle armi la leva del '24/25: il giovane antifascista Alberto trova rifugio, grazie all'intervento paterno, presso l'ordine dei cavalieri di Malta a Roma. Con l'arrivo degli Alleati, partecipa volontario come militare di fanteria di marina. Potrebbe spiegarsi, in tal senso, il sogno di fare il capitano di lungo corso¹ e gli studi all'istituto nautico, portati avanti insieme agli studi magistrali.

Finita la guerra, comincia l'attività di maestro. La prima esperienza di insegnamento, al riformatorio Aristide Gabelli di Roma, riveste un ruolo di primo piano nelle vicende umane e professionali del maestro Manzi; essa, peraltro, prende forma nella realizzazione di un giornale mensile, *La Tradotta*, frutto della collaborazione con i giovani detenuti.

Il suo lavoro richiama l'attenzione del Movimento di collaborazione civica, associazione dedita alla promozione e alla maggior partecipazione dei cittadini alla vita democratica. Nel 1947, il Movimento aveva promosso il premio Collodi per la letteratura infantile e il racconto *Grogh. Storia di un castoro*, presentato da Manzi al concorso e nato nell'ambito della sua esperienza di maestro al Gabelli, viene premiato come miglior libro; questo momento segna anche l'inizio di una produzione letteraria per l'infanzia di Manzi, della quale il romanzo *Orzowei*, vincitore nel 1956 del premio Andersen e divenuto successivamente un film e una serie televisiva, rappresenta l'apice.

In questo contesto, egli ha modo di conoscere Domenico Volpi, direttore del "*Vittorioso*", di cui diviene stretto collaboratore, in particolare per la rubrica "*Occhi sul mondo*", un titolo che ben si ricollega alla vivace curiosità del maestro, che nel 1955, in qualità di biologo e divulgatore (si era laureato in Biologia alla Facoltà di Scienze dell'Università di Roma, ancor prima che in Filosofia e Pedagogia) parte, su incarico dell'Università di Ginevra, verso la Bolivia riformista del Presidente Paz Estenssoro, per svolgere ricerche nella foresta amazzonica. Rispetto a tale esperienza, dirà: "Ero andato in Sudamerica per studiare le formiche, ma vi ho trovato cose più importanti" (Manzi, 2017, p. 29). È, infatti, solo il primo di una serie di viaggi per il Sudamerica, che lo vedono impegnato, non senza rischi, in un'opera di alfabetizzazione degli Indios, che egli definirà, in modo meno colonizzante, i "naturalis". Per oltre vent'anni fino al 1977, al termine dell'anno scolastico, egli parte per lavorare a favore dell'inclusione di queste popolazioni; eppure queste esperienze appaiono poco note, sebbene ne sia chiara testimonianza un'attenta e accurata pro-

1 Alberto Manzi, Intervista a cura di Roberto Farnè, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna, sito internet: <https://youtu.be/gKQ7GbworSw>.



duzione letteraria, attraverso la quale il maestro descrive le principali problematiche del mondo e dei popoli latinoamericani, *La luna nelle baracche* (1974), *El loco* (1979), *E venne il sabato* e *Gugù* (2005).

Del resto, durante formazione, Manzi aveva orientato i suoi interessi verso questi temi, a partire dall'incontro con Luigi Volpicelli. Il maestro, infatti, laureatosi in Filosofia e Pedagogia presso l'Università di Roma La Sapienza, inizia una collaborazione con Volpicelli, il quale gli affida, nel 1953, la direzione della Scuola Sperimentale della Facoltà di Magistero. Un incarico che non ricoprirà per molto tempo poiché, come dichiarerà Manzi, in quella scuola "non si sperimentava niente" (Manzi in Farnè, 2009, p. 9).

L'occasione di sperimentare arriva nel 1960, quando gli viene affidata la conduzione televisiva della trasmissione "Non è mai troppo tardi", nata con l'obiettivo di alfabetizzare quella parte della popolazione italiana, che in quegli anni era ancora incapace di leggere e scrivere (Sani, 2003). Manzi comprende che la televisione, all'epoca il principale mezzo di informazione, aveva caratteristiche che richiedevano un ripensamento della qualità della comunicazione didattica per riuscire a tenere alta l'attenzione, che egli definiva *tensione cognitiva*. Il maestro riesce ad andare oltre una tradizionale visione statica del setting scolastico, valorizzando la televisione come immagine in movimento, utilizzando il disegno, unitamente alla sua capacità retorica (Farnè, 2021, p. 186). I suoi racconti e nei suoi schizzi divengono mediatori di apprendimento; le lettere e le parole, chiavi di accesso alla conoscenza, come egli stesso dirà, aprendo una puntata del programma: "Eccoci nuovamente insieme per imparare a scrivere, io direi, però, di più per conoscere meglio il mondo e noi stessi"².

Non è mai troppo tardi viene trasmessa per otto anni – quasi 500 puntate – in orario pre-serale, per permettere a tutti di rientrare dopo il lavoro; richiede l'allestimento di circa 2000 punti di ascolto Tele-scuola (PAT) per consentire, a coloro che non possedevano un televisore di seguire le lezioni, affiancati da un docente tutor. Si calcola che, solo nel primo anno, circa 35.000 italiani riescono a ottenere la licenza elementare. Conclusasi l'esperienza televisiva, Manzi nel 1954 riprende l'incarico come insegnante di ruolo, presso la scuola elementare *Fratelli Bandiera* di Roma, dove presta servizio fino al suo pensionamento, arrivato nel 1987.

Muore nel 1997 a Pitigliano, un piccolo centro toscano, dove da qualche anno occupava la carica di primo cittadino.

2. Manzi, maestro di inclusione: le esperienze nazionali e internazionali

La prima esperienza di Manzi come maestro fu, come si è detto in precedenza, nell'Istituto penale minorile di Roma; potremmo dire, quindi, che egli arriva all'inclusione a partire dalle riflessioni sulla reclusione di ragazzi molto giovani, quasi suoi coetanei, come egli stesso ricorderà nella sua ultima intervista:

"L'esperienza me l'ha fatta fare il Ministro della Pubblica Istruzione di allora. Era il 1946, appena tornato da sotto le armi, mi ha sbattuto a insegnare nel carcere minorile Aristide Gabelli di Roma con una classe di 94 ragazzi, che andavano dai 9 ai 17 anni e mezzo, perché poi al diciottesimo anno sarebbero passati al Regina Coeli. Avevo poco più di 21 anni e, quando sono entrato, sembravo un ragazzo come loro, dimostravo di meno della mia età. I ragazzi inizialmente mi hanno preso per uno di loro, per cui mi chiedevano 'Ti hanno pizzicato? Ti hanno fregato?' E io rispondevo: 'E a te, perché?'. Così in un'ora, un'ora e mezza, conoscevo la storia di ciascuno per sommi capi. Alla fine, i ragazzi si chiedevano: 'Ma il maestro quando arriva?'. Dopo un po', gli ho detto: 'Sono io il maestro!'. Uno di loro mi risponde: 'Guarda che pacchia, sai che facciamo?? Tu ti metti là in fondo, ti porti il giornale, se fumi, ti porti le sigarette, noi 4 ore stiamo tranquilli, nessuno ci rompe le scatole!'. Gli dico: 'Guarda, pure a me andrebbe bene, però lo Stato mi paga, poco, ma mi paga e io devo fare scuola'. Il ragazzo mi fa: 'Allora te la giochi la partita!'. Io pensavo giocarsela a carte, e gli dico 'Ok! Me la posso giocare!'. Lui dice: 'Va

2 Alberto Manzi, Intervista a cura di Roberto Farnè, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Alma Mater di Bologna, sito internet: <https://youtu.be/gKQ7GbworSw>, ultima consultazione: 6 marzo 2023.



bene, questo è il capogruppo Oscar, ce la giochiamo: se perdo io, tu farai scuola, se ci riesci; se vinco io, tu ti metti all'angoletto e buonanotte'. Gli dico: 'Va bene, tira fuori le carte!', 'ma che carte – mi risponde – qui a cazzotti si gioca la cosa!'. Io avevo fatto 4 anni di marina, avevo imparato a darle un po', per cui mi è dispiaciuto però alla fine l'ho picchiato! E questo è stato il primo incontro con la scuola che ho avuto³.

La testimonianza di Alberto Manzi induce ad una riflessione sul senso del lavoro educativo e della figura stessa dell'educatore.

Può definirsi un buon educatore quello che, per guadagnarsi la fiducia dei suoi allievi, ne picchia uno? Quello che, fingendosi giovane detenuto, carpisce informazioni sui suoi allievi? Cosa fa un buon educatore e cosa non fa? Quale profilo ha e quali competenze? L'esperienza del maestro evidenzia come la *relazione educativa* si sviluppi, specie in contesti di difficoltà, su una dimensione di *imponderabile*, essendo caratterizzata da un tenore dialogico fortemente condizionato dalle dinamiche di contesto, dalle competenze dell'educatore, ma anche dalla disponibilità al cambiamento dell'educando. Gli elementi impliciti, quali la storia di vita dell'uno e dell'altro, la dinamica di intreccio tra queste storie, le emozioni del momento, la frustrazione accumulata, la pressione istituzionale, le aspettative, le conquiste e i fallimenti sono il terreno su cui questa relazione si costruisce. Ebbene, tutto questo impedisce di liquidare la riflessione sul lavoro educativo per l'inclusione a un elenco di strategie e tecniche da possedere, di competenze da maturare, di esperienze da vantare ed a considerare, piuttosto, come il reale ponga continuamente questioni, evidenzia carenze di pensiero e di azione, restituisca criticità che possono essere affrontate, solo se si rintraccia il senso del proprio agire educativo, un senso che deve essere presente tanto *a monte*, nell'intenzionalità dell'educatore, quanto *a valle*, come termine di confronto con la pratica che si è effettivamente realizzata.

Manzi, con un gesto irrispettoso, guadagna il rispetto di quei ragazzi, lancia un messaggio forte, oltrepassa quella soglia, rischia. I ragazzi ora devono ascoltarlo, eppure le sue lezioni non vengono seguite, per cui, come egli stesso racconterà, decide di giocarsi l'ultima carta: inizia a raccontare una storia che parla di animali che lottano per la libertà a rischio della loro vita; una storia che sarebbe poi diventata quella di uno dei suoi più famosi e riconosciuti personaggi, il Castoro Grogh. Riconoscendosi in quella storia, i ragazzi cominciano ad ascoltare, fino a lamentarsi quando le lezioni terminano. Da quei racconti, nasce l'idea di creare un giornalino, il primo fondato e realizzato in un Istituto penale minorile, che il maestro intitola *La Tradotta*, perché: "come il vecchio treno militare si sarebbe fermato ad ogni stazione, ad ogni angoletto e avrebbe caricato tutto ciò che c'era da caricare: pensieri, opinioni, dibattiti, cattiverie e scherzi, la voce libera, totalmente libera dei ragazzi"⁴. A questa esperienza, seguiranno quella del teatro e del coro, che Manzi porta avanti con i suoi ragazzi con gli scarsi mezzi che ha, ma con costanza e convinzione.

Come nasce la passione di Manzi verso l'educazione in contesti di povertà, marginalità, difficoltà? Prima di arrivare all'insegnamento, il maestro era stato assistente di Volpicelli, a sua volta allievo di Giovanni Gentile. Per emanciparsi dall'idealismo e dalla sua cornice liberale e borghese, Volpicelli approfondisce gli studi sul nesso tra la costruzione di un ordine sociale nuovo e la riforma della scuola (Parlato, 2008). Queste riflessioni – nutrite anche dagli studi sulle nuove correnti attivistiche della teoria dell'educazione, sul pragmatismo di Dewey e sull'opera di Vygotskij – conducono Manzi a porsi la questione di come insegnare ai poveri, come scolarizzare le periferie, in particolare rurali. Una questione che accompagnerà il suo impegno professionale a livello nazionale, con la partecipazione alla trasmissione televisiva "Non è mai troppo tardi" e, a livello internazionale, con i suoi numerosi viaggi in Sud America.

Il viaggio è per Manzi molto più che uno spostarsi semplicemente da un continente all'altro: "è un modo di andare a raccontare e raccogliere per raccontare. Andare, vedere, vivere e tenere dentro nella

³ *Ibidem*.

⁴ Manzi, A., *Come nacque Grogh*, <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/02/CentroAlbertoManzi-Come-nacque-Grogh.pdf>, ultima consultazione : 5/III/2023.



sua vita le diverse dimensioni che incontrava” (Canevaro, 2007, p. 12). Queste esperienze genereranno un riconoscimento anche a livello internazionale della figura del Maestro (Prede, 1987).

Nel 1954, Manzi sceglie di interrompere il suo rapporto con l’Università per dedicarsi esclusivamente all’insegnamento, che egli concepirà come *educazione al pensare*, con spirito innovativo e inclusivo, percorrendo alcune piste, che solo diversi decenni più tardi si affermeranno nell’ambito della Pedagogia e della Didattica speciale .

3. La riflessione pedagogico-didattica di Manzi: una lettura in prospettiva inclusiva

“Le lezioni del maestro avevano una caratteristica fondamentale, che oggi sembra essere persa. Si parlava moltissimo. Si discuteva tanto e di temi difficili, alti: la democrazia, il rapporto con lo straniero (gli zingari, nel linguaggio dell’epoca) e ciascuno poteva davvero dire quello che pensava. Naturalmente avevamo opinioni molto diverse, ma le esprimevamo in libertà, sapendo che nessuno sarebbe stato preso in giro per il proprio pensiero. Erano discussioni vere, in cui nessuno sapeva dove saremmo andati a finire. Non c’era un obiettivo, o se c’era (il maestro presumibilmente lo aveva) era molto ben celato. In questo senso non importava tanto dove stessimo andando, ma la strada che stavamo facendo per raggiungere la nostra meta. Questo ci dava moltissima fiducia nelle nostre opinioni e nel nostro punto di vista” (Manacorda, 2016, p. 65).

Le parole di Elisa Manacorda, alunna del maestro Manzi, evidenziano come fare scuola per lui volesse dire *educare al pensare*, più che al *conoscere* (Arendt, 1978), laddove quest’ultima dimensione ha come oggetto le questioni scientifiche, mentre la prima rimanda a problemi di significato, a questioni rilevanti per l’esistenza, al pensare con saggezza. Manzi riconsegna, quindi, al pensiero stesso la sua fondamentale e naturale funzione di strumento di civiltà che consente di umanizzare: trascurare l’insegnamento e la cura del pensiero (Dewey, 1961) vuol dire alimentare logiche di violenza e di esclusione, rischiando di far acquisire “l’abitudine della stupidità” (Lewis, 1983 p. 23). Manzi punta, invece, ad insegnare a saper guardare oltre, osservando, ascoltando e riflettendo, affinché gli alunni sviluppino un sapere critico, che guidi le loro esperienze e la loro conoscenza del mondo, orientandoli a scegliere per il proprio futuro. E’ presente in nuce un’idea che nutre e fonda gli attuali studi sui processi di inclusione, quella di *autodeterminazione*, intesa come “la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali” (Deci & Ryan, 1985, p. 38). Una capacità non innata, bensì da acquisire, divenendo una necessità, un’istanza, un bisogno educativo cui può rispondere solo un contesto educativo e didattico adeguato ed efficace (Cottini, L. Cottini & B. Bonci, 2012), le cui caratteristiche Manzi ha ben individuato, collegandole non alla costruzione individuale, bensì sociale, del proprio percorso di conoscenza e formazione.

Egli è convinto di dover trasmettere agli studenti la voglia e la curiosità di chiedere a se stessi *il perché* delle cose: i saperi negoziati e condivisi, mai imposti o giustapposti, servono a coltivare in loro la capacità di scegliere, di prendere decisioni, di porsi domande e risolvere problemi, di definire e raggiungere obiettivi, di costruire la propria conoscenza in modo critico. In tal senso, Manzi afferma che la didattica deve puntare a creare negli alunni una *tensione cognitiva*, una *curiositas*, che sostenga il processo di conoscenza e che spinga i soggetti a voler scoprire e sapere qualcosa.

Questo aspetto rimanda ad un altro elemento, che caratterizza il lavoro didattico educativo di Manzi: il *riconoscere e valorizzare ciò che gli alunni fanno e pensano*, il loro modo di creare concetti. Emblematico il racconto del maestro su un suo alunno:

“Un bambino di seconda elementare, si chiamava Marco, non ricordo per quale motivo all’interno di una discussione che si stava facendo in classe, mi dice: «Maestro, lo sai che ci sono le corde vocali?». «Che ne sai delle corde vocali? A che servono?» gli chiedo. «Il babbo mi ha detto...»; mi accorsi che Marco aveva avuto una certa informazione, una conoscenza di qualcosa che però non poteva verificare direttamente. «... le corde vocali sono 21»; questa affermazione di Marco mi fece subito drizzare le



orecchie e gli chiesi il perché. «Quante sono le lettere dell'alfabeto?», mi disse Marco. A quel punto, dentro di me ho pensato: lui ha due esperienze, o meglio, un'esperienza e una conoscenza. Da una parte, egli ha l'esperienza delle lettere dell'alfabeto, che conosce e utilizza; dall'altra, ha una conoscenza data da qualcuno che gli ha detto che ci sono le corde vocali. Cosa ha fatto Marco? Ha legato queste due esperienze/conoscenze e ne ha tirato fuori un concetto. Allora io, per metterlo alla prova, gli ho detto: «Ma se voglio dire ypsilon?» e Marco, prontamente, mi fa: «Maestro, si vede che non capisci niente! Y è fatta da i, p, s, i, l, o, n. Con queste 21 corde ci parli tutte le lingue!». Come potevo dimostrare che era un concetto sbagliato? O sgozzavo qualcuno e gli facevo vedere che le corde vocali sono 4 e non 21, oppure glielo imponevo, però l'imposizione non forma un concetto scientifico, si dimentica facilmente oppure rimane in forma astratta nella mente, ma non provoca una crescita intellettuale. Ci pensai un paio di giorni, poi andai a scuola con un violino. Un violino ha quattro corde e con l'archetto ho cominciato a strimpellare e ho fatto provare anche a loro, anche Marco e ad un certo punto ho detto: «Che strano, un violino ha quattro corde, eppure quanti suoni fa!». Non so se poi lui ha modificato il concetto che aveva, ma sicuramente è rimasto colpito da quell'esperienza”⁵

L'imposizione non forma un concetto, non provoca una crescita intellettuale, sostiene Manzi che, appassionato studioso di Piaget (1973), ne abbraccia la visione dell'apprendimento come conquista attiva del soggetto attraverso una predisposizione, da parte del docente, di situazioni che consentano di scoprire, di imparare insieme agli altri e di imparare ad imparare. La costruzione del sapere è, quindi, per Manzi un processo dinamico, sociale, di partecipazione attiva, un processo, definito più avanti, *situato* e *distribuito* (Lave & Wenger 1990).

Queste riflessioni conducono ad un ulteriore aspetto caratterizzante l'attività educativa e didattica del maestro, *l'importanza della dimensione del gruppo*: essere d'aiuto all'altro, collaborare e cooperare per realizzare obiettivi sono tutti aspetti metodologici tipici del suo lavoro e fortemente richiamati, in particolare all'interno della Didattica speciale per l'inclusione (Cottini, 2017). Una risorsa quella del gruppo che, come si è detto in precedenza, egli utilizzerà immediatamente, già nella sua prima esperienza nell'Istituto penale minorile, come viatico di una dimensione emozionale di coinvolgimento di ciascuno nel realizzare un progetto (il giornalino, il teatro, il coro). Per Manzi il gruppo è *comunità*, una comunità che si assume degli impegni, che fatica insieme per raggiungerli, una comunità che significa essenzialmente “eterogeneità, diversità di comportamenti, di soggetti che devono trovare un coagulo nel rispetto delle regole comuni, alla cui base c'è sempre quella meravigliosa curiosità di capire chi sei, come mai ti comporti così, che cosa posso trovare come elemento mediatore per attivare in te la valorizzazione delle tue irregolarità” (Canevaro, 2007, p. 12). Questa prospettiva di apertura verso l'altro, verso le sue caratteristiche, questo desiderio di incontrarlo nei suoi limiti per sfidarli insieme, in un percorso in cui il maestro accompagna l'allievo più che giudicarlo, conduce ad una delle più significative e drastiche posizioni di rottura espressa da Manzi quando, nel 1977, gli ordinamenti didattici impongono le schede di valutazione.

Cosa accade lo racconta egli stesso nella sua ultima intervista:

c'erano delle schede da fare ed io avevo un bambino autistico in classe [...] poi giunsero altri tre ragazzi, alla fine dovevo dare quattro giudizi su questi alunni e dissi al direttore che mi rifiutavo di farlo. Alla fine c'è stata una denuncia nei miei confronti. L'anno successivo feci lo stesso, ma scrissi al ministro che mi rifiutavo di fare le schede su quei ragazzi perché come insegnante non potevo fare una valutazione su dei ragazzi difficili come quelli che avevo io [...]. Punito. L'anno successivo ero da capo con le schede; le dovevo fare e non le ho fatte, però mi feci fare un timbro che riporta questa scritta “fa quel che può, quel che non può, non fa”⁶.

Fa quel che può, quel che non può, non fa, un giudizio, secondo Manzi, preciso, inattaccabile, didatticamente rigoroso, che rappresenta un'esortazione per i docenti di oggi a valutare in un modo che non

5 *Ibidem.*

6 *Ibidem.*



generi arresa, demotivazione, paura di sbagliare, ma che produca, piuttosto, possibilità, fiducia, incoraggiamento, motivazione a migliorare. La valutazione è, probabilmente, l'aspetto della didattica più resistente alla logica inclusiva ma, al contempo, è quello che maggiormente incide, potendo anche vanificare o annullare le innovazioni didattiche (Salis & Fabbri, 2022), a causa di processi di svalutazione e di etichettamento che generano un sistema educativo *diseguale* (Benvenuto, 2011), adatto a pochi, non aperto a tutti e, quindi, incapace di realizzare quegli ideali di equità, di inclusione, di sviluppo umano, di promozione di ciascuno (Mura, 2016).

La responsabilità del docente in questo processo è molto chiara a Manzi: egli rifiuta, pertanto, di utilizzare le schede di valutazione che, proponendo un giudizio asettico e stigmatizzante, non consentivano di considerare gli sforzi compiuti dai singoli allievi; è un gesto il suo di responsabilità educativa verso la loro crescita.

Conclusioni

Dalla riflessione condotta in queste pagine emerge l'attualità della figura pedagogica di Alberto Manzi, della sua testimonianza di maestro, il suo prezioso contributo a una cultura inclusiva, a partire dalla consapevolezza di un necessario coinvolgimento di tutti gli attori sociali, istituzionali, ciascuno per le proprie responsabilità e ruoli e, in particolare, degli insegnanti, che rappresentano la possibilità per ogni bambino e bambina di essere accolto secondo le sue necessità e caratteristiche, anche sfidando la diffusa cultura della delega e della deresponsabilizzazione. Emblematico, in tal senso il racconto di Manzi:

La prima volta, gli Ispettori centrali del ministero mi accusarono di omissione di atti di ufficio ed io chiesi se il mio lavoro era di aiutare un bambino o di aiutare lo Stato a fare gli atti di ufficio. Mi risposero: l'uno e l'altro, ma io parto dal principio che aiuto lo Stato, aiutando il bambino (Farnè, 2017, p. 62).

Autare lo Stato vuol dire aiutare il bambino: il servizio alla comunità di un docente passa, secondo Manzi, attraverso l'attività didattica, che egli interpreta come centrata su una relazione autentica, una relazione di aiuto, in cui il maestro sia in grado di accogliere l'allievo, essendo suo alleato, non suo nemico o giudice. Un invito più che mai attuale, che richiama la centralità di un' *interazione didattica* (Sibilio, 2020) che consenta agli alunni di costruire la propria identità e il proprio progetto di vita, affrontando le difficoltà che questo percorso comporta. Il maestro Manzi accoglie e raccoglie, in tal senso, la sfida di promuovere "l'educazione inclusiva scolastica e sociale per lo sviluppo della cultura per l'acquisizione della formazione alla cittadinanza consapevole, impegnandosi, in contesti difficili, marginali e dimenticati, nella diffusione dei principi democratici e nella valorizzazione delle differenze e delle diversità. Tramite l'adozione di metodologie didattiche attive e partecipative" (Canevaro, 2021, p. 231).

Un'educazione ispirata, quindi, all'inclusione come *principio di responsabilità* (Jonas, 1976) e letta in prospettiva sistemica, connettendo spazi e tempi fra loro lontani: quelli della *decisione*, effettuata nel qui ed ora dell'agire didattico, e quelli delle *ricadute*, che possono anche riguardare un futuro remoto e altri contesti di esperienza (Ivi, p. 235).

Una scuola basata su una relazione educativa e didattica improntata sulla fiducia, sulla responsabilità e sulla libertà:

non potrebbe esistere in nessun luogo e contesto relazione educativa e formativa laddove un *magis* più o meno adulto non avesse fiducia nelle potenzialità di apprendimento e maturazione (con i suoi talenti, con le sue eccellenze talvolta nascoste da scoprire e valorizzare, con le sue negatività) e nell'autonomia (come spazi concreti di esercizio di libertà e responsabilità) del *minus* studente (che non è mai *minus*, in nessun caso, qualunque sia la sua condizione); e viceversa, laddove uno studente, al suo livello di risposta, non restituisse specularmente, certo ciascuno a suo modo, i medesimi sentimenti e atteggiamenti al docente" (Bertagna, 2023, pp. 105-106).



Nel tentativo di sintetizzare la *lectio* di alcuni dei maestri contemporanei, tra cui Alberto Manzi, Cambi rintraccia alcuni elementi salienti rispetto due livelli, quello dei principi e quello metodologico:

Sul primo fronte vanno collocati:

1. l'idea d'infanzia; 2. l'idea di comunità scolastica; 3. il ruolo emancipativo della scuola; 4. l'insegnante come animatore; 5. un apprendere personale, sempre, che si lega a motivazione e articolazione di formae mentis.

Sul piano del metodo si fissano: 1. il lavorare in gruppo; 2. motivare sempre l'apprendimento; 3. l'attenzione alle tecnologie; 4. valorizzare le capacità e vocazioni; 5. il ruolo centrale assegnato al libro, all'arte, alla comunicazione, alla ricerca come metodo-principe (Cambi, 2016, p. 7).

Sono punti nevralgici di una rivoluzione pedagogia ed educativa, rappresentata da diverse figure di maestri, (Lodi, Dolci, Don Milani, solo per citare i più noti), che non può essere in alcun modo dimenticata, ma che oggi va reinterpretata e adattata alle questioni emergenti.

Queste pagine hanno tentato di descrivere l'uomo, il pedagogo, lo scrittore, il maestro Manzi, evidenziando come il primato della coscienza, della responsabilità, della solidarietà si sia tradotto nella sua esperienza in un'azione di educazione inclusiva concreta, radicale, intenzionalmente orientata. Educare alla libertà (Freire, 1967; Lipman, 2005) in una condizione di *assenza di libertà* è la sfida che Manzi ha accolto e affrontato attraverso alcuni elementi che sembrano attraversare e caratterizzare la sua intera attività didattica, durata oltre un ventennio: il *gruppo come risorsa*, il *lavoro creativo*, il *sviluppo del pensiero critico*, la *centralità della relazione educativa*.

Manzi esprime la sua attualità e universalità, nel mettere la pratica educativa in dialogo con le teorie, nell'interrogare costantemente se stesso, nell'accogliere e valorizzare la dimensione idiografica dell'educazione, nel riconoscere e valorizzare le peculiarità di ogni soggetto; il suo pensiero, dunque, fa sintesi di alcuni degli elementi che contribuiscono alle contemporanee riflessioni sull'inclusione, richiamando fortemente i principi dell'*Universal Design for Learning* (Cottini, 2019) e dell'*Educational for All* (Nielsen, Cummings et al., 1997).

Riferimenti Bibliografici

- Arendt, H. (1978). *Le origini del Totalitarismo*. Milano: Bompiani.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Besio, S., & Caldin, R. (Eds.) (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Cambi, F. (2016). Maestri di scuola "di lungo corso". Qualche nota. In Centro Alberto Manzi (eds.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di una passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*. Testo scaricabile al sito: <https://www.centroalbertomanzi.it/leredita-dei-grandi-maestri/> ultima consultazione 4 marzo 2023.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). In viaggio con Alberto Manzi. In Genitoni, F. & Tuliozi, A. (Eds.), *Non è mai troppo tardi. Storia di un maestro*. Carpi (MO): Catalogo della mostra «Festival Filosofia».
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Manzi, G., Volpi, D., & Farnè, R. (2017). *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: Dehoniane.
- Cottini, L., & Bonci, B. (2012). Autismo e autodeterminazione: una nuova frontiera educativa. *Autismo e Disturbi dello Sviluppo*, 10, 1, 83-120.
- Crispiani, P. (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (Eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.



- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Drumbl, J. (1991). Soglie e frontiere. In *Letterature di frontiera*. Roma: Bulzoni.
- Farnè, R. (2003). *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione da Non è mi troppo tardi a Quark*. Roma: Carocci.
- Farnè, R. (2020). Alberto Manzi: la comunicazione educativa, la qualità didattica e l'eticità della scuola. In Aglieri, M., Augelli, A. (Eds.), *A scuola di maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*. Milano: FrancoAngeli.
- Farnè, R. (2021). Alberto Manzi: il maestro e la TV. In Marchetti, L. & Santorufo, G. (Eds.), *Storie di maestri. Agazzi, Lodi, Manzi: per una didattica viva*. Foggia: Andrea Pacilli.
- Ferrari, M., & Morandi, M. (Eds.) (2020). *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra*. Trad. It. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Genovesi, G. (2005). *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Jonas, H. (1979). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Lewis, D. (1983). *L'arte di insegnare l'intelligenza*. Torino: SEI.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manacorda, E. (2016). Educare al pensare. Appendice in Centro Alberto Manzi (eds.), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*. Testo scaricabile al sito: <https://www.centroalbertomanzi.it/leredita-dei-grandi-maestri/> ultima consultazione 4 marzo 2023.
- Manzi, A. (1951). *Grogh. Storia di un castoro*. Milano: Bompiani.
- Manzi, G. (2017). Il profumo nella foresta. In Canevaro, A., Manzi, G. et al., *Un maestro nella foresta. Alberto Manzi in America Latina*. Bologna: Dehoniane.
- Nielsen, H.D. & Cummings W.K. et al. (1997). *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches*. London: Taylor & Francis.
- Parlato, G. (2008). *La sinistra fascista. Storia di un progetto mancato*. Bologna: il Mulino.
- Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent: The Future of Education*. Londra: Penguin Books, 1976.
- PREDE, Reunión Técnica de Adultos (1987). *Seminario multinacional sobre reflexiones críticas en torno de la alfabetización de las Américas*. Ministerio de Educación y Justicia.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. AlexandriaVA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Salis, F., & Fabbri, V. (2022). *Verso una valutazione inclusiva. Teorie e modelli*. Roma: Anicia.
- Sani, R. (2003). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sennet, R. (2008). *L'uomo Artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Sibilio, M. (2020) *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sibilio, M., & Aiello P. (Eds.) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Tolomelli, A. (2019). *Rimuovere gli ostacoli.... Per una pedagogia di frontiera*. Firenze: ETS.



Daniele Fedeli

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale | Dipartimento di Lingue e letteratura, comunicazione, formazione e società | Università degli Studi di Udine | daniele.fedeli@uniud.it

The dialogical principle as the foundation of educational action: the legacy of Martin Buber

Il principio dialogico come fondamento dell'azione educante: l'eredità di Martin Buber

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

Martin Buber's philosophical thought has fundamental implications for educational action, as it focuses on the dialogical and relational dimension. Especially in the case of learners with special needs, it is essential that their individuality, made up of subjectivity and communicative intentionality, is always recognized and valued, beyond diagnostic framing. Furthermore, Buber's reflection on the dual perspective that the educator must assume, when he observes the effects of the actions taken from his own point of view but also from those of the educated subject, is also particularly significant: this asymmetry of the educational relationship constitutes both its essence and the basis of the educator's self-awareness in his daily action.

Keywords: Dialogo, relazione, educazione, inclusione, Martin Buber

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fedeli D. (2023). The dialogical principle as the foundation of educational action: the legacy of Martin Buber. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 86-92. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-08>

Corresponding Author: Daniele Fedeli | daniele.fedeli@uniud.it

Received: 29/03/2023 | **Accepted:** 16/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-08



Il recupero del dialogico

Nel corso degli ultimi anni, uno dei tratti caratterizzanti la ricerca in campo pedagogico è stato il forte impulso agli studi interdisciplinari ed in particolare il contributo delle neuroscienze (Della Sala, 2016; Rivoltella, 2011; Immordino-Yang, 2017). Questi approcci si sono rivelati estremamente utili nella comprensione di una serie di meccanismi implicati nei processi di apprendimento tipici ed atipici, manifestando al contempo un rischio ed un'opportunità. Da un lato, il pericolo è quello di un approccio riduzionista, che riconduce in modo eccessivamente lineare processi cognitivi, emotivi, comportamentali e relazionali a basi neurofisiologiche deterministicamente intese (Dehaene, 2014); dall'altro lato, tuttavia, si evidenzia come inevitabilmente i processi cognitivi ed emotivi, emergenti da una base neurobiologica, trovino una loro realizzazione solo all'interno di dinamiche relazionali (Liotti, 2005; Tomasello, 2018), rievocando chiaramente le implicazioni culturaliste presenti nelle opere di autori come Vygotskij (1974) o Lurija (1977).

Una delle riflessioni fondamentali relative al ruolo primario della relazionalità, anche e soprattutto in campo pedagogico, è rappresentata dalla figura di Martin Buber, universalmente considerato il filosofo del dialogo. Nato in una famiglia ebrea viennese nel 1878, trasferitosi successivamente a Leopoli (nell'attuale Ucraina), quindi a Vienna per gli studi di filosofia, ha vissuto anche in altre città come Berlino, Zurigo o Firenze, fino al suo trasferimento nel 1938 a Gerusalemme, dove è morto nel 1965. Il contatto con culture e lingue differenti (il tedesco, l'ebraico, il francese, il polacco, ecc.) ha sicuramente inciso sull'attenzione da lui riservata alle parole, come strumento che non solo veicolano ma ancor più formano i concetti del pensiero (Aluffi Pentini, 2009). Anche il fatto di aver vissuto le due guerre mondiali e il fenomeno della Shoah ha contribuito a indirizzare la sua riflessione filosofica e pedagogica intorno al tema del dialogo come elemento costitutivo e fondante l'essere nel mondo (Buber, 1925). Dal punto di vista pedagogico, il termine è estremamente ricco di implicazioni, in quanto a livello etimologico si compone di due parti: il 'logos', ossia il 'discorso', e la particella 'dia', ossia 'tra', che rimanda sempre ed intrinsecamente ad un incontro tra due o più persone dotate di intenzionalità comunicativa. Ciò implica un aspetto ancor più basilare, ossia il fatto che lo scambio dialogico, per essere tale, non può mai essere predefinito e rigido, ma deve porsi come in continuo divenire, mutando ad ogni passaggio, così come cambiano le esperienze soggettive dei due dialoganti (Fedeli, 2014). La valenza euristica del dialogo si rivela anche nel parlare con se stessi, nella misura in cui ci poniamo degli interrogativi che ci conducono a livelli di consapevolezza maggiori di quelli iniziali, in quanto non previsti e prevedibili, in maniera simile alla storia tra il Rabbi Shneur Zalman e il comandante delle guardie, raccontata da Buber (1948) nel primo capitolo del 'Cammino dell'uomo'. In fondo, proprio l'estrema dinamicità caratterizza qualsiasi rapporto educativo, laddove l'azione dell'insegnante è quella di *"...esporre in modo decisivo la persona ad aspetti selezionati del mondo che vengono messi insieme e vissuti da parte dell'educatore"* (Buber, 1925, p. 43). Riprendendo le parole di Maturana e Varela (1985), si tratta cioè di inserire nel rapporto delle perturbazioni strategicamente orientate nel processo di crescita dell'individuo, sempre però all'interno di una relazione maestro-allievo che rappresenta la base da cui partire per l'esplorazione del mondo non solamente fisico, ma anche cognitivo ed emotivo (Fedeli, 2012a).

Se dunque nell'ottica di Buber l'educazione, per realizzarsi pienamente, implica in modo necessario il realizzarsi di un dialogo, è interessante la distinzione compiuta dall'autore (1925) tra un processo di immedesimazione ed uno di contenimento. Nel primo caso, *"... immedesimarsi significa, se qualcosa significa, scivolare con il proprio sentimento nella struttura dinamica di un oggetto, di una colonna, di un cristallo, di un tronco o anche evidentemente in una creatura animale o umana (...). Significa quindi sospendere la propria concretezza, cancellare il proprio vissuto, far scomparire la realtà della quale si è parte"* (Buber, 1925, pp.57-58). Viene qui riecheggiato il concetto di 'empatia emotiva' (Fedeli, 2012b), ossia l'immergersi completamente nell'emozione altrui, in una sorta di contagio emotivo in cui vengono sfumate le differenze tra il sé e l'altro: si tratta di una condizione sicuramente non funzionale al rapporto educativo, laddove l'adulto viene trascinato nelle alterazioni emotive dell'allievo, perdendo la capacità di decentramento e quindi di gestione consapevole della situazione.



All'altro polo, invece, il contenimento prevede un “... *ampliamento della propria concretezza, compiutezza della situazione vissuta, presenza totale della realtà della quale si è parte. I suoi elementi sono: primo, un rapporto di qualche tipo tra due persone; secondo, un processo comune sperimentato da entrambi (...); terzo, il fatto che questa persona, senza sacrificare nulla della realtà che sente nel suo agire, sperimenta il rapporto anche dalla parte dell'altro. Possiamo chiamare dialogico un rapporto tra due persone che, in misura minore o maggiore, è caratterizzato dall'elemento del contenimento (...)* L'elemento del contenimento è costitutivo del rapporto educativo” (Buber, 1925, p. 58). In questo caso, l'educatore deve riuscire a far dialogare le due esperienze (la propria e quella dell'allievo), mantenendole in rapporto ma distinte tra loro: in questo modo, sarà possibile per lui comprendere i bisogni educativi dell'altro e rispondere ad essi in modo empatico ma al contempo efficace. Si ritrovano chiaramente in questo approccio le istanze proprie della psicologia umanistica, con l'attenzione alla persona nella sua interezza di bisogni, di potenzialità di sviluppo, di caratteristiche individuali e relazionali (Agassi, 1999; Anderson & Cissna, 1997; Cissna & Anderson, 1994; Friedman, 1996; Scott, Scott, Miller et al., 2009).

La duplice prospettiva dell'educazione

Uno degli elementi centrali riconosciuto da Buber nel rapporto educativo è proprio rappresentato da questa capacità che deve avere l'insegnante di osservare la situazione dalla duplice prospettiva, di chi educa e di chi viene educato: “*L'uomo, la cui professione consiste nell'agire sull'essere di una determinata persona, deve appunto continuamente sperimentare questo suo fare dalla parte della controparte (anche se ciò dovesse assumere le sembianze del non fare nulla) (...) Solo una volta che egli si considera come visto dall'altra parte e percepisce 'che effetto fa' questo ad un'altra persona, riconosce il reale limite...*” (p.63). Questi passaggi sono particolarmente densi di significati ed implicazioni, in quanto evidenziano come l'atto educativo implichi necessariamente il monitoraggio di sé, dell'altro e del processo relazionale, ma anche di sé attraverso la prospettiva dell'altro, muovendosi quindi ad un livello superiore, potremmo dire quasi meta-cognitivo e meta-relazionale.

Quest'approccio di contenimento si rivela chiaramente ineludibile soprattutto nel caso di allievi con bisogni speciali, nel momento in cui il ricorso a rigorose metodologie di intervento deve coniugarsi con una dimensione relazionale che dia un senso personale al percorso educativo/riabilitativo intrapreso (Mezzini, 2017b): ad esempio, un bambino con un disturbo da deficit di attenzione e iperattività ha bisogno non solamente di acquisire una serie di abilità di autoregolazione, ma anche di percepire che l'adulto con funzioni educanti ha fiducia nelle sue potenzialità di apprendimento e soprattutto ha una corretta lettura delle sue condotte sregolate. Questo però presuppone che l'educatore, nelle parole di Buber, abbia sempre consapevolezza dell'effetto che esercita sull'allievo nella sua complessità non solamente cognitiva, ma anche emotiva, comportamentale e sociale.

Al contempo, però, le stesse riflessioni di Buber forniscono un chiaro limite a quest'azione di contenimento, nel momento in cui ne chiarisce il carattere di asimmetria: “*l'educatore sperimenta l'essere educato del discepolo, ma quest'ultimo non può sperimentare l'educare dell'educatore. L'educatore si trova ai due poli della situazione comune, il discepolo solo da una parte. Nel momento in cui anche il discepolo volesse passare dall'altra parte e da lì sperimentare la situazione, il rapporto educativo verrebbe distrutto o si trasformerebbe in amicizia*” (1925, p.64). L'asimmetria della relazione educativa non dipende solamente o principalmente dal repertorio di conoscenze, abilità e competenze dei due soggetti in relazione, educatore ed educando, ma soprattutto dalle differenti finalità ed intenzionalità con cui entrano nel rapporto: per il primo, sono quelle di formare l'altro, selezionando aspetti del mondo cui esporlo e ponendosi come modello; per il secondo, invece, sono quelle di acquisire specifiche conoscenze o abilità, anche con differenti livelli di consapevolezza o di collaboratività. In definitiva, quindi, colui che educa svolge la sua azione osservando se stesso, l'altro e la relazione attraverso i propri occhi ma anche quelli dell'altro. L'importanza dell'auto-osservazione nell'atto educativo viene d'altro canto sottolineata anche nell'opera ‘Il cammino dell'uomo’ (1948), quando Buber afferma: “*Cominciare da se stessi, ma non finire con se stessi; prendersi*



come punto di partenza, ma non come meta; conoscersi, ma non preoccuparsi di sé” (p. 50). Quindi l’osservazione di sé rappresenta una condizione imprescindibile del processo educativo ma solo come atto iniziale, da cui partire per arrivare all’altro. Questa duplice prospettiva rappresenta il tratto costitutivo dell’azione educante e pone una serie di interrogativi alla professionalità docente: ad esempio, in che maniera possiamo cogliere in modo non oggettivo ma attendibile la prospettiva altrui, senza il rischio di condizionamenti? E quali difficoltà possiamo incontrare nel caso di allievi molto piccoli o con specifiche disabilità intellettive, che compromettono i canali comunicativi più espliciti come quello verbale? E in che misura la prospettiva dell’altro, ossia la consapevolezza dell’effetto che facciamo all’educando, può e deve determinare delle modificazioni nel nostro modo di procedere e di gestire la relazione, anche a fronte di una specifica programmazione? (Christensen, 1960; Fedeli, 2012a; Nelson, Cushion, Potrac & Groom, 2014).

La parola ‘Io-Tu’

Buber è universalmente riconosciuto come il filosofo del dialogo nella forma della parola fondamentale ‘Io-Tu’, basata cioè sul riconoscimento dell’altro quale persona unica e completa, differentemente invece dall’altra parola fondamentale, che potremmo considerare un monologo ‘Io-Esso’, nel quale l’altro viene percepito come un oggetto, un recipiente di parole, azioni, insegnamenti e condizionamenti. Come afferma esplicitamente lo stesso filosofo nel suo scritto del 1923 “Io e Tu”: *“La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione”* (p. 61), in quanto solo riconoscendo l’altro come un ‘tu’ si entra in relazione, mentre l’esso può essere posseduto, controllato, manipolato. L’aspetto distintivo tra quelle che Buber considera le due parole fondamentali (io-tu e io-esso) è rappresentato dalla reciprocità: *“Relazione è reciprocità. Il mio tu opera su di me, come io opero su di lui. I nostri allievi ci formano, le nostre opere ci costruiscono”* (p. 70).

È interessante notare il forte parallelismo con due differenti e più recenti direttrici di ricerca. Da un lato, gli studi sulla relazione d’attaccamento (Bowlby, 1996), che introducono il concetto di Modelli Operativi Interni, intesi come modelli di relazione, nei quali l’immagine di sé è sempre l’immagine di un sé *in iterazione col mondo*, sperimentato e vissuto come più o meno supportivo e responsivo. Al contempo, in questi MOI, l’immagine dell’ambiente è sempre la rappresentazione del *mondo rispetto al sé*, autopercepito come più o meno capace di esplorare autonomamente l’ambiente. È anche interessante notare che questi modelli, nelle evoluzioni della teoria dell’attaccamento, vengono sempre più spesso letti come schemi cognitivi con cui l’individuo non solo regola la sua relazione col mondo, ma fornisce anche un significato personale alla stessa (Guidano & Liotti, 2018). L’altra direttrice di ricerca è quella relativa agli studi sull’emergere della coscienza individuale, che risulta indissolubilmente legata all’intersoggettività (Lavelli, 2007; Ammaniti & Gallese, 2014): la percezione cosciente di sé, infatti, presuppone inevitabilmente il rispecchiamento nell’altro, al punto che alterazioni in questo processo comportamento dei disturbi nella formazione del sé cosciente anche a lungo termine (Liotti, 2005). La consapevolezza del ruolo delle dimensioni interpersonali nella formazione della coscienza deriva anche dalle più recenti ricerche sul ruolo centrale giocato dalle esperienze dei primissimi mesi di vita del bambino, soprattutto nell’interazione con le figure di accudimento. Così, il concetto di ‘io-tu’ presente nella riflessione filosofica e pedagogica di Martin Buber, trova un fondamento nelle più recenti direttrici di ricerca che fondano anche da un punto di vista neurobiologico ed evolutivo la costruzione del sé all’interno di una matrice relazionale: in fondo, nel processo di individuazione, il sé richiede sempre la presenza dell’altro e viceversa.

Questa impostazione relazionale risulta estremamente interessante ed utile anche per l’analisi e la comprensione di molti fenomeni di aggressività umana, che possono essere riletti alla luce di questa profonda ‘oggettivazione’ dell’altro, di cui non vengono più riconosciuti pensieri ed emozioni, ma che viene trattato come un ‘esso’, attraverso un processo noto anche come ‘deumanizzazione’ molto frequentemente rilevato negli episodi di bullismo (Fedeli, 2012b; Bandura, 2017). Con questo termine, si intende il fatto che l’altro non viene più percepito come una persona, ma come un oggetto aggredibile in assenza di



qualsiasi senso di colpa o di vergogna. Sono ormai ampiamente noti i meccanismi cognitivi attuati per compiere quest'opera di deumanizzazione, che si ritrova anche alla base del meccanismo del 'capro espiatorio' (Girard, 1982): dalla colpevolizzazione della vittima al suo distanziamento psicologico, dalla sdrammatizzazione all'etichettamento eufemistico. Questi meccanismi di 'disimpegno morale', approfonditamente analizzati nel lavoro di Bandura, sono resi psicologicamente possibili proprio dal fatto che si interrompe la relazione 'Io-Tu' a favore di un rapporto 'Io-Esso'. È indubbio che la provenienza di Buber da una famiglia ebrea abbia contribuito alla sensibilità dello stesso per tutti i fenomeni di oggettivizzazione e di colpevolizzazione dell'essere umano. Chiaramente, questa lente attraverso cui analizzare e comprendere molto fenomeni di aggressività presenta anche importanti implicazioni educative: in un'ottica preventiva, infatti, è fondamentali che educare i bambini, fin da piccoli, a considerare l'altro come un 'tu', con tutta la complessità e la ricchezza, ma anche la fatica che ciò comporta in termini di sforzo comunicativo, di flessibilità relazionale, ecc. Infatti, rapportarsi all'altro come un 'tu' significa accettare le diversità ed i possibili conflitti, alla ricerca di modalità di convivenza che non mirino ad eliminare differenze e contrasti, ma che anzi utilizzino questi come occasione di conoscenza e arricchimento reciproco. In definitiva, nel corso dello sviluppo il bambino acquisisce una sua autonomia psicologica nel momento in cui riesce a riconoscere la figura accudente non come un 'esso', strumento utile per la soddisfazione dei propri bisogni primari, ma come un 'tu' con punti di vista, emozioni e preferenze individuali. Potremmo anche affermare che la stessa emergenza di una teoria della mente implica il passaggio da una relazione 'io-esso', nella quale il secondo polo è percepito come privo di una sua individualità soggettiva, ad un rapporto 'io-tu', con due poli dotati di un proprio universo interiore, inesauribile rispetto alla prospettiva dell'altro.

La relazione educativa

Impostare la relazione educativa nei termini di 'io-tu' non significa soltanto costruire una interazione improntata al rispetto reciproco tra educatore ed allievo, ma rappresenta al contempo un prezioso strumento educativo, in quanto il bambino, cresciuto all'interno di un rapporto di questo tipo, imparerà a considerare anche i suoi coetanei come persone (tanti 'tu', ognuno con la sua unicità ed individualità) e non come un generico 'esso', ossia un'entità informe dalla quale talvolta allontanarsi e alla quale altre volte omologarsi. In tal senso, la distinzione operata da Buber tra un 'io-tu' ed un 'io-esso' si rivela preziosa per quanti si occupano di educazione: infatti è sempre presente il rischio che il rapporto educativo da dialogo diventi un monologo, in cui l'adulto parla, spiega, ordina, rimprovera, guida (o usando le stesse parole di Buber, cerca di possedere) un destinatario passivo, un bambino privato di una sua individualità e di una sua intenzionalità. Soprattutto nell'interazione con soggetti in formazione, può risultare complesso e difficile dialogare realmente, trattando l'altro come un 'tu' piuttosto che come un 'esso'. Il dialogo 'io-tu', anche e soprattutto quando l'interlocutore è un bambino o un ragazzo, presuppone infatti una serie di elementi costitutivi ineludibili: innanzitutto, un **ascolto profondo** dell'altro, ponendo attenzione all'insieme degli elementi verbali, paraverbali e non verbali con i quali cerca di esprimere il proprio sé ed il proprio essere in relazione con l'altro, attraverso le parole, i gesti, le espressioni mimiche, ma anche attraverso l'assenza delle stesse (ad esempio, nelle pause e nei silenzi che hanno un'alta valenza comunicativa proprio in alcune fasi dello sviluppo). In questo senso, sono sicuramente significative le indicazioni provenienti dal campo della pragmatica comunicativa del gruppo di Palo Alto (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1978). Il secondo aspetto riguarda l'**atteggiamento di apertura**, senza idee preconcepite o pregiudiziali sulle intenzionalità o i significati comunicati altri, soprattutto nel caso in cui si tratti di un soggetto in età evolutiva, laddove si attribuisce a quest'ultimo una minore consapevolezza e ridotte abilità espressive: in questo modo, però il rischio è che l'altro venga trattato appunto come un 'esso' piuttosto che come un 'tu'. Un ulteriore elemento qualificante è costituito dalla **curiosità** nei confronti dell'altro e quindi il desiderio di conoscere i pensieri e le emozioni altrui come fattori che, non potendoli prevedere in modo certo, arricchiscono la nostra esperienza, in quanto la ampliano con informazioni che non possedevamo: si tratta di



un movimento verso l'altro particolarmente significativo soprattutto quando interagiamo con allievi con disabilità o altri bisogni speciali, laddove la presenza di una fragilità rischia di oscurare l'insieme delle altre caratteristiche personali, inclinazioni, potenzialità, ecc. Infine, relazionarsi con un 'tu' implica anche un atto di **fiducia nei confronti del bambino**, considerandolo un soggetto attivo, capace di agentività e intenzionalità comunicativa, al di là ma anche in virtù di eventuali condizioni di disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Agassi, J.B. (1999, ed.). *Martin Buber on psychology and psychotherapy: Essays, letters, and dialogue*. New York: Syracuse University Press.
- Aluffi Pentini, A. (2009). Introduzione. In Buber M., *Discorsi sull'educazione*. Roma: Anicia.
- Ammaniti, M. & Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Anderson, R. & Cissna, K.N. (1997). *The Martin Buber - Carl Rogers dialogue: a new transcript with commentary*. Albany: State University of New York Press.
- Bandura, A. (2017). *Disimpegno morale. Come facciamo del male continuando a vivere bene*. Trento: Erickson.
- Bohart, A. C., & Greening, T. (2001). Humanistic psychology and positive psychology. *American Psychologist*, 56(1), 81–82.
- Bowlby, J. (1991). *From psychoanalysis to ethology: unraveling the roots of attachment theory*. New York: Wiley.
- Bowlby, J. (1996). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bowlby, J. (1999). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buber, M. (1906, ed. it. 1994). *Le storie di Rabbi Nachman*. Parma: Biblioteca della Fenice - Guanda.
- Buber, M. (1923). Io e Tu. In Buber M. (ed.it. 1991). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Buber, M. (1925). Sull'educativo. In Buber M. (trad.it. 2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Buber, M. (1948, ed. it. 1990). *Il cammino dell'uomo*. Magnano: Qiqajon.
- Christensen, C. M. (1960). Relationship between pupil achievement, pupil affect-need, teacher warmth, and teacher permissiveness. *Journal of Educational Psychology*, 51(3), 169–174.
- Cissna, K.N. & Anderson, R. (1994). The 1957 Martin Buber-Carl Rogers Dialogue, as Dialogue. *Journal of Humanistic Psychology*, 34(1), 11–45.
- Cohen, A. (1979) Martin Buber and Changes in Modern Education, *Oxford Review of Education*, 5, 1, 81-103.
- Dehaene, S. (2014). *Coscienza e cervello. Come i neuroni codificano il pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola: Il buono, il brutto e il cattivo*. Firenze: Giunti.
- Fedeli, D. (2012a). *Attaccamento e apprendimento. Pedagogia delle basi relazionali dell'apprendimento*. Bergamo: Junior.
- Fedeli, D. (2012b). *Il disturbo della condotta*. Roma: Carocci.
- Fedeli, D. (2014). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma: Anicia.
- Friedman, M. (1996). *Martin Buber and human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Friedman, M. (1998). Buber's Philosophy as the Basis for Dialogical Psychotherapy and Contextual Therapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(1), 25–40.
- Friedman, M. (2002). Martin Buber and Dialogical Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 42(4), 7–36.
- Girard, R. (1982, ed.it. 2020). *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi.
- Glatzer, N.N. & Mendes-Flohr, P. (1991). *The Letters of Martin Buber: A life of dialogue*. New York: Syracuse University Press.
- Guidano, V. & Liotti, G. (2018). *Processi cognitivi e disregolazione emotiva*. Roma: Apertamenteweb.
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Joseph, S. (2021). How Humanistic Is Positive Psychology? Lessons in Positive Psychology From Carl Rogers' Person-Centered Approach-It's the Social Environment That Must Change. *Frontiers in psychology*, 12, 709789.
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liotti, G. (2005). *La dimensione interpersonale della coscienza*. Roma: Carocci.
- Lurija, A.R. (1977). *Come lavora il cervello. Introduzione alla neuropsicologia*. Bologna: Il Mulino.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio.
- Meazzini, P. (2017a). *La disciplina positiva per una "buona scuola"*. Roma: Anicia.



- Meazzini, P. (2017b). *Vivere con il sole in tasca. Cos'è la psicologia positiva e cosa può fare per noi*. Milano: Franco Angeli.
- Milan, G. (1994). *Educare all'incontro: la pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Nelson, L., Cushion, C.J., Potrac, P. & Groom, R. (2014). Carl Rogers, learning and educational practice: critical considerations and applications in sports coaching. *Sport, Education and Society*, 19, 5, 513-531.
- Orlov, A.B. (1992). Carl Rogers and Contemporary Humanism. *Russian Social Science Review*, 33, 5, 89-93,
- Rice, D.L. (2015). Humanistic psychology and social action. In K.J. Schneider, J.F. Pierson & J.F.T. Bugental (Eds.), *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice* (pp. 707–721). New York: Sage Publications.
- Rivoltella, P.C. (2011). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scott, J.G., Scott, R.G., Miller, W.L. et al. (2009). Healing relationships and the existential philosophy of Martin Buber. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine* 4, 11.
- Shady, S.L.H. & Larson, M. (2010). Tolerance, empathy or inclusion? Insights from Martin Buber. *Educational Theory*, 60, 81-96.
- Tomasello, M. (2018). *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: Il Mulino.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1978). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.



Roberta Caldin

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale | Università di Bologna | roberta.caldin@unibo.it

Enrica Polato

Professore a contratto di Pedagogia e Didattica per l'inclusione | Università di Padova | enrica.polato@unipd.it

Touching, knowing, representing.

From touch to tactile images: the thinking of Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi*

Toccare, conoscere, rappresentare.

Dal tatto alle immagini tattili: il pensiero di Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

In the bio-psycho-social approach of the ICF (WHO, 2001), the concept of interaction between the subject and his or her context is considered central, and the deficit is considered dependent on interactions with the life contexts – hindering or facilitating inclusion – in which the person lives. In this sense, in order to conceive, design and implement an educational intervention it is necessary to make intelligible the elements on which it is possible to work educationally: in this, the work with sensory deficits enlightens us and acts as a forerunner, highlighting the importance of the use of multiple and targeted languages and appropriate aids that act as mediators.

Among the various existing mediators, we would like to present TIBs (Tactile Illustrated Books), characterised precisely by the plurality of stimuli and languages they offer. Thinking about TIBs, their design and conception are currently evolving in parallel with the knowledge about non-visual mental images and haptic touch and the comparison with the graphic-manipulative representations of reality produced by people with visual impairment.

Many of the thoughts, insights and knowledge presented below find their roots in the thinking of a number of great Masters whom, in this contribution, we recall with particular gratitude.

Keywords: visual impairment, mediators, TIB (tactile illustrated books), haptic touch, non-visual mental images

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Caldin R., Polato E. (2023). Touching, knowing, representing. From touch to tactile images: the thinking of Montessori, Munari, Romagnoli, Ceppi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 93-102. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-09>

Corresponding Author: Roberta Caldin | roberta.caldin@unibo.it

Received: 15/03/2023 | **Accepted:** 13/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-09

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali, si dichiara che Roberta Caldin ha stilato il paragrafo 1, Enrica Polato ha stilato i paragrafi 2, 3 e 4.



Introduzione

Per comprendere cosa insegna la disabilità visiva, è necessario richiamare l'ICF (WHO, 2001), che ha proposto un approccio bio-psico-sociale che supera la visione esclusivamente medicalizzata della disabilità. In questa classificazione, si ritiene centrale il concetto di **interazione** tra il soggetto e il suo contesto e si considera il deficit dipendente dalle interazioni con i contesti di vita – ostacolanti o facilitanti l'inclusione – nei quali la persona si trova a vivere. In tal senso, ideare, progettare e attuare un intervento educativo significa ridurre l'handicap, ossia isolare più variabili possibili che possono "aggravare" il deficit: l'agire educativo diviene tale "in situazione", limitando i rischi dell'onnipotenza dell'intervento e rendendo intelligibili gli elementi sui quali è possibile lavorare educativamente.

Il lavoro con i deficit sensoriali ci illumina e ci fa da apripista per l'intervento educativo: ad esempio, sia nel deficit visivo che in quello uditivo, più che in altre situazioni di disabilità, si sottolinea l'importanza di una educazione familiare non iperprotettiva, di un accompagnamento precoce, di linguaggi plurimi e mirati (il Braille, l'oralismo, la LIS ecc.); la possibilità di fruire di ausili opportuni (bastone bianco, barra Braille, libri tattili, stenotipia ecc.): tutte variabili che possono fare la differenza tra un deficit (sul quale non è possibile intervenire) e un handicap (costellato da elementi aggravanti che si possono attenuare e/o addirittura eliminare).

Inoltre, i deficit sensoriali, con tutte le loro sfumature – di ipovisione grave o lieve, con residuo uditivo di rilievo o scarso – risultano emblematici di alcune questioni educative generali riguardanti la disabilità. Ad esempio, il grado di autonomia di un bambino ipovedente a scuola dipende dalla possibilità di fruire di materiali didattici ingranditi, dalla postazione del banco adeguata, ma, soprattutto, dalla certezza che è indispensabile sfruttare al massimo il suo residuo visivo che lo aiuta a riorganizzare e/o a integrare tra loro le abilità e le percezioni rimaste intatte, senza limitare le sue possibilità ipotizzando che diventerà un bambino cieco. Questa situazione può essere anche una metafora di come, generalmente, ci avviciniamo alla disabilità: senza sfruttare completamente le potenzialità residue – evidenti o latenti - e senza offrire dei mediatori/facilitatori che aiutino ad essere più autonomi possibili e in grado di perseguire obiettivi evolutivi importanti.

Tale ottica presuppone un impegno elevato nella ricerca di mediatori che aiutino a contenere il più possibile il deficit: persone, relazioni, contesti, situazioni, oggetti possono rappresentare la strada di accesso alla scoperta del mondo nelle sue infinite sfaccettature: il sentire con/degli altri, nel confronto e nella *familiarizzazione* diretta, anche in *contesti* altamente simbolici (come, ad esempio, le aule scolastiche e/o universitarie), e/o con *mediatori* particolarmente appropriati come i libri tattili – che divengono *l'altro* che incontriamo – evita il rischio di procedere su direzioni aprioristicamente scelte e allontana il pericolo di avanzare senza tener conto della storicità dei contesti e della storia che ciascun minore offre.

Si tratta di un tentativo per capire/provare se e come possono cambiare le coordinate della disabilità a seconda dell'intervento che mettiamo in atto, in una determinata epoca storica e nei luoghi esistenziali preposti. Ci si mette in gioco concretamente, con un impegno educativo elevato che attinge alle indicazioni dell'ICF (WHO, 2001) e si riallaccia a una dimensione storico-educativa che *dice* la *storia* e le *storie* dell'integrazione, mostrandoci i Maestri, la memoria, le radici, il percorso effettuato, il presente e il futuro che potremo vivere. Sapere di avere una *storia* è possedere un'*identità* (Montobbio, 2004) che rimane unitaria e salda, pur nelle discontinuità degli avvenimenti e delle avversità, e che spinge ad un orizzonte pedagogico ulteriore, non ancora esplorato: di tutto questo e di ogni pensiero che qui presentiamo, siamo grate ai Maestri che, nel presente contributo, richiamiamo con particolare riconoscenza.

Anche per un bambino con deficit visivo, le illustrazioni rappresentano mediatori significativi, medium culturali importanti attraverso i quali gli vengono trasmessi molteplici contenuti e messaggi, favorendo la sua crescita cognitiva, affettiva e relazionale. Le illustrazioni, essendo usate sempre più come sistemi comunicativi ed espressivi, finiscono così per influenzare anche la vita del bambino con disabilità visiva, che pure non ne fruisce o ne fruisce in misura parziale: è quindi indispensabile che egli sia aiutato a stabilire con le immagini un approccio curioso, che sfoci in un rapporto di comprensione.

Proporre ad un bambino con deficit visivo in età prescolare e scolare una ricca gamma di illustrazioni



in rilievo significa offrire una risposta alla sua esigenza di dare e ricevere comunicazioni e un rinforzo al processo di simbolizzazione e di apprendimento dei linguaggi formali, fornita ai bambini normovedenti dai soli dati visivi. Quanto più il bambino con deficit visivo ha consuetudine con eventi rappresentativi della realtà, tanto più può comprendere che essa è codificabile: l'illustrazione in rilievo costituisce quindi uno strumento essenziale per sollecitarne la curiosità, l'analisi percettiva, la comprensione e la produzione verbale.

Il riconoscimento e la riproduzione di un oggetto non è tuttavia possibile se prima il bambino non l'ha conosciuto realmente, poiché, come dice Bonanomi (2004), "toccare è conoscere, conoscere è rappresentare, rappresentare è comunicare".

Nel presente contributo desideriamo ripercorrere queste tre tappe, strettamente correlate tra loro, in altrettanti paragrafi, facendoci accompagnare da alcuni grandi Maestri, il cui pensiero a sua volta si intreccia con ricerche e intuizioni più recenti, dando vita a piste operative tutte da esplorare.

2. Toccare è conoscere: Montessori, Munari, Romagnoli

Il tatto

Quando si parla di tatto, sembra inevitabile fare riferimento al lavoro di Gibson (1966), il quale distinse tre forme di percezione tattile. La prima, definita tatto passivo o cutaneo, si riferisce alla condizione nella quale la pelle subisce il contatto di un altro corpo che le si avvicina. Si tratta di una modalità meramente recettiva, quindi meno efficace perché consiste nella semplice stimolazione della pelle e dei tessuti più profondi, senza alcun movimento di articolazioni o muscoli.

La seconda forma di percezione tattile, definita tatto attivo, viene esercitata tramite movimenti delle dita esplorativi (non operativi) e i conseguenti movimenti articolari. Questi sono paragonabili ai movimenti degli occhi: il tatto attivo può così essere definito come esplorazione tattile (*tactile scanning*), che si colloca in analogia con l'esplorazione oculare (*ocular scanning*). Il tatto attivo, essendo esplorativo, costituisce la modalità tattile più efficace per il riconoscimento della forma.

Il terzo tipo di percezione tattile è il tatto dinamico, che coinvolge non solo stimolazioni cutanee e movimenti articolari, ma anche sforzi muscolari. Grazie ad esso il cieco è in grado di muoversi usando il suo bastone bianco.

Nella trattazione di Gibson (ivi, p. 97) il tatto attivo coincide con la percezione aptica, attuabile grazie al sistema aptico, da lui definito come "la sensibilità di un individuo al mondo adiacente al proprio corpo ottenuta mediante l'uso del proprio corpo. Tramite essa l'individuo riceve informazioni inerenti sia l'ambiente sia il proprio corpo: percepisce un oggetto rispetto al suo corpo e il proprio corpo rispetto ad un oggetto". «Aptico» risulta quindi essere un termine-ombrello, comprensivo di più componenti (sensoriali, motorie e cognitive) che coinvolgono l'intero sistema corpo-cervello. La percezione aptica si presta inoltre alla lettura Braille, poiché "il Braille è una scrittura aptica che parla alle dita la lingua delle dita" (Claudet, 2009, p. 34).

Considerando quanto si intende oggi per percezione aptica, riteniamo di poterne individuare i precursori nella "memoria muscolare" di Maria Montessori. Questa grande pedagogista ha molto studiato la tematica dell'integrazione sensoriale, intesa come capacità del cervello di organizzare le informazioni sensoriali in arrivo, che giungono come un flusso continuo di dati dai vari organi di senso (Ogden, 1997).

Per meglio spiegare il concetto di integrazione sensoriale, Montessori riprende l'esempio presentato da Ayren (1929, in Ogden, 1997, p. 10), che ci invita a pensare a come riconosciamo un'arancia. "Con le mani ne avvertiamo la rotondità, l'irregolarità della superficie, la freschezza. Con gli occhi vediamo la forma sferica e il colore arancione. Con l'olfatto cogliamo l'odore pungente di agrume. Quando l'assaggiamo, ne gustiamo il sapore e la consistenza. Eppure, nessuna di queste sensazioni, da sola, corrisponde al concetto di arancia. Occorre integrarle tutte insieme, tanto meglio se sono legate a memorie associative di precedenti esperienze. Solo allora le varie sensazioni danno una percezione definita e completa del



frutto che abbiamo di fronte. È tale percezione che ci permette di reagire in maniera adeguata: gli diamo un nome, lo riconosciamo, lo sbucciamo, lo mangiamo”.

Il processo di integrazione sensoriale, che trasforma le sensazioni in percezioni, consentendo al soggetto di interpretare l'ambiente circostante e di rispondervi con precisione, viene attuato tramite il tatto, l'integrazione bilaterale, la pianificazione motoria e, appunto, la memoria muscolare. Quest'ultimo sistema sensoriale, di grande importanza, coordina il funzionamento di una serie di recettori propriocettivi che sono distribuiti in tutto il corpo e che permettono al cervello di sentire la posizione e il movimento, specificandone anche la velocità e la forza. Proprio grazie a questa funzione statico-dinamica, l'essere umano è in grado di avvertire la postura del proprio corpo, sia in movimento sia in riposo: è il cosiddetto schema corporeo (Polato, a.a. 2013/2014).

La consapevolezza del proprio corpo in movimento fornita dalla memoria muscolare, funzionando anche a occhi chiusi, si rivela particolarmente utile nei soggetti con deficit visivo. Abba (2011), in un suo articolo sulla storia dell'Istituto dei Ciechi di Milano, evidenzia come in tale struttura si cominciò molto presto a lavorare sull'educazione sensoriale, cioè su udito, tatto, gusto, olfatto nonché appunto sulla memoria muscolare.

Montecchiani e Polini (2011), in un loro articolo su “Il metodo Montessori e la disabilità visiva nella Scuola dell'Infanzia”, sottolineano che è essenziale che l'educazione sensoriale parta nella primissima infanzia; in particolare, il bambino non vedente deve attuare un percorso di “potenziamento compensativo” affinché si formi quella memoria muscolare che renderà possibile l'uso corretto dei singoli sensi.

Una delle recenti direzioni di sviluppo della ricerca sulla percezione aptica la vedono collegarsi ad una riflessione multidisciplinare sulle possibili correlazioni tra la natura della mente umana e la forma del corpo umano (*embodied cognition*).

Si tratta di un paradigma affascinante che si colloca in un'area interdisciplinare compresa tra psicologia, antropologia evolutivista, neuroscienze e una vasta gamma di scienze sociali. Tale paradigma afferma che la cognizione è incarnata (*embodied*) poiché deriva dalle interazioni intercorrenti tra il corpo ed il mondo: per l'essere umano, la cognizione dipende quindi dalle diverse tipologie di esperienze che gli derivano dall'aver un corpo dotato di particolari capacità percettive e motorie, indissolubilmente legate tra loro. Tali capacità formano la matrice entro cui la memoria, le emozioni, il linguaggio e tutti gli altri aspetti della vita si intrecciano (Polato, a.a. 2013/2014).

Sino ad alcuni anni fa, la posizione prevalente nella filosofia della mente e nella scienza cognitiva consisteva nel considerare il corpo umano come “accessorio” quando si cercava di affrontare questioni inerenti la comprensione, la cognizione o i processi mentali. Invece, alcuni ricercatori (tra i quali ricordiamo Lawrence Barsalou et al., 2011) affermano che la cognizione umana è basata su rappresentazioni mentali che includono informazioni provenienti da diverse modalità sensoriali e motorie.

Questi concetti sono stati anticipati da Bruno Munari, il quale li ha concretizzati in libri, giochi e laboratori che davano risalto ai sensi come mezzi conoscitivi primari (Bacchiega, a.a. 2021/2022).

Munari rivolge la sua attenzione e studio in modo particolare al tatto, poiché questo è il senso che viene percepito maggiormente grazie alle terminazioni nervose presenti sulla pelle. Poiché essa è estesa in tutto il corpo, è possibile percepire diversi stimoli, anche contemporaneamente. È una linea di confine, “la zona che separa il dentro e il fuori, e il più prezioso organo di comunicazione con il mondo” (Weyland & Attia, 2015, p. 49). Il valore pedagogico di tale contemporaneità risiede nella proprietà della percezione. Il toccare infatti equivale ad entrare in relazione con altro al di fuori di se come persone ed oggetti, e perciò consente di entrare in “con-tatto” con essi (Restelli, 2002). Munari enfatizza tale aspetto, producendo oggetti plurisensoriali atti allo scopo della stimolazione dei sensi e nello specifico del tatto, come il Messaggio tattile per una bambina non vedente del 1976.

In sintesi, il tatto per Munari si configura come vero e proprio modo di conoscere il mondo, per poter dargli forma nella mente e nel concreto. Un tatto inteso come linguaggio e mezzo universale, che parla a ciascuno e veicola messaggi universali di sfida, curiosità e autonomia (Bacchiega, a.a. 2021/2022, p. 119).

Anche Augusto Romagnoli, nel suo “Pagine vissute di un educatore cieco” (1944, p. 14), dedica un'ampia trattazione all'educazione sensoriale, ritenendo che “la conoscenza dell'educando deve iniziarsi con



lo studio dei suoi mezzi di percezione”, intendendo i sensi come “apparecchi o strumenti affatto distinti dall’intelletto, il cui uso si apprende a poco a poco per un processo di comparazione paziente dell’attenzione e forse della riflessione” (Ivi, p.16).

Romagnoli intende abituare i bambini ciechi alla riflessione e all’interpretazione dei dati sensoriali, che vanno composti in una sintesi mentale, portando alla coscienza la concezione del mondo. La sensazione deve quindi essere interiorizzata affinché divenga feconda di idee direttive per la ricerca organizzata ai fini della conoscenza (Coletta Romagnoli, 2021/2022). L’autore fa un’ampia disamina del tatto e delle risorse che può trarne il cieco, proponendone un’educazione che non coincide con la mera educazione specifica del senso, ma che riguarda le capacità di riflessione, analisi, sintesi e schematizzazione, che rimedino alla frazionata conoscenza che proviene dal tatto. Dire che quest’ultimo è un senso analitico non comporta che i ciechi abbiano, senza l’educazione, la capacità di un’analisi scientifica e organica naturale. Bisogna che imparino a toccare con ordine, cioè ad avere un interesse e, in un certo modo, un semplice piano di ricerca (Ibid.).

Con queste sue parole, facenti riferimento alle capacità di analisi, sintesi e schematizzazione, Romagnoli ci traghetta verso la seconda parte del nostro percorso, relativa alla rappresentazione.

3. Conoscere è rappresentare: Ceppi, Romagnoli

Le immagini mentali

Nel suo *Metodi e mezzi per lo sviluppo dell’immaginazione nei bambini della Scuola materna* (1963) Ceppi esprime così il suo pensiero: “noi consideriamo la cecità non solo come un fattore di debilitazione dell’attività pratica, ma anche come elemento di debilitazione psicologica dell’individuo che, concorrendo ad arrestare il normale processo evolutivo, (comporta) una progressiva mortificazione dell’attività immaginativa, conseguente alla naturale povertà percettiva.

La minorazione della vista [...], togliendo al bambino la possibilità di una ricca percezione di forme, dimensioni e colori, [...] arresta il processo formativo dell’immaginazione: e se immagini si formano esse sono labili e spesso prive di spazialità. L’immaginazione povera non induce spontaneamente il fanciullo ad esplorare il mondo che lo circonda, non suscita una sana curiosità di conoscere.

L’immaginazione indubbiamente costituisce una facoltà psicologica propria della natura umana e quindi non può ritenersi legata a fatti esterni esclusivamente fondati sulla esperienza del soggetto: ma se ciò è vero, e noi riteniamo che lo sia, è altrettanto vero che la facoltà, in sé e per sé senza un costante materiale di elaborazione, finisce per essere una pura forma psicologica, inutile alla generale economia della vita e del pensiero.

Noi non neghiamo al non vedente la facoltà dell’immaginazione, noi affermiamo soltanto che egli è portato a rifuggire per scarsità di interesse e di stimoli da un’attività immaginativa ampia e aderente alla realtà. La sua attività immaginativa, pur affermandosi in forza di una normalità psicologica, si limita ad elaborazioni generiche e astratte.

Il primo intervento educativo sarà quindi diretto alla constatazione dell’esperienza acquisita dal bambino nei primissimi anni di vita e alla costruzione con lui delle immagini spaziali di base, mediante l’osservazione ordinata della realtà che più direttamente viene a contatto con i suoi bisogni vitali.

Il bambino conosce la sua seggiolina, ma ancora non se ne rappresenta la forma: la riconosce soltanto per l’uso che ne fa. Non ha mai avuto l’occasione di averne una percezione sincretica, perciò conoscerà della seggiolina il sedile su cui si siede e la spalliera su cui poggia le manine, senza saper costruire tra i due elementi una relazione per giungere alla ricostruzione immaginativa dell’oggetto.

Il materiale di sviluppo per il nostro bambino sarà quindi anzitutto costituito dagli oggetti della sua vita quotidiana e lo sviluppo sarà nella direzione della loro ricostruzione immaginativa. Quando [...], nel giuoco con i mattoncini, ne sovrapporrà alcuni affermando di aver costruito una seggiolina, allora avremo la certezza che la sua immaginazione ha ripreso nel senso e nella direzione della normalità il proprio funzionamento.



Alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria spetta l'impegnativo compito di suscitare il dinamismo immaginativo, nonché di ordinare e integrare le innumerevoli immagini presenti nella mente del bambino". Ceppi conclude ponendo la seguente, retorica domanda: "Possiamo pensare che esse possano essere educate soltanto attraverso lo spontaneo lavoro della psichicità del fanciullo?"

In tempi decisamente più recenti, Vallat e Schwab (2010) hanno efficacemente riassunto le ricerche di Eriksson (2008), Darras e Duarte (2007) e Streri (2003), i quali hanno investigato in modo particolare il campo delle rappresentazioni mentali delle persone cieche. I loro lavori confermano che l'assenza di visione non impedisce in alcun caso la costruzione di immagini mentali efficienti e mettono in luce l'originalità di questa costruzione, che si appoggia sui trasferimenti intermodali. Mentre per i vedenti l'apertura al mondo si verifica attraverso gli occhi, il cieco costruisce le proprie rappresentazioni mentali utilizzando i suoi sensi integri come sostituti della vista. Le sue immagini mentali non visive "hanno le stesse proprietà generali funzionali di quelle dei vedenti. Esse sono però in parte specifiche, poiché il peso delle percezioni uditive e tattili da cui derivano è evidentemente più importante rispetto ai vedenti. Di conseguenza, la manipolazione mentale di tali immagini mentali da parte dei ciechi è più lenta, più laboriosa e talvolta meno performante di quella delle immagini con dominante visiva dei vedenti, soprattutto quando bisogna trattare una grande quantità di informazioni spaziali o dati tipicamente visivi, come le trasformazioni dovute alla prospettiva" (Hatwell, 2010, p. 160).

Le immagini mentali delle persone prive di vista presentano quindi delle particolarità, non solo nel tempo di elaborazione, ma anche nella rappresentazione spaziale. Ad esempio, durante alcuni esperimenti che richiedevano la formazione e l'esplorazione di una mappa mentale, alcuni autori hanno verificato che i ciechi utilizzavano essenzialmente le informazioni trasmesse dal gesto o dal movimento e la loro scansione temporale. La cartografia mentale viene quindi calcolata in base all'esplorazione reale: ad esempio, per Hatwell (2003) la persona cieca si rappresenta un percorso come una sorta di "sistema di riferimento di ostacoli".

A livello evolutivo, le rappresentazioni mentali dei bambini ciechi dalla nascita sono inevitabilmente meno ricche e più frammentarie di quelle dei loro coetanei vedenti e tale dislivello continua a penalizzare l'intera durata della loro scolarità primaria. Come spiegare tutto ciò?

L'ipotesi di un ritardo dello sviluppo cognitivo dovuto alla mancanza di visione è superata: in realtà, il ritardo è dovuto al deficit percettivo. Esso infatti impone al bambino l'interazione diretta con l'oggetto, l'acquisizione sequenziale delle informazioni, l'apprendimento di particolari strategie di palpazione e la ricostruzione, inevitabilmente più elaborata e complessa, dell'informazione percepita. Tale processo richiede più tempo, più capacità, più impegno.

Il dislivello qualitativo tra le immagini mentali dei bambini vedenti e non vedenti dalla nascita si attenua nel corso dello sviluppo (Vallat & Schwab, 2010), per poi potenzialmente scomparire del tutto nel corso dell'adolescenza (Hatwell, 2003). Va però sottolineato che l'attenuazione e l'eventuale annullamento del dislivello non avvengono naturalmente, ma rappresentano il risultato di stimolazioni particolari, in assenza delle quali il bambino cieco non può evolvere allo stesso modo del coetaneo vedente (Hatwell, 1996). Da ciò deriva l'importanza di una sua educazione precoce all'elaborazione, all'uso e alla comunicazione delle immagini mentali (Vallat & Schwab, 2010), che gli consentiranno di accedere e di muoversi nel suo ambiente di vita e, più avanti, nell'ambiente culturale in generale.

Il disegno

Nella sua didattica, Romagnoli espone tutti gli espedienti per l'educazione del tatto e della mano, ma mentre il lavoro, lo scrivere, l'osservare modelli erano già in qualche modo usati negli Istituti dei Ciechi, egli introduce un elemento assolutamente nuovo e impensato, né ancora bene inteso nella maggior parte dei casi nel suo vero scopo. Si tratta del disegno in rilievo e di semplici contorni, il quale è, a suo parere, educatore e insieme riprova della capacità di schematizzazione e di sintesi (Coletta Romagnoli, 2021/2022): "trascurato nelle nostre scuole perché non riconosciuto praticamente utile; ma sarebbe profittevolissimo quando fosse reso così dilettevole e familiare, da divenire abito interiore della immagina-



zione e della composizione delle idee” (Romagnoli, *Pagine vissute di un educatore cieco*, 1944, p. 30). Come il disegno è l’arte di educare la vista, così deve essere quella di educare il tatto (ivi, p.3).

Ceppi (1982) ritiene caratteristico dell’uomo, vedente o non vedente, l’esprimersi attraverso il linguaggio, la scrittura, la mimica e il gesto, la musica e, appunto, il disegno. Quando si pensa al disegno, sorgono però diverse domande: può il non vedente disegnare? Come? Quando? Che cosa? Con quali finalità? Ceppi afferma che c’è una risposta a ciascuna domanda, (poiché) il non vedente può e deve disegnare con la finalità di esprimere graficamente le conoscenze che ha acquisite, interiorizzate e che sono diventate suo patrimonio immaginativo. Il disegno è un punto di arrivo connesso al processo di normalizzazione, serve a integrare l’immaginazione, perciò comprende la riproduzione di tutto ciò che è conoscenza del fanciullo e quindi della sua rappresentazione mentale.

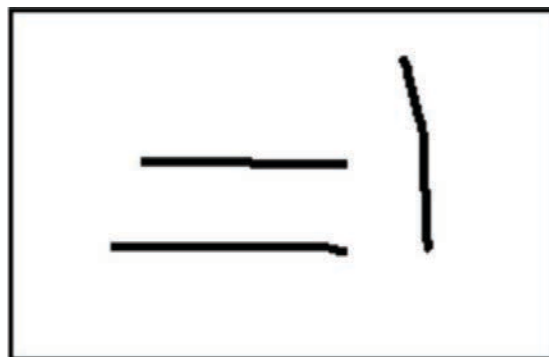
Anche noi riteniamo che il bambino non vedente possa, al pari del vedente, acquisire la capacità di disegnare. Studi sistematici hanno dimostrato che già a sei anni il bambino non vedente è in grado di rappresentare graficamente figure e paesaggi solo di poco più approssimativi e sintetici rispetto al bambino vedente con occhi bendati (Polato, a.a. 2013/2014).

La possibilità per il bambino cieco di acquisire la capacità di disegnare deriva, secondo Kennedy e Bai (2002), dalla modalità aptica di percezione del reale la quale, come la visione, gli permetterebbe di accedere ad alcune informazioni spaziali. Molte regole della rappresentazione pittorica sarebbero disponibili anche in modalità aptica, quindi “universali”, cioè indipendenti dalle modalità sensoriali tramite le quali vengono recepite le informazioni.

Le ricerche di Vinter (2010) testimoniano che i disegni dei bambini ciechi, se comparati a quelli dei bambini ipovedenti o vedenti, presentano delle caratteristiche specifiche, quali errori nel posizionamento di oggetti e persone o elementi giustapposti. Inoltre, in tali disegni talvolta le linee rappresentano sia il contorno dell’oggetto che la sensazione della mano o del corpo che lo esplorano. Tali ricerche hanno fatto emergere alcuni dubbi nella ricercatrice, che si chiede se queste caratteristiche denotino un ritardo nello sviluppo (i disegni dei bambini ciechi assomigliano a quelli dei bambini vedenti con difficoltà nella costruzione delle relazioni spaziali) o piuttosto una sorta di “realismo aptico” dovuto al fatto che i bambini disegnano quello che le loro mani “vedono”. Se questa seconda interpretazione fosse confermata, significherebbe che i bambini ciechi elaborano delle “icone tattili” che rendono effettivamente il loro disegno “specifico”.

Collegandoci alle ipotesi di Vinter, potremmo chiederci se tale specificità sia dovuta al fatto che il disegno spontaneo dei bambini vedenti rappresenta forme e colori, mentre quello dei bambini ciechi rappresenta vissuti e movimento.

Questo è l’interrogativo che gli studiosi delle immagini tattili hanno iniziato a porsi dal 2000, in seguito alla pubblicazione di un poster da parte di Marek all’*European ICEVI Conference*, la cui trattazione prendeva avvio dalla seguente immagine:

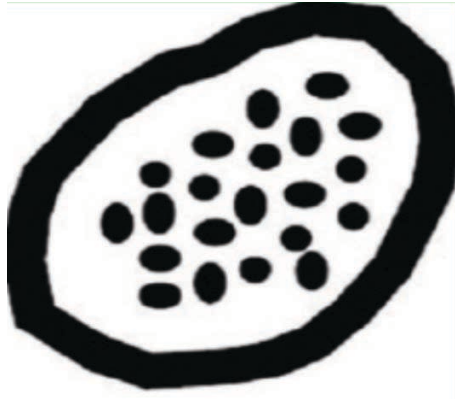


«La sconcertante immagine di un autobus londinese realizzata da un bambino di cinque anni cieco congenito, a cui bastavano solo tre linee per disegnare il tanto amato e ammirato due piani (una orizzon-



tale per il gradino, una verticale per il palo a cui al bambino è stato detto di tenersi mentre saliva sull'autobus e una orizzontale che rappresenta un sedile) mostra la portata del problema che si deve affrontare quando si progettano grafiche tattili che avranno senso per un bambino che non può vedere (Marek, 2000)".

Su tale linea si colloca Duarte (2001), la cui riflessione parte dal seguente disegno, fatto con la plastilina da una ragazza non vedente:



Esso raffigura un fiume: la ragazza spiega che la linea circolare esterna rappresenta la sensazione dell'acqua intorno alla sua vita e i tondini interni sono i sassolini che i suoi piedi toccano sul letto del fiume.

Valente, Bara e Gentaz (2018, p. 18) affermano che, per noi vedenti, riflettere su questi due disegni significa proiettarsi nel mondo della cecità, distaccandoci dai nostri riferimenti per chiederci cosa rappresentano queste linee e quali siano i loro referenti. Una ricerca nel nostro repertorio di immagini, forme e segni figurativi familiari si rivelerà inutile, perché non è una questione di apparenza e di punto di vista, ma di zone di contatto, di sensazioni del corpo.

Facendo riferimento al disegno raccolto da Marek, questi autori affermano che "non si tratta di forme rappresentate a distanza, ma piuttosto impronte digitali, indizi tattili di un corpo che interagisce con l'oggetto «bus». In definitiva, che dire dell'immagine della sensazione di un corpo che balla al suono della musica, dell'immagine della sensazione di un vento leggero che ci sfiora il viso un giorno di primavera, dell'immagine del profumo della pioggia estiva che cade sulla terra calda? Ognuno di noi può testimoniare con la propria esperienza che queste sono davvero immagini, di un tipo diverso, ma molto reale (Ibid.)»

Ricollegandosi a tali considerazioni, Claudet (2021) argomenta: "Se io rappresento l'autobus con un grande rettangolo, con delle ruote e con il volante, ciò non dice assolutamente nulla al bambino non vedente. La sua esperienza circa l'autobus non è quella di vederlo a distanza, ma quella di salirci, di ascoltare il rumore provocato dal motore o dalle porte elettriche che si aprono e si chiudono. Pertanto, dargli l'immagine in rilievo di come noi disegniamo l'autobus non ha alcun senso. Io credo che fare un'immagine tattile con due linee orizzontali e una verticale voglia dire rispettare la cultura specifica del non vedente».

L'attuale riflessione degli autori ed editori di libri tattili verte su questi concetti, al fine di passare da generici libri tattili ai TIB (tactile illustrated books), composti da immagini aptiche, create nella lingua materna tattile delle persone nate cieche, al fine di "adattare l'editoria tattile ai bambini e non il contrario (Claudet, 2011)"

4. Rappresentare è comunicare

Per Ceppi (1982), "una volta che il bambino non vedente ha acquisite le tecniche di rappresentazione, il suo disegno perde il valore strumentale per assumere quello di espressione e di linguaggio. Il bambino



ora è in grado di comunicare con gli altri attraverso il disegno, perché in esso introduce l'elemento soggettivo. Egli disegna le immagini che gli scaturiscono dalla lettura di una poesia o di una prosa, sapendo destinare a ciascuna figura lo spazio che le compete; disegna ragazzi che giocano o animali che corrono, mettendo in evidenza le posizioni delle varie parti del corpo: egli, non vedente, può arrivare ad esprimere nel suo disegno la fatica del rocciatore che scala la montagna”.

Lo stesso Romagnoli spinge l'educazione della mano fino a servirsene per apprezzamenti artistici nell'esplorazione delle forme plastiche. Certo, l'apprezzamento estetico non è un dato spontaneo, manifestandosi solo una volta che è stata soddisfatta la curiosità conoscitiva (Coletta Romagnoli, 2021/2022), poiché “la mano che non è ancora sazia di toccare per differenziare e conoscere non può dare certamente sensazioni estetiche, e i ciechi toccano troppo poco nelle loro scuole, finora. Ma, soddisfatta la curiosità conoscitiva, comincia il lusso della preferenza (Romagnoli, 1973, p. 193)”.

Il bambino con deficit visivo può esercitare il lusso della preferenza anche nella scelta di un libro tattilmente illustrato da leggere in famiglia, con i genitori. La relazione che si stabilisce tra un genitore ed il suo bambino cieco od ipovedente attorno ad un libro illustrato si rivela particolarmente preziosa proprio per la tonalità di quotidianità e leggerezza che la caratterizza. Va infatti considerato che “in realtà, il principale bisogno che le famiglie in situazione di disabilità esprimono è il bisogno di normalità” (Caldin, 2007, p. 109).

Riferimenti bibliografici

- Abba, G. (2011, gennaio). *Il cammino verso l'integrazione. Cenni storici sull'opera educativa dell'Istituto dei Ciechi di Milano*. Tratto da www.bibciechi.it: <http://www.bibciechi.it/pubblicazioni/tifologia/201101/Abba.doc>
- Bacchiega, S. (a.a. 2021/2022). Tesi di Laurea. *Il «tatto di Bruno Munari»: verso un apprendimento consapevole*. Università di Padova.
- Bonanomi, P. (2004). Costruire il piacere di leggere: il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri. In A. Quatraro, *Immagini da toccare: Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili* (pp. 57-74). Monza (MI): Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Caldin, R. (2007). Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo. In A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 103-119). Trento: Erickson.
- Ceppi, E. (1963). Metodi e mezzi per lo sviluppo dell'immaginazione nei bambini della Scuola materna. *Luce su luce. Rivista trimestrale dell'Istituto Statale «Augusto Romagnoli» di specializzazione per gli educatori dei minorati della vista*, (2), 140-168.
- Ceppi, E. (1982). *Minorazione visiva e apprendimento*. Roma: SAS Editrice Cosmodidattica.
- Claudet, P. (2009, n° 17, Settembre-Ottobre). Vous avez dit albums tactiles?...non haptiques! *Liaisons*, 32-40.
- Claudet, P. (2011, Marzo). *Quando i libri si leggono anche con le dita. Intervista a Philippe Claudet*. Tratto da Di-To (Disabilità Torino): <http://dito.areato.org/interviste-e-dintorni/quando-i-libri-si-leggono-anche-con-le-dita-intervista-a-philippe-claudet/>
- Claudet, P. (2021, Maggio). Intervista su passato, presente e futuro dei TIB (Tactile Illustrated books), trad. José Lanners. (E. Polato, Intervistatore)
- Coletta Romagnoli, E. (2021/2022). <https://www.studocu.com/document/universita-degli-studi-di-bergamo/scienze-delleducazione>. Tratto da <https://www.studocu.com/document/universita-degli-studi-di-bergamo/scienze-delleducazione/romagnoli-coletta-appunti-presi-a-lezione>
- Duarte, M. L. (2001). Pedras e agua_um estúdio sobre desenho e cognição. *Paper presented at the XI Encontro Nacional de ANPAP*. São Paulo.
- Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual System*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Hatwell, Y. (1996). *Toucher l'espace, la main et la perception tactile de l'espace*. Lille: Presse Universitaire.
- Hatwell, Y. (2003). Le toucher et les relations visuo-tactiles chez l'enfant et l'adulte. *Voir Barré*, 150-159.
- Hatwell, Y. (2010). *Psicologia cognitiva dell'età precoce*. Monza: Biblioteca Italiana per i Ciechi «Regina Margherita».
- Kennedy, J. M., & Bai, J. (2002). Haptic pictures: fit judgments predict identification, recognition memory and confidence. *Perception*, 31, 1013-1026.



- Marek, B. (2000). Paper «Does a stone look the ways it feels?» Introducing tactile graphics, spatial relations and visual concepts to congenitally blind childrens. *European ICEVI Conference, 9-13 July 2000*. Cracow.
- Montecchiani, M., & Polini, S. (2011, febbraio). *Il Metodo Montessori e la disabilità visiva nella scuola dell'Infanzia*. Tratto da www.bibciechi.it: <http://www.bibciechi.it/pubblicazioni/tiflologia/201102/Monticchiani.doc>
- Montobbio, E. (2004). La maturità immatura (Prefazione). In D. Carbonetti, & G. Carbonetti, *Mio figlio Down diventa grande. Lasciarlo crescere accompagnandolo nel mondo degli adulti* (p. 9-14). Milano: Franco Angeli.
- Ogden, S. (1997). Che cos'è l'integrazione sensoriale. Come le sensazioni diventano percezioni attraverso l'inconscio «lavoro» dei primi anni di vita. *Il Quaderno Montessori*, 6-19.
- Polato, E. (a.a. 2013/2014). Tesi di Dottorato. *La lettura di un TIB (Tactile illustrated Book) come contesto per l'espressione di domande da parte di bambini con deficit visivo. Una ricerca esplorativa*. Università di Padova.
- Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo BRuno Munari*. Milano: Franco Angeli.
- Romagnoli, A. (1944). *Pagine vissute di un educatore cieco*. Firenze: Unione Italiana Ciechi.
- Romagnoli, A. (1973). *Ragazzi ciechi*. Roma: Armando.
- Valente, D., Bara, F., & Gentaz, E. (2018). *Un guide pour concevoir des livres multisensoriels accessibles à tous avec la méthode du design participatif. Exemple d'un livre conçu avec les enfants en situation*. Hal Science.
- Vallat, D., & Schwab, A.-L. (2010). Créer une bibliothèque tactile en Suisse romande pour faire face au manque de moyens d'accès à la lecture. *Terra Haptica n.1, Settembre*, 22-30.
- Vinter, A. (2010). Le dessin chez l'enfant malvoyant et chez l'enfant aveugle., n°1, 22-30. *Terra Haptica, n. 1, Settembre*, 22-30.
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- WHO. (2001). *International Classification of functioning, disability and health (ICF)*. Genève: WHO Press.



Jole Orsenigo

Professore associato | Università Milano-Bicocca | jole.orsenigo@unimib.it

Anna Rezzara

Già Professore ordinario | Università Milano-Bicocca | anna.rezzara@unimib.it

Paola Marcialis

Professore a contratto | Università Milano-Bicocca | paola.marcialis@unimib.it

Rosa Ronzio

Pedagogista | Centro Studi Riccardo Massa | rosa.ronzio@gmail.com

Teacher always speaks “to the walls” even if from sea, mountains or lake.
In order not to disperse the pedagogical heritage of the Milanese School Nature Project*

Chi insegna parla sempre “ai muri” anche se lo fa al mare, ai monti o al lago.
Per non disperdere l’eredità pedagogica del Progetto milanese Scuola Natura

Call • L’eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

As head of the archive of the Riccardo Massa Study Centre, together with other archivists, colleagues and friends, we want to remember a beautiful story. Without becoming the spokesman for any good practice, we want to revive the echo of those who have been the protagonists and to reconstruct “the positivity” of an experience that has marked the life of many Milanese students: the statistics speak of about 400,000 people in more than 30 years of activity. We intend to remember that heritage from our teacher, Riccardo Massa.

Keywords: Heritage, Form-school, Nature

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Orsenigo J. et al. (2023). Teacher always speaks “to the walls” even if from sea, mountains or lake. In order not to disperse the pedagogical heritage of the Milanese School Nature Project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 103-111. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-10>

Corresponding Author: Jole Orsenigo | jole.orsenigo@unimib.it

Received: 13/03/2023 | **Accepted:** 07/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-10

* Pur avendo lavorato in modo collegiale alla raccolta, elaborazione e discussione delle fonti la scrittura dei paragrafi 1, 2 e le Conclusioni sono da attribuire a Jole Orsenigo; il paragrafo 3 ad Anna Rezzara; il paragrafo 4 a Rosa Ronzio e quello 5 a Paola Marcialis.



“Io parlo ai muri”, dice Lacan, il che vuol dire:
“Né a Voi, né al grande Altro. Io parlo da solo.”

J.A. Miller

Jacques-Alain Miller ha scelto di introdurre con le parole riportate in esergo, tre dei sette incontri tenuti nella cappella di Sainte-Anne dal suo maestro Jacques Lacan e tradotti di recente in italiano. Circa una decina di anni più tardi alla morte di quest'ultimo, lui, genero e allievo, ne sarebbe diventato la voce ufficiale: chi stabilisce, a partire da una decisione dello stesso Lacan, il testo dei suoi seminari. Il portavoce di quell'insegnamento.

Gli anni sono importanti e quelli delle succitate conferenze sono di poco successivi al faticoso Sessantotto verso cui Lacan aveva preso una posizione a dir poco scomoda. Questi anni saranno nominati, in Italia, “Di piombo”: li si ricordano, infatti, per la violenza agita dei gesti e delle parole. Furono, però, anche anni di grande “creatività pedagogica” (Massa, 1975, p. 113). Soprattutto nella scuola, cioè in quella forma dell'insegnamento che chiamiamo didattica (*Education*).

Saranno gli anni della cosiddetta «sperimentazione» (Becchi & Vertecchi, 1990): una stagione molto vivace e non ancora conclusa. Nonostante ciò, continuiamo a pensare che la scuola debba accadere “in aula”: in un luogo circoscritto e separato, chiuso tra i banchi e una lavagna (non solo in ardesia), dove usare libri, quaderni per appunti o esercizi, penne. Dimenticando la voce, il corpo e gli affetti, pensiamo quello spazio come un tempo diviso in ore, materie e compiti da fare. Se pensiamo a una scuola appartata – fatta di una quotidianità diversa da quella della vita, ma non sconnessa da essa – è perché deve essere *utile*: preparatoria, di esercizio o di allenamento. Sospesa tra la necessità e la possibilità di studiare.

1. Fuori dal grigiore, dal piombo e dallo smog

Negli Anni Settanta a Milano erano in pochi quelli che potevano permettersi di partire per la settimana bianca. In pochi, bambine e bambini, imparavano a sciare. In pochi uscivano dal grigiore di una città sempre indaffarata. In pochi si prendevano sette giorni di pausa dalla scuola. Dagli anni Novanta, invece, sempre più alunne e alunni dicevano con orgoglio di aver fatto *la settimana verde*. Molti insegnanti, poi, imparavano a fare-scuola “fuori” dalle mura scolastiche partecipando attivamente al Progetto Scuola Natura. In altre città si continua ancora a parlare di settimana bianca; alcune scuole statali (non solo paritarie) la organizzano per i propri studenti/esse, ma a Milano – oggi – avrebbe potuto essere a rischio quella verde: in effetti, per qualche mese i centri estivi della metropoli sembravano in stallo e con essi anche le case vacanze.

2. Quel patrimonio ha degli eredi

È per questo motivo che come responsabile dell'archivio del Centro Studi Riccardo Massa insieme ad altre archiviste, colleghe e amiche, desideriamo ricordare una bella storia. Senza diventare portavoce di nessuna buona pratica, intendiamo piuttosto rilanciare l'eco di chi ne è stato protagonista per fare memoria: ricostruire “la positività” di un'esperienza che ha segnato la vita di tanti milanesi: *le statistiche parlano di 70.000 scolari in 10 anni di attività* (Massa, 1989, p. 237). Per custodire le regole di formazione di quell'avventura pedagogica. Per valorizzarne gli effetti di cambiamento.

In questo saggio, pertanto, vogliamo ricordare - qualificandolo pedagogicamente - il Progetto Scuola Natura perché lo consideriamo una parte importante dell'eredità di Riccardo Massa, che riconosciamo essere uno dei maestri della pedagogia del secondo Novecento. Si tratta di un progetto da valorizzare e tutelare soprattutto per l'interesse che assume in pedagogia speciale in quanto ha contribuito a modificare in modo inclusivo – percorrendo i tempi – la forma della scuola, e perciò stesso la platea degli studenti



coinvolti. Innovare la pratica educativa, anche a scuola, significa pensare: «Solo attraverso il pensiero è possibile generare qualcosa di pratico e di concreto. La scuola chiede di essere ricreata e rigenerata, non semplicemente abolita o rinnovata» (Massa, 1997, p. 10).

3. Dall'iniziativa al progetto: Scuola Natura

Grazie a vari lasciti, il Comune di Milano ha disposto - finora - di diverse case di villeggiatura situate in luoghi ameni: al mare, ai monti, al lago. Queste case, dette Case-Vacanza, erano impiegate - fino agli anni Settanta - in senso meramente assistenziale come colonie secondo il costume dell'epoca¹. Ma nel 1978 partiva "in sordina, in modo 'sperimentale'" (Bonecchi, 1989, p. 235) l'iniziativa Scuola Natura. Promossa dagli Assessorati all'Educazione e all'Assistenza del Comune essa "faceva realisticamente supporre un tempo molto lungo perché si potesse cogliere con chiarezza l'andamento di tale processo" (*Ibidem*).

Si offrivano durante il normale anno scolastico dodici giorni ai bambini di scuola materna ed elementare e ai ragazzi della scuola media in luoghi salutarì e densi di stimoli ambientali, all'interno di strutture comunali organizzate (otto Case di Vacanza situate al mare, ai monti, al lago: da Andorra a Ghiffa, da Pietra Ligure a Vacciago, da Zambala alta a Recco, a Malcesine, a Cesenatico); ma erano dodici giorni di lontananza da casa, per molti la prima volta, di impegno e responsabilità oltretutto per gli insegnanti, di attesa un po' inquieta per i genitori. Eppure l'iniziativa [...] registrò subito una richiesta molto diffusa da parte dei genitori, una capacità notevole di lavoro da parte delle insegnanti, una disponibilità inaspettata da parte dei bambini e dei ragazzi (Bonecchi, 1989, pp. 235-236).

Ciò di cui si intende fare la storia non è stato solo un modo di fare-scuola "fuori" dalle mura scolastiche, ma di andare *alle radici* della scuola per cambiarne la forma disciplinare (Massa, 1997) così da ritornare poi tra quelle mura con un'altra consapevolezza pedagogica: insegnanti, bambine/i e ragazze/i. Non si è trattato della passione, tanto attuale quanto diffusa, per *lo stare fuori*: dalla città, dalla scuola, dalla famiglia... dalla *routine*. Non si è trattato neppure di una sorta di fanatismo per una "natura" che, come si sa, non esiste: è un prodotto della cultura sociale. Si è trattato piuttosto di una genuina inclinazione pedagogica: fare-scuola in natura, negando le abitudini metropolitane, ha corrisposto a (ri)scoprire *lo scenario dell'educare*.

La natura è stata, infatti, un autentico "mito" (Massa, 1990) per la pedagogia moderna: l'oggetto che ha infervorato tanto i detrattori, quanto i simpatizzanti di Jean Jacques Rousseau. Oggi, non è necessario entrare in quel dibattito per prendere posizione (Massa, 1978, 1997). Occorre, piuttosto, coglierne la positività (Foucault, 1994, p. 244): al posto di domandare se Emilio sia "più" libero in campagna o in città, comprendere *la struttura disposizionale* che orienta le sue avventure per valutarne la *qualità*.

L'accadere educativo, al di là della figura di qualche pedagogo o delle caratteristiche di una certa società, rinvia a *un reticolo invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione*. Nella partizione del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di riprodurre quello della vita reale, ma teso a differenziarsi qualitativamente da essa, consiste infine lo statuto oggettivo di quel reticolo (Massa, 1990, p. 10, corsivo nostro).

Se le Case-Vacanza sono, nei fatti, patrimonio (immobiliare) materiale della città, il patrimonio immateriale che le ha pedagogicamente valorizzate, è *la nostra eredità*; di noi allieve/i di Riccardo Massa. Sta a noi ricordare, mostrare, rendere conto di come quella iniziativa sia diventata progetto - il Progetto Scuola Natura. Intendiamo, infatti, non sciupare, non disperdere o vanificarne il valore: la sua *materialità pedagogica*.

1 Cfr. Salomone (1989), pp. 221-223.



Il dispositivo che ha trasformato quelle case in una progettualità di ordine pedagogico è certamente incorporeo ma altrettanto «materiale» quanto i muri che lo hanno ospitato e reso possibile. A (dis)perdere le prime, si rischia di nullificare anche il secondo. Anche a non confondere la dimensione progettuale (la possibilità) con il suo processo (una delle realizzazioni possibili) *senza case* non si possono dare né progetto, né avventura. Come affermato da Anna Rezzara “Scuola Natura è nata dalle case di vacanza che il Comune di Milano aveva e che a un certo punto sono state *ri-interrogate e ripensate* rispetto ad altri possibili usi” (Trascrizione di intervento a Convegno, inedito presso l’archivio del Centro Studi Riccardo Massa – corsivo nostro): è questa la mossa che istituisce una progettualità, nello specifico, pedagogica che fin dal nome – Scuola Natura – dichiara i propri

[...] elementi di identità fondamentale: la Natura, certo, perché l’intento era di offrire agli ospiti delle case un contatto e un’immersione privilegiata in ambienti culturali diversi da quello urbano, e poi, anzi prima, la Scuola perché l’iniziativa del Comune di Milano non voleva certamente costituire una vacanza, un’alternativa alla scuola, un’uscita, ma voleva dare più scuola e più possibilità alla scuola, quindi, non una scuola alternativa, non una vacanza dalla scuola, ma *una scuola che si disloca, si sposta, si allarga, si apre*, estende il suo campo d’azione, ma strettamente connessa e collegata al proprio mandato e compito formativo (*Ibidem* – corsivo nostro).

Siamo davanti a “un’offerta educativa articolata” che si inserisce nel sistema formativo integrato a pieno titolo, rinnovando una vecchia funzione tradizionalmente destinata “a garantire forme di assistenza e ospitalità estiva” (*Ibidem*), siamo davanti ad una novità. Secondo affermati esempi stranieri di soggiorno per scuole di città, i due assessorati metropolitani hanno collaborato istituendo non solo il progetto ma anche la ricca stagione del *Centro di innovazione educativa del Comune di Milano*. Qui,

Educatori e responsabili delle case, insegnanti, pedagogisti del Centro di innovazione educativa si incontrano e lavorano intorno a un compito essenziale di progettazione pedagogica dei soggiorni di Scuola Natura. E nei discorsi, nei documenti, negli incontri di chi lavora a progettare e riprogettare i soggiorni, ricorrono sempre più, da quegli anni, alcune parole che compongono una sorta di manifesto di Scuola Natura e che sono categorie pedagogiche cruciali: “progetto”, innanzitutto, e poi “gioco”, “comunità”, “residenzialità”, “ambiente”, “esplorazione”, “esperienza” e “avventura” (*Ibidem*).

Quello che allora a tutti i protagonisti coinvolti sembrò essere il carattere peculiare del Progetto fu proprio il termine avventura. Scuola Natura è una nuova avventura pedagogica: un’occasione di scuola allargata, decentrata, che disloca “l’aula” in natura, aprendola all’esplorazione dello spazio circostante, al contatto con mondi diversi e nuovi, permettendo di sperimentare e di esplorare culture diverse. Un’avventura di scoperta del mondo esterno, ma anche di sé e degli altri. Di ciò che sta “fuori” e ci circonda, ma anche di ciò che abbiamo “dentro”, nel nostro mondo interno: risorse/fatiche.

[...] questo è un dato rilevante perché in educazione nella scuola in particolare siamo abituati a pensare ai programmi, ai curricoli, all’organizzazione ma da un punto di vista pedagogico il motore vero è quello che dà senso e valore a un’esperienza educativa è *il progetto che fonda, orienta, guida e ispira, assegna scopo e significato all’attività quotidiana* (*Ibidem* – corsivo nostro):

Scuola Natura, allora, ha tutti i caratteri di una residenzialità intima, familiare, che sa “di casa”. Non vuole ripetere la residenzialità delle istituzioni totali: non è una colonia, né una vacanza o una gita lunga, abbiamo detto, piuttosto coniuga “vita scolastica” e “vita familiare”. Non volendo né contrapporle né renderle complementari, ibrida l’educazione scolastica con quella familiare; in questo senso, conclude Anna Rezzara, è un esempio di “cura educativa”: un dispositivo capace di garantire relazioni affettive significative e novità, cioè esplorazione, curiosità, piacere di conoscere.

Tradizionalmente queste due grandi funzioni sono pensate come separate o da tenere separate: in successione le une alle altre (prima la famiglia e poi la scuola) oppure in alternativa reciproca (o la di-



mensione affettiva familiare o la dimensione cognitiva scolastica); il Progetto Scuola Natura invece propone di unirle *in una grande avventura*. In una grande “uscita” da te e dai tuoi confini abituali, senza dimenticare di presidiare da parte degli adulti – educatori e insegnanti /e sullo sfondo anche i genitori - la tua presenza con cura, avendo attenzione cioè anche al mondo interno.

Per questo motivo Scuola e Natura ha tutti i caratteri propri della natura di Rousseau: sospende la normalità, inverte la quotidianità, fa uscire dalla *routine* cittadina e apre a spazi, tempi, relazioni nuove. *Rustiche*. Strappa via da (*ex-ducere*) mentre porta nell’altrove (*sé ducere*). Con un potentissimo gesto formativo istituisce la possibilità stessa dell’educare (in quanto allevare, nutrire, prendersi cura). Istituisce un (altro) campo di esperienza, curando le condizioni (Palmieri, 2011) affinché sia possibile esplorare, ricercare, mettere in gioco le proprie risorse in modo relativamente protetto ma sufficientemente rischioso, inedito. Questo gesto più che escludere, chiudere, rinchiudere: allarga, amplia, apre, perché dà corso al possibile. Piega una “chiusura” addirittura più forte di un’aula scolastica perché residenziale, verso la straordinarietà nel senso che consente di andare *fuori* dall’ordinario. Di frequentare quell’area potenzialmente foriera di novità.

4. Come l’educazione extrascolastica può illuminare la forma-scuola disciplinare

Scrivono Cristina Bonecchi, in un testo collettaneo curato dallo stesso Riccardo Massa sull’avventura come categoria pedagogica, che: “Gli anni Settanta sono stati per la scuola italiana un tempo di effervescenza creativa” (Bonecchi, 1989, p. 235). Gli anni in questione sono quelli in cui si scopre il potenziale pedagogico dell’educazione extrascolastica (Massa 1977).

Riccardo Massa, nel 1977, rispetto all’educazione extrascolastica, riconosce quanto, allora, fosse “un territorio estremamente colorito e affollato (Massa, 1977, p. 1)”, ma anche quanto fosse “trascurata ed emarginata dalla ricerca pedagogica” che si preferiva concentrare, come accennato, nella didattica scolastica. Accadeva, da una parte, che si trovassero mescolati tra loro

[...] la riattualizzazione del *beat* e dell’*hippy* nell’indiano metropolitano, e dell’oratorio parrocchiale nell’animazione di quartiere, a fianco delle femministe e degli autonomi, degli operatori socio-culturali e delle tradizioni popolari, della droga e della pornografia, dei soggiorni estivi e dei consultori familiari, dei gruppi teatrali e dei collettivi di base, delle scritte murali e delle fiabe demitizzate, dei linguaggi del corpo e delle contro-vacanze, dei *jeans* e dei cantautori, degli asili alternativi e dei campi di lavoro, delle radio libere e delle televisioni via cavo, delle infinite variazioni marxiste e psicanalitiche, sullo sfondo di drammatici interrogativi politici e esistenziali (Massa, 1977, p. 2).

D’altra parte, in quegli stessi anni, stava prendendo corpo nella scuola il passaggio all’istruzione, al *teaching/learning*, alla categoria di apprendimento che la psicologia, dal comportamentismo al cognitivismo, ha saputo spiegare in modo scientifico. Si diffondevano le macchine per insegnare (ben prima dei PC), la docimologia e i test. Insomma, la scuola iniziava a spostare il proprio baricentro dal maestro e dalla sua discrezionalità, stimata e autorevole, a quello dell’allievo da tutelare e promuovere nella sua autonomia individuale. Da misurare. È il tempo, infatti, in cui inizia a diffondersi l’uso delle griglie di valutazione che se irregimentano il gesto insegnante, classificano in modo differenziale quello dell’allievo.

Noi, da tempo, abbiamo ricevuto la sferzata di quell’onda di novità. Tanto da non capire più che cosa si potesse intendere, allora, con l’espressione “educazione extrascolastica”, essa ci risulta tanto generica quanto confusiva, perché indica un settore vastissimo di ordine pedagogico. Non bisogna fare il “repertorio” (Massa, 1977, p. 3) delle organizzazioni e delle tecniche di educazione extrascolastica, né offrire “un inventario” delle idee e delle interpretazioni teoriche su di esse, piuttosto rischiare di farsi carico del carattere “apparentemente aspecifico” di quell’espressione: parlare di educazione extrascolastica, da una parte, vuol dire *parlare di tutto* - famiglia, territorio, lavoro – e, dall’altra parte, pretendere di dire qualcosa di pedagogico *sul tutto*. Questa seconda ambizione – attualmente declinata dal pedagogista in termini



consulenziali - non è meno rischiosa delle velleità sintetiche del filosofo. Se non contro i muri, ci stiamo avventurando in sentieri alquanto ardui.

Parlare di educazione extrascolastica, in realtà, significa parlare di educazione. A considerarla, però, una sommatoria del punto di vista psicologico (apprendimento), sociologico (socializzazione) e antropologico (inculturazione), ci lasceremmo sfuggire il portato positivo di tale costrutto. L'unica cosa, infatti, che possiamo dire è "che l'educazione extrascolastica *non* è quella scolastica" (Massa, 1977, p. 4 – corsivo nostro). Questo concetto negativo di educazione, che trova in Rousseau il suo campione, pone una serie di quesiti: *è questa educazione quella delle società senza scuola, delle società semplici? Sarebbe quella che precede o segue l'educazione scolastica invece in quelle complesse come le nostre? Che le si affianca? Che sarà sostituita prima o poi dalla scuola stessa? O quella in atto senza particolari intenzioni di ordine pedagogico nelle nostre società proprio in quanto scolariizzate?* (Massa, 1977, p. 4).

Nel libro-testamento, *Cambiare la scuola* (1997), Riccardo Massa chiede ai pedagogisti uno sforzo di pensiero per oltrepassare il moralismo di una pedagogia dei fini e il tecnicismo di una dei mezzi. Chiede di superare l'Herbartismo, ancora molto diffuso, che vanifica il pedagogico, ora affidandolo ai filosofi che in realtà non se ne occupano, ora agli psicologi che se ne occupano fin troppo. Come pensare una scuola oltre lo scolasticismo?

Questo dibattito fa da sfondo all'esperienza del Progetto Scuola Natura.

Né viaggio di istruzione, né gita, il progetto si vuole in continuità didattica con le attività scolastiche. Abbiamo detto che le Case-Vacanza sono luoghi educativi e formativi e non semplici strutture ricettive, allora l'avventura (oltre che individuale) sarà "di classe" e "per la classe" in *partnership* pedagogica con le famiglie. Il valore dell'autonomia e dell'elaborazione del distacco dalla famiglia diventa un'occasione di crescita: il bambino non è un ospite, ma il protagonista dell'abitare in un luogo pensato da adulti che non sono i propri genitori. Oltre al grande rito del viaggio, che segna la soglia tra straordinarietà e ordinarietà, ci sono i piccoli, ripetuti, rituali di margine dell'avventura, che consentono di lasciare almeno per un po' il familiare per andare incontro all'insolito, al rischio e alla scoperta.

Aprirsi significa affidarsi per superare le mura della casa e della scuola, per incontrare il *territorio* inteso sia come ambiente naturale, sia come ambiente sociale e culturale. Ma questa esplorazione, conoscenza e studio dell'ambiente non avviene più in modo mediato – Pestalozzi avrebbe detto ostensivo – "nel chiuso delle aule scolastiche" ma in modo diretto: animali, vegetazione, persone, culture... divengono oggetti di apprendimento. "Testi" da scoprire e da interpretare e con cui misurarsi nel rispetto delle condizioni sistemiche ed ecologiche. La bellezza dell'ubicazione contestuale si fa testo: storico-geografico-culturale, esperito in diretta.

È in gioco una pedagogia fondata sulla nozione di esperienza.

Educare all'avventura, attraverso l'avventura, è allora educare alla vita e alla morte, al contenimento dell'angoscia e all'accettazione dei rischi e delle separazioni che esse comportano. A partire da ciò si legittima dunque quel luogo di compensazione e di mediazione, di transizione e di iniziazione, di liminarietà e di intrusione, di pragmaticità e di relazione, di esperienza gruppale e di dinamica motivazionale in cui consiste la struttura specifica dell'educazione come accadimento non riportabile semplicemente a una tecnologia e istruzionale (Massa, 1989, p. 13).

Secondo Alessandro Ferrante, quattro sono gli elementi che ne profilano la struttura metodologica: la residenzialità che già con Anna Rezzara abbiamo definito "di cura", cioè finzionale e protetta. L'integralità esperienziale, secondo cui ci è chiaro che bambine/i e ragazze/i sono interamente coinvolti in un diverso quotidiano, stra-ordinario per emozioni e curioso per novità. La cifra di questo nuovo campo esperienziale è l'apertura, lo schiudersi degli orizzonti, il dilatarsi della conoscenza di sé, degli altri e del mondo. Questa esperienza sospesa tra un distacco e un ritorno in città, pone "tutto" – secondo Ferrante – la/il bambina/o la/il ragazza/o al centro: la didattica progettata allestita e realizzata dall'adulto, presuppone e affida un ruolo *attivo* agli allievi. Ha bisogno, come direbbe Pestalozzi, di *tutti* i loro pensieri (mente), di *tutto* il loro corpo (mani) e di *tutte* le loro emozioni (cuore). Questo significa, nei termini della lezione dell'Attivismo, mobilitare competenze sociali, cognitive e affettive, ma anche fisiche. Materiali e pratiche.



Infine, la valorizzazione dei processi: il fatto cioè che siano stati non solo pedagogicamente fondati, ma sempre monitorati, valutati, e documentati. Scuola Natura, infatti, ha costantemente monitorato le proprie attività. Valutando al di fuori di qualsiasi necessità formale di valutazione, cioè nel modo migliore da un punto di vista pedagogico, ha iniziato a raccontare le proprie attività, come stiamo continuando a fare, per conoscerle e per categorizzarle. Per comprenderne la regolarità e per poterne ripetere il modello pedagogico. Per documentarne l'avventura.

5. Includere, vuol dire andare oltre i muri?

Il progetto, di cui abbiamo parlato, è pedagogicamente *esclusivo*: una rarità.

L'aggettivo «esclusivo» è ambiguo. Può essere impiegato per discoteche o ambienti di prestigio, può qualificare la premura verso alcuni *ad esclusione* di altri. Ogni volta che desideri includere alcuni, inesorabilmente lascerai *fuori* sempre altri. Oggi "inclusionione" è la parola d'ordine della pedagogia, non solo speciale. Abbiamo imparato da Cristina Palmieri (Ferrante-Gambacorti Passerini-Palmieri, 2020) a non confondere l'inclusionione con il gesto di chi apre i cancelli del privilegio *anche* agli esclusi. Piuttosto il gesto di esclusione, come ha dimostrato Michel Foucault (1961), apre il modo tutto moderno di organizzare la povertà. È alla base cioè del trattamento organizzato verso la miseria. Questo gesto grandioso quanto l'internamento che istituisce, si ripete ogni volta che trattiamo *pateticamente* qualcuna/o. È il gesto che istituisce le colonie, per esempio.

In quanto il Progetto Scuola-Natura pratica l'attenzione di una cura intensiva verso ciascuno e verso "una" classe, frequenta una logica diversa da quella disciplinare moderna. Non intende trattare *tutti e ciascuno* allo stesso modo. Piuttosto intende valorizzare un piccolo gruppo e i suoi membri: l'esperienza propria di bambine/i, ragazze/i nel gruppo-classe *fuori* dall'aula che li ha fatti incontrare. La loro custodia di giorno e di notte, cioè oltre il tempo (diurno) della scuola anche in quello notturno (extrafamiliare). La sollecitazione delle loro curiosità e dei loro vissuti di compagni di scuola: dal piacere alla paura di apprendere in un ambiente diverso, alla fatica di staccarsi dalle abitudini private e collettive cittadine per fare insieme, appunto, esperienze nuove.

Questo tipo di occasione, però, è stata offerta, da quarant'anni, a *tutte* le bambine/i e alle ragazze/i che frequentano le scuole di Milano. Non è stato il privilegio di pochi (esclusione) ma un'opportunità offerta a tutti; anche in condizione di fragilità (inclusionione). Questo progetto, affermiamo con parole attuali, è un'occasione di contrasto alla povertà educativa perché ha a che fare con la *qualità* della vita (Massa, 1987, p. 12). Non facciamoci ingannare, non c'è povertà educativa quando manca qualcosa - denaro, cure, opportunità...- ma piuttosto quando la vita non è onorata nella sua intensità. Prima che si potesse parlare di povertà educativa, prima che fosse inventata questa espressione, Scuola Natura già la preveniva, coniugando "educazione" e "assistenza" - i due assessorati del Comune di Milano promotori del Progetto di Scuola Natura Abbiamo visto come sia il passaggio da una logica di custodia (le grandi istituzioni totali come le colonie) a una logica di promozione (le piccole case abitate da diverse età, gradi di autonomia, maschi e femmine) a trasformare un lascito in progettualità. È la logica di Basaglia che interroga il dispositivo residenziale e inventa - creativamente - altre sue forme oltre quella disciplinare: camerate, cortili, saloni e refettori. Scuola Natura crea un'altra forma di residenzialità.

Conclusioni

Non si interroga a sufficienza il significato del termine inclusionione quando si pensa che basti allargare il numero di chi sta "dentro". Al limite, a continuare a pensare di dover diminuire il numero di chi resta "fuori" - gli esclusi - si finirebbe per renderlo uguale a quello degli inclusi. Piuttosto includere, abbiamo detto, significa superare ogni organizzazione di tipo disciplinare. Significa inventare altri rapporti di potere che non si organizzino più secondo lo spirito di ogni pastorale laica. L'inclusionione promuove un altro sogno



politico: non la città pura (ad esclusione degli impuri), non la città perfettamente ordinata e funzionante (disciplinata), ma nuove regole di socializzazione. Ha scritto, un altro grande maestro italiano, Andrea Canevaro, che l'*handicap* è la socializzazione di un danno reale, che si subisca alla nascita o che subentri per accidente. Il danno c'è – è (un) dato – ma è la comunità cui il soggetto che soffre appartiene, che può o meno rendere sopportabile quella fatica. *Ci riguarda*.

A qualcuno potrà sembrare che si tratti, di nuovo, di vecchi slogan da anni Settanta ormai superati e invece quello che di utopico e selvaggio essi conservano è il loro valore: poter sognare un altro modo dello stare insieme. Poterlo immaginare, ma anche iniziare a vivere altrimenti. Anche l'altrove del progetto Scuola Natura come spazio-tempo straordinario e di passaggio, è uno di quei sogni. Il suo vantaggio è di essere reale, situato: già accaduto e da far accadere di nuovo, a meno di voler interrompere il suo ritmo. A meno di non voler ripetere e riconquistare il suo passato. Noi non guardiamo con malinconia al passato, ma in quanto eredi vogliamo fare di esso una memoria viva. Certi dell'attualità se non dell'avanguardia che ciò che è stato, rappresenta.

Sarebbe troppo facile dire ai pedagogisti che *parlano ai muri*. Il punto è che quei muri non sono da svendere.

Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (2022). *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E., & Vertecchi B. (ed.) (1990). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1989). Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato. In R. Massa (ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 19-33). Firenze: La Nuova Italia.
- Bonecchi, C. (1989). Esperienze nella scuola: la didattica dell'altrove. In R. Massa (ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 235-242). Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Carpi, L. (2018). *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*. Trento: Erickson.
- Centro Studi Riccardo Massa (ed.) (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola João de Deus, Outdoor education*. Milano: FrancoAngeli.
- Comune di Milano-Settore educazione (1990). *Chi l'ha detto che a Milano non c'è il mare?* Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone, A., & Parricchi M. (ed.) (2018). *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza, L. (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Ferrante, A., Passerini Gambacorti, M.B., & Palmieri, C. (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- Foucault, M. (1999). *Archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
- Foucault, M. (1996). *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli.
- Guerra, M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Lacan, J. (2014). *Il mio insegnamento e lo parlo ai muri*. Roma: Astrolabio (ed. or. *Mon enseignement et je parle aux murs*, Seuil, Paris, 2005, 2011).
- Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola? Educare o istruire*, Laterza, Roma-Bari.
- Massa, R. (ed.) (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1986). Handicappati e società. In *Le tecniche e i corpi* (pp. 177-180). Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1990). Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna. *Studi di letteratura francese*, 230, XVI, 8-10.



- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Salomone, I. (1989). "Esperienze nei soggiorni di vacanza: storie di ordinaria avventura" in Massa R. a cura di (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 221-233.
- Salomone, I. (1991). *Soggiorni di vacanza*. Milano: Unicopli.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., & Rossini, B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Settore Servizi Scolastici ed Educativi – Comune di Milano (2016). *La scuola oltre la scuola*. Milano: Stamperia civica del Comune di Milano.



Valentina Migliarini

Assistant Professor of Education Studies | Department of Education & Social Justice | University of Birmingham, UK | v.migliarini@bham.ac.uk

Prof. Beth Ferri

Professor of Inclusive Education and Disability Studies | School of Education | Syracuse University, USA | baferr@syr.edu

Speranza Migliore

Assistant Director of Graduate Admission & Recruitment | School of Education Syracuse University, USA | smiglior@syr.edu

DisCrit and Anti-Fascist Education: Lessons from Gobetti's Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg

DisCrit e Educazione all'Anti-Fascismo: Lezioni da *Storia del Gallo Sebastiano* di Ada Gobetti

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

This paper presents a critical analysis of Ada Gobetti's *Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg* through the lens of Disability Critical Race Studies in Education (DisCrit) (Annamma, Connor, & Ferri, 2013), and particularly DisCrit Solidarity (Annamma & Morrison, 2018). The focus of our analysis is on Gobetti's lessons about the importance of educational interventions to challenge fascism—lessons that remain eerily relevant to the present socio-political moment. The paper focuses on three key themes in the text: (i) critiquing anxiety and shame of difference and disability; (ii) interrogating ableism and eugenics; and (iii) resisting the pressure for conformity. We conclude by affirming the relevance of *Sebastiano* as an educational tool for Western nations, where we currently witness similar fears of difference (e.g. sexuality/trans*, race/ethnicity, immigrant/refugee), within educational institutions and the larger society.

Keywords: Gobetti; Disability Critical Race Studies in Education; Anti-Fascist Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Migliarini V. et al. (2023). DisCrit and Anti-Fascist Education: Lessons from Gobetti's. Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 112-127. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-11>

Corresponding Author: Valentina Migliarini | v.migliarini@bham.ac.uk

Received: 03/03/2023 | **Accepted:** 08/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-11



Introduction

Born in 1902 in Turin, Italy, Ada Prospero Gobetti was an Italian translator, educational reformer, civil rights activist and anti-fascist partisan during the Italian Resistance Movement (*Resistenza*), which aimed to counter fascism and German occupation during the Second World War (WWII). As a partisan, Gobetti was instrumental in organizing women, who despite social, cultural, and political obstacles, became a key (though often unacknowledged) political force in the Italian resistance (Alano, 2016). In recognition of her role and influence, she became the first woman to serve as vice-mayor of Turin after the war (WWII).

In her book, *Diario Partigiano* (1956), which was later translated into English as *Partisan Diary: A Woman's Life in the Italian Resistance* (Gobetti, 2014), Gobetti offered an almost daily chronicle of anti-fascist organizing and resistance carried out by women workers, peasants, housewives, intellectuals, and others from 1943 to 1945 during the German occupation. An early cover of the book featured a photo of Gobetti wearing a belted, white sleeveless dress with heavy-duty boots. She is on one knee and aiming a handgun. Working collectively, she documents how partisans (including her own son) carried out bombings of crucial infrastructure and engaged in armed combat. Partisans also typeset and disseminated pamphlets and delivered secret messages to help coordinate movements. They smuggled weapons and dynamite and secured much needed provisions and sustenance, such as clothing and food, and offered shelter in a series of safe houses (Thomson, 2014). Gobetti's diary chronicles all of these many acts of resistance.

Gobetti's Early Activism

Although Gobetti's adult life was very much a "life of resistance" (Alano, 2016), her interest in revolutionary ideas and political organizing began much earlier. By the time Ada attended *Liceo* (high school), Italy was entering WWI. Ada spoke four languages and was an accomplished musician. Her final thesis focused on American pragmatism. During this time, she met a well-known anti-Fascist activist, Piero Gobetti¹, whom she later married. As her relationship to Piero deepened, so did her knowledge of revolutionary politics and ideologies. Ada began to publish articles for student periodicals and underground publications—some of which she and Piero co-edited. To augment her income and disseminate critical works to Italian intellectuals, she also wrote reviews and translated a number of books into Italian.

Among the books she translated were works of political history and literature, but with a clear intention to challenge Italian fascists, who were gaining influence at the time. In 1938, for example, Gobetti translated Zora Neale Hurston's (1937) *Their Eyes Were Watching God*, just as the Fascist regime in Italy increasingly and more openly embraced racism and antisemitism. A number of her translations were suppressed by Mussolini for challenging fascist propaganda. Still, her work as a translator and teacher sustained her financially after Piero's untimely death just three years into their marriage. Piero Gobetti died in exile in 1926, at age 24 after complications he suffered as a consequence of extreme beatings he received from the fascists.

Crafting a politics grounded in an "inclusive ethic of liberation" (Salvio, 2018, p. 346), Gobetti understood the need to dismantle interlocking systems of oppression. A single mother for 11 years after Piero's death, Ada's politics extended to promoting progressive educational reforms and women's rights. She critiqued, for instance, traditional patriarchal structures of Italian family life, which, she insisted, prepared children to be subservient to other forms of domination (Salvio, 2018). A strong promoter of democratic and progressive education as a way to fight fascism, Gobetti advocated for educational reforms that focused on creative expression and critical thinking—seeking a pedagogy that promoted both constructivism and active learning. In 1940 Gobetti (under the pseudonym, Margutte) published an antifascist children's

1 Piero Gobetti was a well known Italian anti-fascist intellectual and activist. He and Ada were married in 1923 in Turin, Italy. Their home would become a center of underground resistance.



book titled *The Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg*². In the storybook, Gobetti depicts the main character *Sebastiano* as a non-conforming rooster, deviating in every way from the compulsory norms imposed on his family and community (McRuer, 2010). Sebastiano is different in terms of his learning, his corporality, and his ability to do things that are expected of him by his society—because of his difference he is often seen as a problem to manage, shun, segregate, and even hide. A subtext of the story aims to counter these messages and teach children about the importance of solidarity across difference and learning to value and celebrate individuality, diversity, difference, disability, and inclusion as a means to rejecting Fascist dictates for conformity and enforced normalcy. In this way *Sebastiano* is not simply a charming story, but an intentional extension of Gobetti’s anti-fascist work—connected to her other forms of activism and resistance against the fascism but delivered in a way that would appeal to children and parents alike.

In the remaining sections of this article, we provide a critical analysis of *Sebastiano*, the first of several children’s books by Gobetti. We adopt a Disability Critical Race Theory (DisCrit) framework (Annamma et al., 2013), and particularly DisCrit solidarity (Annamma & Morrison, 2018) to shed light on the lessons that Gobetti has to teach us through *Sebastiano*, particularly the importance of educational interventions in the face of fascism—lessons that remain eerily relevant to the present socio-political moment. We begin with a brief synopsis of the book and Gobetti’s intention to promote anti-fascism through education. We follow the synopsis with an overview of DisCrit and DisCrit solidarity and their affordances to Gobetti’s anti-fascist educational aims. Our analysis of *Sebastiano* through a DisCrit solidarity lens focuses on three key aims in the text: (i) critiquing anxiety and shame of difference and disability; (ii) interrogating ableism and eugenics; and (iii) resisting the pressure for conformity. Quotes from the original manuscript have been translated from Italian to English by the third author of this paper. We conclude by affirming the relevance of *Sebastiano* as an educational tool for Western nations, where we currently witness similar fears of difference (e.g. sexuality/trans*, race/ethnicity, immigrant/refugee), within educational institutions and the larger society.

Resisting Fascist Ideology with a Rooster Named Sebastiano

In 1940, Gobetti’s, *The Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg*, offered a subversive and critical analysis of fascist dictates of conformity and compulsory normalcy. The story was first conceived in 1938, as Ada shared the adventures of the unconventional rooster with her 12-year-old son Paolo and her second husband Ettore Marchesini, who drew the original illustrations in the book. The story took shape during their family hikes into the mountains, taken to distract themselves from Mussolini’s visit to Turin and fascist rallies that were gaining momentum in the surrounding areas at the time. Gobetti’s aim in publishing the story was to assert that children have a genuine need for non-conformity and understanding diversity, including disability, using the character of Sebastiano to encourage their ability to resist the dictates of fascist ideology. We also see in *Sebastiano* Gobetti’s use of what we might recognize as DisCrit solidarity to enact these anti-fascist and anti-ableist lessons. For example, Gobetti describes the protagonist, Sebastiano, as a celebration of diversity, non-conformity, and non-normativity, teaching children the value of friendship, self-reliance, and optimism. She describes the book as a “survival manual for children living in very difficult times” (Alano, 2002, 154). She writes:

2 The story was first published by Gobetti in 1940 as an antifascist children’s book under the pseudonym Margutte. It was subsequently published in 1963, with Gobetti as the author, by Einaudi, Torino. A French translation by Henri Louette titled, *Un Coq pas comme les autres (A Rooster Unlike the Others)*, was published in 1977. The current publisher, Edizioni di storia e letteratura, Roma, published the most recent version in 2019. The third author of this article translated the text into English, since there has never been an English translation.



The strange little rooster, who never succeeded in walking in step with the others, who always did exactly the opposite of what was expected of him, on the contrary embodied in himself a symbol of the need for nonconformity that has been alive in all children since the beginning of time. It assumed a particular meaning and value in that period of almost absolute and complete conformity because Sebastiano was born at the height of fascism (Gobetti in Alano, 2016, p. 84).

In the book, Gobetti uses humor to expose absurdities of life under fascism, but also as a means to express critique. Disguised as a funny little story about a norm breaking rooster, Gobetti mocks fascism and its need for absolute conformity, its unquestioning adherence to rules and regulations, as well as the shallowness of bourgeois society more broadly. Gobetti purposely chose children³ as her audience, whom she believed to be essential in convincing Italians to resist fascism. She focused on education, as a key site of political struggle. Right wing and authoritarian political regimes, such as fascism, often seek to reformulate curriculum, enact book and curricular bans, and remake teaching practices in order to consolidate power, challenge liberal democracy, and amplify their message and influence future generations. As Giroux (2022) explains, authoritarian regimes often enact,

reactionary educational policies that range from banning books and the teaching of ‘critical race theory’ to forcing educators to sign loyalty oaths, post their syllabuses online, give up tenure, allow students to film their classes and much more (112).

Conversely, democratic education focuses on critical thinking, individual and collective agency and resistance, an ethics grounded in a concern and care for others, and fostering imagination and creativity, according to Giroux. Gobetti, too, understood the need to offer a counter argument to this influence from the right by offering a critique of its underlying assumptions and dictates and by offering an alternative vision and world view that celebrated all that the fascist regime was condemning.

Importantly, unlike the well-known story of the “Ugly Duckling,” (Andersen, 1971), which shares certain features of Sebastiano (both characters face ostracism for not conforming to norms), Gobetti’s Sebastiano teaches an appreciation and love of difference, rather than celebrating his eventual assimilation to predetermined norms. Gobetti also completely eschews the “super crip” trope (Schalk, 2016; Shapiro, 1994) so common in disability representations, whereby the disabled character succeeds against all odds or compensates with extraordinary abilities. Instead, Sebastiano is a celebration of individuality, nonconformity, difference, and understanding disability⁴. Through her description of Sebastiano’s relationships throughout the story, especially with the old sage, Calisto, Gobetti privileges disability solidarity and epistemic insights of minoritized perspectives rather than an assimilation. In the following section of the article, we illustrate DisCrit Solidarity as the theoretical lens adopted for the analysis of Gobetti’s manuscript. We shed light on the pedagogical affordances of DisCrit Solidarity as an intersectional, interdisciplinary framework to critically examine the main themes emerging from the story of Sebastiano. We also emphasize the contributions of DisCrit Solidarity to contemporary inclusive education practices in Italian schools.

- 3 Hoping, perhaps, that the book might be used in classrooms or read by parents, the story included an appendix of exercises for children to complete after reading the book, including creating sentences with adjectives to describe Sebastiano: “absent-minded, awkward, timid, negligent, out-of-tune, critical, capricious, terrible, courageous, and happy” to allow children to fully appreciate the non-conformist little rooster. Another activity asked children to consider the lessons the author was trying to teach them.
- 4 We see disability as a construct that is defined by a particular moment-time/context. Often linked to deficit thinking, disability status signals that one has failed to meet pre-determined norms set by the dominant group, which challenges ones standing in the community and puts one at risk of exclusion and segregation. We believe Sebastiano embodies disability in terms of corporeal difference and in the way that he struggles to learn basic skills expected of him as a young rooster. He is seen as trying hard to conform and meet expectations, but always seems to not quite measure up to his peers/siblings. Calisto is also described as disabled.



DisCrit Solidarity: affordances for contemporary anti-fascist education

Given Gobetti's enactment of a critical, resistant solidarity to resist normalcy and able-bodiedness, we have chosen DisCrit solidarity as the theoretical framework to guide our critical analysis of *Sebastiano*. We believe that such lens can highlight the counter-hegemonic pedagogical approaches that are necessary to challenge new forms of fascism spreading rapidly in most western democracies⁵. DisCrit solidarity can inform pedagogical philosophies and practices aimed at addressing some of the most pressing issues that teachers face in contemporary Italian schools, such as the inclusion of migrant and forced migrant students. In this way, we argue that *Sebastiano* remains relevant and timely to the present moment.

Disability Critical Race Studies (DisCrit) exposes the interdependent constructions of race and ability. It shows how historical conceptualizations of human differences, developed in the fields of phrenology, eugenics, racial anthropology and physiognomy, has been used to justify slavery, segregation, unequal treatment, violence and murder (Annamma, et al., 2013). DisCrit emphasizes that the experiences of marginalized, diverse and disabled communities is not a product of singular markers of identity, but rather the amalgamation of these labels (Crenshaw, 1991). We come to understand that regardless of whether (or not) *Sebastiano* adopts mainstream norms, he is still subject to exclusionary practices on account of his status as disabled. This allows us to explore ways in which other animals in the story position *Sebastiano* as outsider, regardless of his effort to assimilate. The first tenet of DisCrit centers on the idea that both race and disability are social constructs that allow powerful majorities to pathologize minoritized people, to maintain historical distributions of power. As such, labels and performative expectations, set out by the characters and the microcosm of the chicken coop in Gobetti's story, function to subvert any attempt *Sebastiano* makes to become part of what it is believed to be mainstream society. Translated within the contemporary pedagogical context of Italy, the first tenet of DisCrit presents how prescribed identities for racialized migrant students with disabilities – vis-à-vis assigned labels – function to uphold both racist and ableist ideology (Migliarini & Cioè-Pena, 2022). Said differently, *Sebastiano* and any other non-conforming students, such as disabled migrant and forced migrant students in Italian classrooms, are not only performing an identity, they are also beholden to its expectations and limitations. DisCrit also allows us to understand the 'material and psychological impacts of being labeled as raced or disabled, which sets one outside of the mainstream cultural norms' (Annamma et al., 2013, p. 11). These labels are weaponized in order to manipulate power relationships and uphold systems of oppression in meaningful and tangible ways. It is because of his very positioning, as non-conforming and disabled by the majority of the characters in Gobetti's story, that *Sebastiano* remains an outsider throughout the story.

DisCrit also pushes us to privilege the voices of students who have been marginalized because of said labels (Annamma, et al., 2013). Drawing on the disability rights mantra of 'Nothing about us, without us' (Charlton, 2000), DisCrit pushes researchers to include the experiences of marginalized people with disabilities in ways that focus not on their perceived deficits but on the strengths, contributions, and knowledge practices of these communities. DisCrit 'invites understanding of ways students respond to injustices (i.e. being constructed as deficient, or being segregated and stigmatized) through fostering or attending to counter-narratives and explicitly reading these stories against the grain of master narratives' (Annamma, et al., 2013, p. 14). We also draw from Lewis (2022) to define ableism as "a system assigning value to people's bodies and minds based on societally constructed ideas of normalcy, productivity, desirability, intelligence, excellence, and fitness. These constructed ideas are deeply rooted in eugenics, anti-Blackness, misogyny, colonialism, imperialism, and capitalism" (§ 3). Rather than specifically attending to the impact of ableism on students who are explicitly classified as disabled, this broader definition of ableism helps us to capture the interdependent ways in which notions of dis/ability and race are con-

5 Articles on far-right parties ruling in Europe: Italy, <https://www.ft.com/content/530de94d-6aef-45d7-aa8e-a1211284745c>; Sweden and Europe, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/sep/18/observer-view-dangerous-rise-of-far-right-europe>



structured in specific contexts. We see clear connections between this aspect of DisCrit and Gobetti's narration on Sebastiano, his views of the world around him, his friendships, and his difficulties in being accepted as non-conforming.

DisCrit solidarity has its roots in the DisCrit framework, and it seeks to promote healthy ecologies in educational contexts, whereby all students are valued and seen as integral to the "health" of the entire educational system (Annamma & Morrison, 2018). Just as Gobetti does through the story of Sebastiano, DisCrit solidarity views the actions and reactions of marginalized communities to hegemonic education norms as strategies for resistance and recognizes them as meaningful (Migliarini & Stinson, 2021). DisCrit solidarity, like Gobetti's Sebastiano, counteracts the hegemonic forces of racism, capitalism, and neoliberalism, and their impact on historically marginalized students and communities (Annamma & Morrison, 2018). To commit to understanding resistance and building solidarity in education and in society is to explicitly reject ableist social and cultural practices that reproduce inequities and dehumanize different bodies. In Gobetti's book, DisCrit solidarity figures at different stages of the story, but mostly through the relationship between Sebastiano and Calisto, the old and wise disabled rooster. Calisto always understands *Sebastiano* and his actions, and throughout the story pushes him to challenge ableist ideologies, and to resist and reject conformity to the world is living in. In doing so, Gobetti attempts to show alternative ecologies where relationships are based on the necessity of creating counter-spaces against dominant social experiences (Ross et al., 2016).

Transferred within the context of contemporary Italian schools, DisCrit solidarity can help teachers and school professionals to re-think and reframe inclusive tools, such as the Individualized Educational Plan (IEP) and the Personalized Didactical Plan (PDP) (Migliarini et al., 2022). DisCrit solidarity can enrich these tools with person-centered and culturally relevant strategies that address the intersecting needs of all students, and especially disabled migrant and forced migrant students. Finally, DisCrit solidarity can help teachers and school professionals dealing with their own dysconscious biases: challenging pathological views of disability, diversity, and dominant constructions of "normalcy" used to rank, categorize, and pathologize students (Broderick & Lavani, 2017). The remaining sections of this article focuses on some of the themes that emerge from our analysis of Gobetti's manuscript and its relevance to DisCrit solidarity.

Critiquing Anxiety and Shame of Difference and Disability

Piumaliscia [/Puma lee sha/], Sebastiano's mother, is named for the smoothness of her feathers. Perfection, it seems, has been passed down from her mother, grandmother, and great grandmother, who all share the same name and characteristics. Piumaliscia's family has always lived and fit in a society, where absurd pressure for absolute conformity, unquestioning adherence to rules and regulations, as well as the shallowness of external appearance are greatly valued. Given this family history, the monstrous birth of a 13th 'deformed', irregular, and ugly egg, who comes to be named Sebastiano, generates abject panic in Piumaliscia. Gobetti emphasizes Piumaliscia's anxiety and shame towards difference, preoccupies her every thought, especially when she has to introduce the egg to the rest of the animals on the farm:

No doubt about it—ugly is ugly... crooked is crooked... and then the thirteenth! How can I present it to all those curious eyes? Imagine how Aldagisa would run her mouth with gossip!... What should I do now, what should I do? (p. 26)

Displaying her dysconscious bias, Piumaliscia fears that the perfection and dignity of her family would be jeopardized by the 'deformed' egg. She is under the normalizing pressure of society, and is anxious about other animals' judgment and gossip. Due to the pressure for conformity and normality, she is convinced that this ugly egg is a personal tragedy for her and her family, causing eternal disgrace and embarrassment. She is haunted, too, by the specter that this misshapen egg might signify another stain on the family tree, as exemplified by her mentioning another nonconforming member in the family tree,



Acadia, whose story is told to the young hatchlings to warn them of the danger of being different:

And she, precisely she, would dishonor the name of the Perbenino family—the fault of that wretched egg—in the future, instead of Arcadia’s story, they would tell the chicks the story of Piumaliscia and her crooked egg... No! It was impossible! (p. 26)

Through Piumaliscia’s anxiety, Gobetti channels Italians’ attitude towards diversity as a personal, individual tragedy and ‘disgrace’, to be dealt mostly through acts of compassionate charity (D’Alessio, 2011). Within the Italian context, the pressure generated by the individual tragedy ideology of disability is made worse by the pressure of the public opinion, which according to DisCrit solidarity, represents society’s normalizing force. In the book, Piumaliscia is afraid of what other animals may think of the ‘deformed’ egg, and she feels extremely embarrassed when hearing the comments of Nicomede:

These are misfortunes that happen,” the baritone voice of the pheasant Nicomede was meanwhile saying, “and nothing can be done about them... surely, surely... But what a dishonor for a family! What a stain on its name! (p. 26).

According to Nicomede and other animals of the farm, the ‘deformed’ egg would bring embarrassment to Piumaliscia’s family and interrupt the tradition of perfection and conformity that characterized the family name for generations. To escape such humiliation, Piumaliscia considers hiding the egg, even abandoning it. However, even when driven by anxiety and fear of difference, Piumaliscia’s maternal instincts eventually prevail. As she considers her options, she hides the strange looking egg and darts off to consult Calisto, an old rooster who is described by Gobetti as nearsighted, hearing impaired, distractible, and absent-minded. Speaking with a stutter, Calisto’s crip status contributes to (or at least does not disqualify him from) being revered as wise:

I think that it was these exact flaws of his that obtained him respect and admiration among the virile and accomplished roosters—he [Calisto] appeared to them as a creature from another world and another time, who possessed within himself something extraordinary and miraculous (p. 13).

As the story explains, everyone turned to Calisto when they needed advice on an important matter. Right from the beginning of the story, Calisto shows an inclusive attitude and a display of solidarity towards the ‘deformed’ 13th egg. In fact, he advises Piumaliscia to sit on the egg, to hatch it like all her other eggs, and to name it Sebastiano (which is not a family name or a name that the mother recognizes at all)—foreshadowing that Sebastiano will “belong” to a wider notion of family/community. Embodying the principles of DisCrit solidarity, such as resisting able-bodiedness and centering the experiences of marginalized people, Calisto is the first and only character who challenges Piumaliscia and the normalized social practices of the hencoop, embracing and nurturing Sebastiano’s identity. Despite Calisto suggesting that the mother embrace Sebastiano for who he is, throughout the book, Piumaliscia’s fears of diversity, which align with discourses of ableism and eugenics, drive her actions and disapproval. The following section explores sections of the story in which ableism and eugenics are applied to explain Sebastiano as a very different “type” of rooster.

Critique of Ableism and Eugenics

In the first part of the book, Gobetti tells the reader that Sebastiano’s family name is “Perbenino” [*per ba nino*], which literally means to “do good.” This name symbolizes the family’s long standing reputation of “doing the right thing,” by conforming to social norms and expectations. Everyone in the family seems to be beautiful and smooth, and particularly Piumaliscia. In one of the first illustrations in the book, Piumaliscia is represented leaning over a low vanity with various grooming products: a perfume mister, small



scissors, and other small bottles. She is powdering her beak with a large puff as she examines her image in a large ornate mirror. One can guess that she takes extreme care of her external appearance and is committed to maintaining the family's beauty standards. Besides her looks, the mother is most revered for the "regularity and precision" of her egg laying:

Piumaliscia bent over the eggs and lightly pecked one with her beak. Suddenly the shell opened into two exact halves and out came a little yellow chick, all groomed with a tiny blue tassel around its neck. It bowed graciously to the guests and positioned itself to the right of the Peacock. The operation was repeated eleven more times, among silence and customary attention. [...] At the end, no less than twenty-four half shells remained in the cradle that were then distributed to the guests as good luck charms, and at each side of the Peacock's armchair, six chicks were lined up, perfectly identical, ordered and composed. Piumaliscia, tired but happy, handed the Peacock a roll of parchment, that he unrolled and from which he read the names that were written on it, alternately touching the head of a chick on the right and one on the left, with an artificial plume that he wore attached to his train with an automatic button to use for such occasions. (p. 28).

In these excerpts we see Gobetti's attempts to show a parallel between Piumaliscia's world view and the valuing of conformity and normativity that characterized Italian society during the fascist era. As described by Gobetti, each and everyone of Piumaliscia's chicks, and indeed every member of the family, must go through a process of depersonalization and adherence to compulsory normativity in order to fit into the mainstream society. The picture that Gobetti describes is a creative co-mingling of ableism and eugenic "fitter family contests," made popular during the eugenics era in the U.S., the debutante "coming out" balls of bourgeois society, and the fascist military-style parades that were spreading across Italy at the time. But, as Piumaliscia is parading her perfect brood of chicks, she has purposely left the 13th egg back at the farm contrary to Calisto's instructions. It is here that Sebastiano experiences his first brush with danger:

Meanwhile, back at the farm, the farmer's daughter finds the odd-looking egg and decides to cook it for her lunch. Dropping it in boiling water, the egg cracks open and out steps a "bewildered and very badly shaken Sebastiano." Emerging from his inauspicious beginning, Sebastiano is described as having a "tiny little body with two thin legs and an enormous head (pp. 31-32).

In addition to a feminist critique of bourgeois women, valued only for their appearance (like Piumaliscia's smooth feathers) or their reproductive capacity, ableist and eugenic ideologies clearly haunt the family tree—a haunting so central to the family's identity that the family crest features the story of two aunts—the disorder(ly) Arcadia and the non-conforming Serafina, thus linking the appearance of Sebastiano and the problematic and unfit stain that haunts the family bloodline.

Back in the barnyard, Sebastiano has ongoing difficulties meeting the simplest of expectations, further aligning him with the rogue Arcadia and Serafina and cementing the idea that his physical difference is tied to his diminished mental capacity. Trying to make the best of an otherwise worrying situation, Piumaliscia embraces the supercrip trope, believing that Sebastiano will grow up to be exceptional, extraordinary, and "*maybe even a genius*" (p. 39) Piumaliscia is committed to build an identity for Sebastiano, which would compensate for his obvious differences:

Why couldn't he be an extraordinary rooster, a genius, destined to leave a profound mark on the life of the entire, to give new splendor the Perbenino coat of arms. He could have a phenomenal memory and become the Pico della Mirandola [Renaissance philosopher] of the hencoop. He could be a new Archimedes and step out of his bath one day shouting a prodigious word that would be remembered across the centuries—or he could have the soul of a poet, the flair of a musician, the creativity of an artist! (p. 39).

Admitting to herself that her son was, "*Truly a desperation!*" (p.39). Piumaliscia continued to repeat



to herself that all the geniuses, the true and great ones, are disorganized and distracted—that they do not know how to deal with the practicalities of life. The general rules, therefore, cannot be applied to them—or by association Sebastiano. This narrative is again an example of how Piumaliscia fails to embrace DisCrit solidarity. Contrary to Calisto, who accepts Sebastiano for who he is, Piumaliscia tries at all costs to make Sebastiano fit societal and educational norms, without fully grasping his personality and natural attitude. When this seems like an impossible reality, that is when Sebastiano fails to conform to such norms, she decides that maybe he will be exceptional—and thereby worthy of acceptance. The contrast between Piumaliscia and Calisto’s response to Sebastiano mirrors the tensions between the resilience of ableism and eugenic ideology and the resistance to these discourses through authentic solidarity. The following section illustrates the pressure that Sebastiano experiences to conform to exclusionary norms.

Critique of the Pressure for Conformity

In the book, Gobetti chooses education as the field in which Sebastiano is most pressured by his mother and brothers to conform to social norms and expectations. It is not surprising that Gobetti dedicates an entire section of the manuscript to the educational pressures that the young nonconforming rooster has to face. In fact, it seems the perfect metaphor to illustrate the purpose of education during the fascist era in Italy: creating submissive and obedient citizens that would fear authority, and thereby sustain oligarchic power. Since he was born, Piumaliscia attempted to make him a more good-looking and well-behaved rooster, by teaching him literacy, poetry, music, math and etiquette—all the compulsory subjects for a complete education in the story. Although she was trying to convince herself that Sebastiano’s strange behavior could have been justified by the fact that he might be a ‘genius,’ in the second part of the book Piumaliscia is quick to express her biases and to affirm the impossibility for Sebastiano to be educated or to ‘fit in’ to society:

However, educating him was a hopeless endeavor. Not that he didn’t want to be well mannered—on the contrary he made unheard-of efforts to behave like the others—but he was so naturally distracted and clumsy that every one of his moves was a calamity, every gesture a disaster. If he walked, he stomped on everyone’s feet. Wherever he passed, he hit his head against the doorjamb and remained stunned for a good ten minutes. If he picked up a fragile object with his claw, he dropped it on the floor without fail. If he leaned against a curtain, he became caught in it with the stump of his tail and tore it. If he even slightly touched a carpet, he pulled it behind him. Consequently, as soon as he moved everyone looked at him with terror, and since he moved continually, you could imagine what an ongoing party it was for the whole family! (pp. 40-41)

Sebastiano pushed himself really hard to try and learn alongside his siblings and to please his mother-teacher. However, most of the time his real personality would show through and he would once again be seen as a failure. In part 2 of the book, Sebastiano endeavors to learn poetry and math, but he would just be bored due to the repetition and the constraining atmosphere in the “classroom”:

Yet it couldn’t be said that Sebastiano was mindless, that he didn’t understand, that he didn’t have memory. On the contrary he understood and remembered everything perfectly and in the most unexpected and ill-timed moments shouted out the sentence or rule that had been studied on that day. But it was enough to ask him to repeat it, to make him take on the usual sleepy air and forget how to respond or correlate things.

And it couldn’t even be said that he did it on purpose! Rather, he was full of good will—he would have given who knows what to not be continually scolded. But he was made that way. Not even he knew why—he had to always do and say the absolute opposite of what others expected of him! (p. 47)

As it happens with multiply-marginalized students, living at the intersections of multiple oppressions,



in the context of contemporary Italian classrooms, Sebastiano's actions and efforts were subjectively judged by Piumaliscia against the standards of education that she had set for all her chicks. Rather than following the tenets of DisCrit solidarity by being inquisitive and responsive to Sebastiano and questioning her own pedagogical approach or accommodating his difference, she locates the problem in Sebastiano as an individual, and attempts to 'fix' him instead.

The one aspect that becomes even more problematic to Piumaliscia is Sebastiano's critical approach to the subjects taught and the education he is receiving:

"But as soon as the little game was no longer a novelty, a new peculiarity emerged—a tendency to doubt and to critique, that was truly worrisome.

Sebastiano would start to get agitated at his desk as if he sat on burning coals. He would cough, raise his leg, do everything possible to draw attention from his mother who finally was forced to ask him: "Well, Sebastiano, what do you want? Is something the matter?"

"Why does two times two always have to equal four? Can't it equal five for once?"

"But, Sebastiano, what goes on in your mind? Who ever heard it said that two times two equals five?"

"I could say it now... and you would be the first to hear it..." insinuated Sebastiano with the sweetest smile, bowing his little head towards his shoulder to make himself seem even more endearing.

And the arithmetic lessons became a succession of continuous arguments and quarrels between Piumaliscia and Sebastiano, while the others who didn't understand a thing, watched them, alternating their beaks towards one and then the other, without wrapping their heads around which one they should give credence". (pp. 49-52)

As in fascist educational regimes, questioning the order of things was not well received by Sebastiano's teacher/mother. When education is about conformity and control, students who exhibit a natural curiosity or critical thinking often end up being subjected to disciplinary actions and exclusion from educational settings. The legacy of this regime is reproduced in contemporary classrooms where Black and Brown and disabled students are subject to harsher forms of discipline, as well as temporary and permanent forms of school exclusion (Migliarini & Annamma, 2019). Gobetti makes this parallel very clear in the book when she describes Sebastiano's actions and how they were received by his mother/teacher. Throughout the second part of the book, we see Piumaliscia's ambivalence towards Sebastiano: on the one hand she pushes him to stop being overly critical and questioning everything and, on the other, she eventually comes to accept his uniqueness. A key moment in the text occurs when Piumaliscia's pedagogy finally prevails and Sebastiano (after much practice) learns how to walk and march with the correct rhythm. Yet, ironically, it is the practicing of the standard way of marching that inadvertently leads Sebastiano far from his mother and brothers, as he marches absentmindedly right out of the farm and into the wider world:

"And Sebastiano continued to walk with his heart swollen with pride, happy—he was satisfied with himself, with his family, with the cuckoo, the world and life in general. His mother was right to say that it was beautiful and easy to walk that way! And he who for so long had not succeeded... Now though, he had become excellent—one-two, one-two... cu-cu, cu-cu...

But what long exercises they did that day! They had never walked that much! Wasn't it time for an afternoon snack?

Sebastiano opened his eyes as if awakening. He looked around—he was alone." (p. 63)

In the second half of the text, we see Sebastiano encountering a whole new world where he has the opportunity to gain new perspectives and insights, further separating himself both figuratively and spatially from the dictates and expectations of his former life.

The Outside World



As stated, a key moment in the plot begins on a day that was like every other day in the young rooster's life, in "school." Formal education for all the chicks in the Perbenino family involves homeschooling, taught by their mother, Piumaliscia. Their lessons, very much in line with fascist ideals of education at the time, sought to instill in the young a "sound mind in a sound body" (Alano, 2012, p. 167). On this day, Sebastiano is thoroughly engrossed in practicing his marching skills, trying with great difficulty to achieve perfect rhythm and step with his siblings. Sebastiano, who often has trouble in school, was finally feeling the correct rhythm of his steps, when he absentmindedly marches right out of the hencoop. As he marches away from the safety of the coop and his family, he inadvertently embarks on a kind of "tour of the world," encountering a host of new animals, and an all too familiar experience of rejection for being perceived as different.

In his first encounter, Sebastiano arrives at a school for calves. Timidly, Sebastiano enters and addresses the teacher to ask permission to join the school. The teacher quickly dismisses him for not conforming to expectations. Try as he might to fit in and respond in expected ways, he is not and never will be a calf. Next he encounters a shoe factory filled with a workforce made up completely of rabbits. Time has passed since he left the hencoop and he has become hungrier and hungrier, so he decides to ask the foreman for work. Once again he is rejected, this time for not being a rabbit. The foreman suggests that the place for Sebastiano is a hospital—presumably to seek a cure for his obvious difference. Once at the hospital, however, the sheep briefly examine him before redirecting him once again, this time to a psychiatric hospital. Sebastiano receives the message that he is not fit for school nor work, and because his "ailments" cannot be cured or remediated, the only place left is an institutionalized setting—a psychiatric hospital. But on his way to find the psychiatric hospital, he accidentally offends a couple of pigs building a house who chase after him with their shovels. Tired, hungry, and suffering from all of the various rejections he has experienced, Sebastiano is dejected and homesick. Filled with grief, he lies "*crumpled on the ground like a heap of rags*" (p. 87) and despairs:

"They treated me worse and worse..." he said to himself crying. "The Steer didn't want me, but at least he was kind and it was clear that he was sympathetic; the Rabbit said he didn't care about me; the two Goats hit me with the little hammer and sent me out the door by mocking me: and the Pigs even ran after me to kill me! By now who do I dare turn to? I am too afraid! I might die of hunger! And my house, my mother are always farther away... I will never find them again!" (p.87)

He has all but given up when just as he reaches his lowest point, he meets up with a blue butterfly who sings him a sweet song that encourages him to look to the sky and be hopeful about finding happiness (Alano, 2002). The song ends with a message of hope, which lifts Sebastiano's spirits:

"And the song repeated, sweetly, on its heartfelt rhythm, ending with a shout of hope. Oh, but sure! said Sebastiano incurably optimistic; and proudly standing upright, looked around, puffed out his chest. If no one wants me, if I am not able to find my way home, I can try to rely on myself" (p. 88)

The butterfly helps him to see that he can make his own way in the world, but also that there may be new joys for him to find in self reliance.

Although the butterfly is Sebastiano's first friend, he eventually makes others. But not before he experiences some tests of his resolve as he learns to make his way in the world on his own. He is captured and sold at a market to a woman who is fooled into believing that he is a hen that will lay eggs. While there he is befriended by the woman's son who finds him trapped in the pantry of their gleaming apartment. The boy befriends Sebastiano—visiting him daily and bringing him inappropriate "treats," like chocolate and socks to help him walk across the slippery floor of their kitchen. Eventually the boy decides he must set Sebastiano free to save him from the fate of being cooked for their dinner for failing to lay an egg each day. This bold act of selflessness and love sends Sebastiano back on his journey to discover other like minded friends.

The boy abruptly brings Sebastiano to the edge of the balcony and urges him to fly to freedom. Se-



bastiano musters all his courage and takes flight from the balcony barely crossing the perimeter wall only to plummet to the ground and sprain his ankle. Despite the excruciating pain Sebastiano crows to signal that he is fine to relieve his young friend of worry. At frigid dawn he painfully limps to a close by hedge when he is accidentally struck in the head by a giant paw. The Saint Bernard, Bernadoco, is just as stunned to find the strange little rooster under his large paw. Like Sebastiano, Bernadoco is homeless and a bit of an outcast. Neither animal can seem to meet the normative expectations others have for them—Bernadoco who was bred to rescue wayfarers lost in the high mountains, hates winter, ice, and snow and Sebastiano who could never meet or follow expectations either. Bernadoco offers to carry Sebastiano on his back to try to find someone to fix his leg. Along the way they encounter a “brainy” snail who is completely unhelpful, a sly fox who tries to trick them, and finally, an arthritic goose who they dig out from a huge mound of snow. The goose is grateful but obviously distressed at her situation. Sebastiano reassures her and the kindly Bernadoco lifts both of them onto his furry back:

“Oh, but we won’t abandon you!” shouted that bighearted Sebastiano. “We’ll stay together, we’ll help each other. Unity is strength: onward let’s go!” (p. 131)

The three head out, suffering from pain, exhaustion and hunger—making their way through heavy snow and fog until Bernadoco can not summon the strength to push on. Collapsing in a big heap, his two friends try to encourage him and find something that will convince him to keep going despite his exhaustion and hunger. As the three animals collapse against a stone wall, a gray cat appears, promising them safety and comfort—and inviting them into the warmth of the house of a kind elderly woman, just steps away. Once inside, the old woman, Teresacarolina, drew on her lifetime of experiences to foster an “*eager tenderness for all living things*” and set about meeting each of her new charges needs—nursing them back to health, feeding them, and just offering a place to rest, recover, and regain their strength. All winter long, the three guests, the cat and the old lady lived harmoniously and happily together.

This, however, is not the “happily ever after” ending to the story. It is true that Sebastiano finds happiness and contentment with his new friends. Their journey together taught them important lessons about the value of reciprocity and interdependence—values that are foundational to a disability justice framework (Sins Invalid, 2016). Despite being seen as not measuring up, they each use their gifts—Sebastiano helping to lift their spirits when the group is flagging, Barnadoco using his generosity and strength, and when Bernadoco is at his lowest and insists that the other two go on without him, Miranda the goose and Sebastiano vow that they will stay together refusing to abandon their friend, even if it means they will die together. Despite their differences, they forge a lasting friendship—resolving difficulties and conflicts by acknowledging that despite their differences, their relationship is forged with true affection and love for one another and a solidarity that cannot be broken despite challenges or difficulties. And, yet, it seems that Sebastiano’s trials and tribulations are not over.

Sebastiano faces one more challenge—one more near death experience that tests his creativity and resolve. This last challenge requires that he use his own abilities, assess his situation, realize that he is in danger, and find just the right moment to escape. One early spring morning while his mates were playing outdoors, Sebastiano becomes mesmerized by his reflection in the large pot of water sitting on the stove. Curious about the image of a strange rooster staring back at him, he accidentally falls into the pot only to be discovered when Teresacarolina returns from the garden to throw in some fresh herbs. After multiple attempts to revive him fail, they all believe their dear friend has drowned. A neighbor convinces the grieving woman to let her take the “dead” rooster back to her house to feed her hungry children. Feeling deep sympathy for the woman’s hungry children, Teresacarolina reluctantly gives the lifeless Sebastiano to her. Later that same day, Sebastiano finally stirs only to realize that he is once again to be plucked and cooked for dinner. Determined that this will not be his fate, he escapes just in time. It seems that through his many challenges, he has indeed learned to rely upon and trust himself. Over and over again, whether he finds himself in a “safe” haven or literally in hot water, his journey is neither safe nor fully finished—each test prepares him for the next journey. Now he must make a very difficult decision. Does he return to his



happy life with his friends in the tiny but loving house of Teresacarolina or is he being pulled in another direction?

An inexplicable force seemed to pull Sebastiano towards those walls, pushing him to walk through the large open gate, and enter the farmyard.

And suddenly, he seemed to find himself in a familiar place, and a thousand memories crowded his mind: when had he first seen that pyramid-shaped house that couldn't be confused with any other? And hadn't he already run along that path that ran between the little multicolored houses? (p. 157)

A Homecoming

Deciding to follow that internal force, he finds his way back to his family and the familiar hencoop. With the wisdom and confidence he has gained, he decides that although he still doesn't fit in, he doesn't actually want to anymore. His mother, too, realizes that she has always loved Sebastiano in a very special way—perhaps more so not despite his difference, but *because* he was different. In other words, she reflects on the fact that she has raised so many “perfectly normal” chicks, but it was Sebastiano who had a special place in her heart because he was an individual, with his own path to follow. She loved him not for fitting in or conforming, and not for being exceptional, but just because he was who he always and still was Sebastiano!

Yet, I don't know exactly why, I've always held you in my heart more than the others. Maybe because the others are alike, year after year, so alike that they almost get confused in my memory, while you are so different and I never know what might happen with you!” (p. 159)

She also soon comes to understand that Sebastiano had seen the larger world and could no longer be contained by “*the confines of the hencoop,*” (p. 175). His homecoming is a reminder to them both about how, despite all of his challenges and triumphs, despite making many friends along the way, he can never seem to say the right thing or do the right thing when it comes to conforming to expectations of the hencoop—even now. She laments, “*Oh, poor me, you've learned absolutely nothing living out in the world*” (p. 166). Realizing that Sebastiano is never going to fit into the tiny world of the hencoop and its restrictive expectations, she once again, seeks out Calisto for advice.

When Sebastiano and Piumaliscia arrive, however, Calisto, in a sign of respect for Sebastiano, insists that he only wishes to talk to Sebastiano. He invites the young rooster, who has been through so much, to come and tell him his story. The old rooster quietly listens and only after he is through, he asks Sebastiano, “And now?” (p. 176). Sebastiano laments,

“Now I don't know what to do. I want so much to remain here with my family: but I feel like a stranger around them. It seems that there is something that divides us, like they reject me.” (p. 176)

Sebastiano explains that he didn't feel the same kind of isolation with his friends. Calisto helps him see that although his family members are “*good, pleasant creatures,*” they are afraid of difference, whereas his friends see the differences between them as creating a beautiful harmony of voices—a harmony of friendship. When Sebastiano wonders what he should do next, Calisto offers,

“Stay with me, little Sebastiano! I will teach you many things; and you can ask me as many questions as you would like. Then maybe you'll go back to search for...[your friends] or maybe you could take my place when I'm gone. Who can know the future? But in the meantime, do you want to stay with me?” (p. 179)



They live in peace and Sebastiano gains much wisdom from his older mentor, but indeed, after a time, Sebastiano decides it is not the time for him to settle down prematurely. On a summer night a shooting star inspires him to realize that he has been happy with Calisto, but still wants to go in search of “*unknown roads*” and “*unexplored worlds*” (p. 187). As he starts on the next journey, a nightingale sings him a sweet song telling Sebastiano, “Go, continue on your way: the song is not finished” (p. 187). Calisto’s caretaker (a frog) sees Sebastiano head on his way and predicts that, “*Eh, he’ll be a great mind too, like Calisto!*” but for now his story is still unfinished (p. 187).

Discussion

The purpose of this article was to present a critical analysis of Ada Gobetti’s *Story of Sebastiano the Rooster, Otherwise known as the Thirteenth Egg*, through the lens of DisCrit (Annamma et al., 2013), and particularly DisCrit Solidarity (Annamma & Morrison, 2018). With this analysis, we intended to highlight the relevance of Gobetti’s anti-fascist values and respect for diversity, as expressed in Sebastiano, for contemporary pedagogy and practice. At a time when far-right and nationalist ideologies are on the rise again in most western democracies, Gobetti’s critique of ableism, fear of difference and disability, and of the pressure to conformity to educational and societal normativity is of great value to current teachers and school professionals, both in Italy and internationally. The DisCrit Solidarity lens helps to highlight three key themes in *Sebastiano*: 1) a critique of anxiety and shame of difference and disability; 2) a critique of ableism and eugenics; and 3) the need to resist pressures for conformity.

Through the character of Piumaliscia, Sebastiano’s mother, Gobetti emphasizes family and society’s pressure to conform to canonical forms of beauty, perfection and able-bodiedness. Piumaliscia displays her dysconscious bias and anxiety towards diversity at the sight of a deformed egg, and later rooster, that would have brought her disgrace and negative comments of all other animals in the hencoop. Piumaliscia also displays extreme care of her own external appearance and is committed to maintain the family’s standards of ‘regularity’ and ‘precision’. Through the practice of publicly presenting new chicks in a parade, Gobetti channels a combination of ableist and eugenic ‘fitter family contests’, made popular during the eugenic era. In her critique of ableism, Gobetti shows the contrast between the character of Piumaliscia, who is ashamed of her deformed 13th egg and Calisto, the wise and old rooster, who embodies a DisCrit solidarity and acceptance for difference. Finally, Gobetti chooses education as the field in which Sebastiano is most pressured by his mother and brothers to conform to social norms and expectations. During the fascist era, the purpose of education was to create submissive and obedient citizens that would fear authority, and thereby sustain oligarchic power. Similarly, Piumaliscia tried to teach Sebastiano all the compulsory subjects and etiquette. When this failed, she hoped that Sebastiano’s strange behavior might be compensated by some exceptional talent or ‘genius.’ In the second part of the book, Piumaliscia comes to see the impossibility of Sebastiano being educated or to ‘fit in’ or assimilate into the narrow parameters of the hencoop.

By the end of the story, readers are left to consider important points that are still relevant to challenge contemporary fears of difference in society and educational institutions. Gobetti’s first lesson is that forms of ‘excess’ or difference, identified within specific cultural contexts, tell us much about the ideological views, priorities, and fears prevalent in a society. Each historical time elects its own object of ‘monstrosity,’ terror, and fascination—its own disturbing ‘other.’ Consequently, a negative social and cultural stigma built up over time catalyzes these disturbing differences, dissects them, exposes them, and shows them as that which is outside of the reassuring world order. Sebastiano, and all those perceived as dangerous or deficient ‘others’ must be subjected to the powerful forces of normality to ‘fit in’ or assimilate into the social order. In the case of Sebastiano, like many students like him, it is through education that he is supposed to be assimilated into the world around him.

However, as we see in the development of Sebastiano’s story, his personality does not align well with



the ‘normal’ world of Piumaliscia and his siblings, and indeed with the outer world. At every occasion, he tries hard to belong and conform to the shared rules and expectations before him—and each time he fails miserably. It is in these very moments that the reader can witness the reactivation of the idea of deformity, and almost monstrosity, embodied by the character of Sebastiano. As Giuliani (2020) puts it, monstrosity as a bio-political imaginary, that activates itself when the body (and mind) to be cured is not disciplined. Throughout the story, Sebastiano lives at the margins of monstrosity and becomes a symbol of oppression, deprived of his own subjectivity. Only through his relationships with friends and then with Calisto, and through practices of DisCrit Solidarity, Sebastiano’s perceived monstrosity is challenged and countered with an alternative vision of who he is and what he has to offer his larger community. In the last part of the book, Sebastiano finally accepts and learns that he no longer wants to live within systems of oppression. His mother, too, realizes that he must live with Calisto to learn how to conserve and sustain (rather than eradicate) his individuality and difference. Representing DisCrit Solidarity, Calisto helps Sebastiano understand that the hencoop might be a safe haven after a long journey in the outside world, but it can also be limiting. Like the popular adage, “a ship in harbor is safe, but that is not what ships are built for” (Shedd, 1928, p. 20), Gobetti leaves readers with the most important lesson from the manuscript: freedom is not assured, but must be actively sought and won.

In conclusion, we hope that the DisCrit solidarity analysis of Gobetti’s Sebastiano can be useful to contemporary teachers in schools in Italy and internationally, who are struggling to reconceptualize inclusive education through an equity lens. DisCrit solidarity has the potential to encourage teachers to be critical of existing inclusive education practices, which perpetuate micro- and macro- exclusion of students living at the intersection of race, ability, language and migration. DisCrit solidarity offers the potential for teachers to address their biases, as well as giving them a theoretical frame to redesign existing inclusive tools such as the IEP and the PDP (Migliarini et al., 2022) in ways that foster belonging, friendship, and culturally sustaining inclusive practice. As we see in the character of Calisto, there is much wisdom shared in the story about how to encourage and sustain difference, foster solidarity, and center minoritized perspectives and wisdom. Finally, the text can help teachers to question the medical/positivist epistemology informing the “functioning” model of disability and counteracting deficit-based constructions of difference within our educational systems. By applying DisCrit solidarity and the lessons from Gobetti’s book, teachers can better understand how to ensure that students who are multiply marginalized are accepted, welcomed, and taught in ways that are culturally sustaining and inclusive. In this way, Sebastiano is a lesson in how to create spaces of radical belonging that do not require assimilation or conformity to ableist and hegemonic norms. In this way, Sebastiano, who was born into a world rocked by facism, continues to hold important lessons for resisting the reemergence of authoritarian forces today.

References

- Andersen, H.C. (1971). *The Ugly Duckling*. Pook Press.
- Alano, J. (2016). *A life of resistance: Ada Prospero Marchesini Gobetti (1902-1968)*. University of Rochester Press.
- Alano, J. (2002). *A Life of Resistance: Ada Propsero Marchesini Gobetti (1902-1968)*. University of Rochester, Rochester, NY [Doctoral dissertation].
- Alano, J. (2012) Anti-fascism for children: Ada Gobetti’s story of Sebastiano the rooster. *Modern Italy*, 17, 1, 69-83. DOI: 10.1080/13532944.2011.632986
- Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race Ethnicity and Education*, 16(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.73051>.
- Annamma, S. A., & Morrison, D. (2018). DisCrit Classroom Ecology: Using praxis to dismantle dysfunctional education ecologies. *Teaching and Teacher Education*, 73, 70-80.
- Charlton, J. (2000). *Nothing About Us, Without Us. Disability Oppression and Empowerment*. University of California Press.
- Broderick, A., & Lalvani, P. (2017). Dysconscious ableism: Toward a liberatory praxis in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 894-905.



- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Identity politics, intersectionality, and violence against women. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- Giroux, H. (2022). Resisting Fascism and Winning the Education Wars: How we can Meet the Challenge. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 35, 111-126.
- Gobetti, A. (2014). *Partisan Diary: A Woman's Life in the Italian Resistance*. (J. Alano, trans). Oxford University Press.
- Gobetti, A. (2019). *Storia del Gallo Sebastiano*. Edizioni di Storia della Letteratura.
- Gobetti, A., & Marchesini, A. P. (1956). *Diario partigiano* (Vol. 202). Torino: Einaudi.
- Giuliani, G. (2020). *Monsters, Catastrophes and the Anthropocene. A postcolonial critique*. New York: Routledge.
- Hurston, Z. N. (2020, 1937). *Their Eyes Were Watching God*. General Press.
- Lewis, T. (2022). Working Definition of Ableism - January 2022 Update. *TL's BLOG*. <https://www.talilalewis.com/blog/working-definition-of-ableism-january-2022-update>
- McRuer, R. (2010). Compulsory able-bodiedness and queer/disabled existence. *The disability studies reader*, 3, 383-392.
- Migliarini, V. & Annamma, S.A. (2019). Classroom and behavior management: (Re)conceptualization through Disability Critical Race Theory. In Papa, R. (Ed.) *Springer Handbook on Promoting Social Justice in Education*. Springer.
- Migliarini, V. & Stinson, C. (2021). Inclusive education in the (new) era of anti-immigration policy: enacting equity for disabled English language learners, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34:1, 72-88, DOI: 10.1080/09518398.2020.1735563
- Migliarini, V. & Cioè-Peña, M. (2022) Performing the good (im)migrant: inclusion and expectations of linguistic assimilation, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2022.2112770.
- Migliarini, V., Elder, B.C., & D'Alessio, S. (2022): A DisCrit- Informed Person-Centered Approach to Inclusive Education in Italy, *Equity & Excellence in Education*, DOI: 10.1080/10665684.2021.2047415
- Ross, K.M., Nasir, N.S., Givens, J.G., McKinney de Royston, M., Vakil, S., Madkins, T.C. & Philoxene, D. (2016) "I Do This for All of the Reasons America Doesn't Want Me To": The Organic Pedagogies of Black Male Instructors, *Equity & Excellence in Education*, 49:1, 85-99, DOI: 10.1080/10665684.2015.1122678.
- Salvio, P.M. (2018). Book Review: A life of resistance: Ada Prospero Marchesini Gobetti (1902-1968). *Modern Italy*, 23(3), 345-348.
- Schalk, S. (2016). Reevaluating the supercrip. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 10(1), 71-86.
- Shapiro, J. P. (1994). *No pity: People with disabilities forging a new civil rights movement*. Crown.
- Shedd, J.A. (1928). *Salt From My Attic*. The Mosher Press: Portland, Maine.
- Sins Invalid. (2016). *Skin, tooth, and bone: The basis of movement is our people*. Digital version retrieved from sinsinvalid.org.
- Thomson, I. (2014, Nov. 8). The woman who invented the resistance. A review of *Partisan Diary: A Woman's Life in the Italian Resistance* by Ada Gobetti, translated and edited by Jomarie Alano. *The Spectator*. Downloaded from <https://www.spectator.co.uk/2014/11/partisan-diary-by-ada-gobetti-review/>



Antonello Mura

Università di Cagliari | amura@unica.it

Antioco Luigi Zurru

Università di Cagliari | antiocoluigi.zurru@unica.it

Innovation in thinking and educational practice. A dialogue with Alain Goussot on Special Educational Needs*

Innovazione del pensiero e della pratica educativa. Un dialogo con Alain Goussot sui Bisogni Educativi Speciali

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

Within the prolific scientific production of Alain Goussot, an intellectual with a fine erudition and a passionate scientific vocation, the subject of special educational needs has assumed prominence. Through the critical examination of the construct that the author proposes, at times even radical, the contribution focuses its reflection on some of the key nodes of the special educational discourse.

The concept of BES, articulated in its analytical meanings, shows the contradictions of the pathologising dynamics inherent in some approaches to difficulties and resistance in learning processes. In this respect, teachers' professionalism and didactic action represent the 'antidotes' for the development of authentic processes of emancipation, respectful of human diversity. The multiple elements that emerge from the survey contribute to the continuous qualification of the Italian model of school inclusion.

Keywords: Alain Goussot, Special Educational Needs, educational innovation, Special Pedagogy.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Mura A., Zurru A. L. (2023). Innovation in thinking and educational practice: a dialogue with Alain Goussot on Special Educational Needs. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 128-134. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-12>

Corresponding Author: Antonello Mura | amura@unica.it

Received: 06/04/2023 | **Accepted:** 23/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-12

* L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Antonello Mura è autore delle sezioni 3 e 4; Antioco Luigi Zurru è autore delle sezioni 1 e 2.



1. Alain Goussot: una prospettiva scientifica “incarnata”

Per accostarsi con contezza all’opera e alla lezione di Goussot, piuttosto che costruire una nota biografica preliminare, risulta forse maggiormente proficuo provare a comprendere lo spirito e l’approccio al lavoro scientifico, che con passione ha incarnato nella sua esperienza di intellettuale e di educatore. Di tale spirito, i colleghi dell’Alma Mater Studiorum di Bologna hanno avuto la fortuna di farne conoscenza da vicino, nel quotidiano, cogliendone le molteplici sfaccettature. Goussot è stato uno studioso dotato di «una profondità pervasiva rara e prendeva tutto seriamente; soprattutto, esigeva da sé stesso il massimo, senza risparmiarsi mai» (Caldin, 2016, p. 13), lasciando un’importante eredità che impone di «rivolgere lo sguardo ed i passi verso il futuro, cioè a far nostra la consapevolezza, testimoniata dalla sua vita, che siamo al mondo per conoscerlo e, conoscendolo, per cambiarlo nella direzione di una progressiva umanizzazione» (Errani, 2013, p. 16).

La pervasività e la profondità di un’indagine mai rinunciataria, nei confronti delle sfide che la società pone, si coagulano nell’aspetto che, forse più di tutti, riesce a testimoniare lo spessore scientifico della personalità di Alain Goussot, ovvero la pluralità dello sguardo con cui egli guida la sua ricerca (Goussot, 2000, 2007). La varietà e la molteplicità di problemi, domande e riflessioni, con le quali il pensiero pedagogico dell’autore si muove, si incastonano in un orizzonte di complessità, sostenuto anche dal sostanziale riferimento a numerosi autori. Dal suo mentore ideale, Decroly, mutua l’attenzione per la definizione dei concetti di deficit e svantaggio e della loro distinzione (Goussot, 2015, 2016), ponendosi in dialogo costante con i pionieri della Pedagogia Speciale: Itard, Séguin, Bourneville in Francia, De Sanctis e Montessori in Italia. Anche con il discorso psicologico intesse numerose conversazioni, interrogando Vygotskij sui suoi instancabili tentativi di capire l’uomo e i suoi processi di mediazione, condividendone l’«approccio aperto, storico e interdisciplinare in grado di cogliere la complessità dello sviluppo umano con tutte le sue contraddizioni» (Goussot, 2013a, p. 162). Ancora da Vygotskij e dal suo collaboratore Lurija ha probabilmente fatto propria la lezione multidisciplinare, spaziando dal campo pedagogico verso la psicologia e l’antropologia. Da Deligny e Mannoni, per fare solo alcuni riferimenti, coglie l’importanza del patrimonio inestimabile dell’esperienza diretta delle storie di vita degli individui con difficoltà (Goussot, 2013b). Nel discorso della tradizione filosofica, guardando a Dewey, ritrova gli elementi con i quali irrobustire il proprio atteggiamento verso la responsabilità educativa e la libertà di pensiero. Una responsabilità e una libertà agite in vista della più ampia emancipazione dell’altro, da non confinare mai come mera presenza, ma da avverare attraverso un “agire comunicativo”, mutuato dalla lezione di Habermas (Gagliardini, 2014).

Nell’interlocuzione continua con i propri maestri e nel confronto critico con le tematiche del suo tempo, fra i primi in Italia insieme a Canevaro ad intrecciare la riflessione epistemologica della disciplina con l’indagine storico-culturale, Goussot tratteggia la complessa panoramica delle sfide culturali e scientifiche che la Pedagogia Speciale è chiamata ad assumere e orientare. Si possono, quindi, individuare nuove prospettive per la disciplina nei termini di: a) una rinnovata attenzione al profilo epistemologico e all’autonomia nella produzione semantica, terminologica e metodologica che ne discende; b) un sensibile approccio interculturale nei confronti dei cambiamenti antropologici che investono la società; c) un proattivo interesse nei confronti dei differenti cicli di vita; d) un sollecito supporto di mediazione nella costruzione delle reti e delle alleanze educative tra la scuola, la famiglia e la comunità più ampia (Goussot, 2013b).

Tra queste, in un frangente storico costellato da molteplici e controversi interrogativi sulle politiche, sulle culture e sulle strategie atte a garantire i processi di inclusione, il richiamo ad una ricostruzione delle fonti, del percorso e dell’evoluzione che caratterizzano la Pedagogia Speciale sembra assumere una preminente valenza strategica. Risulta, infatti, inderogabile interrogarsi sui concetti, intesi come «attrezzi [che servono] per organizzare i dati empirici dell’esperienza pratica vissuta» e «chiarire il senso che si dà alle parole che si usano, a livello scientifico e tecnico, come elementi della mappa mentale e scientifica della disciplina» (Goussot, 2013b, pp. 13–14), per ricostruirne la genealogia, per sé e nei rapporti con le altre scienze, e per strutturarne l’effettiva ricaduta operativa.

In una realtà che non si è ancora liberata dallo spettro derivato da «logiche di nuove separazioni e



rischi di nuove marginalità scolastiche e sociali» (Errani, 2013, p. 17), il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) rappresenta un costrutto problematico ancora interrogante, nonostante le definizioni e le dichiarazioni. L'indagine che si impone non è guidata da un mero interesse specialistico e nucleare, quanto piuttosto orientata a dar seguito ad un'incessante azione tesa a promuovere la continua qualificazione del modello dell'integrazione e dell'inclusione, rimettendo al centro la Pedagogia Speciale, la sua genealogia, il suo oggetto epistemologico e le sue pratiche (Goussot, 2014c), senza assimilarla ad altri orientamenti e approcci. Non una pedagogia "differenzialista" animata da un atteggiamento di riserva, ma una «*pedagogia delle mediazioni e del riconoscimento* (percorsi personalizzati, misure compensative e dispensative, accompagnamenti, mediatori, ausili, ecc.), per favorire l'integrazione e l'espressione delle potenzialità» (Goussot, 2014a, p. 169), in un quadro di equo accesso alle opportunità e alle risorse dell'educazione.

2. Il bisogno educativo speciale

Al di là delle molteplici perplessità con cui il concetto di BES è stato accolto nella comunità scientifica nazionale, la possibilità di prestare attenzione ai meccanismi che possono generare un ostacolo allo sviluppo del soggetto sembra corrispondere a un'esigenza di natura politica, orientata a salvaguardare processi di equità e scongiurare dinamiche di categorizzazione ed emarginazione (Ianes, 2019). Le radici storiche del costrutto rimandano alla prospettiva con cui, sul finire degli anni '70, in Inghilterra si è cominciato a guardare alle difficoltà scolastiche di molti alunni in situazione di disabilità e con bisogni educativi speciali (Warnock, 1978). Tale attenzione si è diffusamente sviluppata in ambito internazionale a partire dalla conferenza di Salamanca, per poi trovare supporto presso l'UNESCO e la European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Con il riferimento ai bisogni educativi speciali si è così inaugurato un progressivo ampliamento dello spettro delle condizioni di salute e di funzionamento che possono incidere sullo sviluppo umano (Gaspari, 2014; Ianes, 2019; Pavone, 2015).

Solo nel passato recente, la Direttiva Ministeriale del 2012 su *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali* ne ha introdotto l'uso nella cultura scolastica italiana, suscitando una risposta particolarmente differenziata nella comunità educativa e scientifica. L'espressione BES è "cresciuta" in un clima non semplice, costretta ad abitare un campo di non facile perimetrazione, animato da un fervido confronto su aspetti di natura sociale, culturale, epistemologica, politica e amministrativa. È, così, emersa l'esigenza di un dibattito che la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) ha voluto promuovere e coltivare a salvaguardia del fondamento pedagogico delle pratiche educative dell'inclusione. La riflessione che Goussot ha sviluppato, anche come coordinatore del gruppo di lavoro SIPeS, permette di scandagliare il costrutto di BES, assumendolo come *crucial issue* per l'individuazione di ciò che contraddistingue il "*proprium*" del discorso pedagogico-speciale, inteso come sguardo perspicuo sulla complessità della persona.

In tale lavoro, Goussot si pone molteplici interrogativi sulla natura e sul significato del concetto di bisogno educativo speciale, oltre che sul peso che questo può assumere nelle pratiche educative. Si tratta di una nozione dal carattere non neutro, capace, per assurdo, di creare nuove diseguaglianze, ancorate ad «un'ulteriore categorizzazione insieme ambigua, generica e anche funzionale al paradigma clinico-diagnostico-terapeutico che sta colonizzando culturalmente la scuola e la società» (Goussot, 2013c, p. 356).

In che termini i bisogni educativi speciali sono così differenti dagli altri bisogni educativi, tanto da dover essere considerati come espressione di una "categoria speciale"? Qual è la loro essenza? Sono alcune delle domande che sostanziano l'analisi svolta da Goussot (2014b), dalla quale il "bisogno educativo speciale" emerge nella sua ambivalenza e contraddittorietà rispetto al più coerente concetto di "bisogno speciale". In quest'ultimo caso, la presenza di un deficit o di una menomazione richiama, infatti, l'esigenza di predisporre mediatori e strumenti per gli apprendimenti, diversamente, il "bisogno educativo" che ciascun individuo esprime non può essere guardato come speciale, rispetto a quello espresso da altri individui. Di fronte alla natura complessa del concetto, l'autore assume l'onere di ulteriori scavi di natura epistemica.



Con la prima indagine recupera il significato del bisogno come segno tangibile dell'interazione che il soggetto intesse con il proprio ambiente, così come evidenziato nei differenti domini scientifici, da quello psicologico a quello sociologico e filosofico. Maslow, Murray, Lewin, così come Marx, Lukacs, Heller e Ralws sono solo alcuni dei riferimenti ai quali Goussot guarda, nel tentativo di chiarire l'origine antropologica della dinamica vitale da cui origina la soggettività individuale.

Un ulteriore passaggio gli permette di precisare la realtà dei bisogni educativi come necessariamente connessi ai processi di apprendimento e formazione che la persona realizza durante il corso della vita (Goussot, 2014b). L'interpretazione e la lettura dei bisogni educativi rimandano alla capacità di assumere uno sguardo, che in ambito pedagogico, diversamente da quello medicalizzante e clinico – teso a classificare, catalogare e a etichettare – si concentra sulla complessità della persona e dell'esperienza umana, per cogliere le potenzialità del soggetto nel suo “farsi” lungo il percorso di formazione. Dall'ampio e articolato quadro d'indagine che Alain tratteggia, armonizzando prospettive tra loro anche assai differenti – Vygotskij, Dewey, Claparède, Freire, Freinet, Meirieu e Gardner –, emerge con chiarezza che i bisogni educativi non possono essere concepiti come neutre determinazioni, quanto piuttosto come espressione dell'“essere situato” di ogni singolo, e dunque della molteplicità delle esigenze che il sé esprime e matura nell'interazione con gli elementi del contesto storico, culturale e sociale (Goussot, 2014b).

Il passaggio dai bisogni educativi, espressione dell'universale singolarità di ciascuno posto di fronte ai compiti di apprendimento e sviluppo, ai “bisogni educativi speciali”, secondo Goussot, espone al forte rischio di ingenerare una nuova categoria, sempre più ampia, che tende a semplificare e medicalizzare i comportamenti che si evidenziano per un mancato adattamento. Nel contesto scolastico, la logica dei BES presupporrebbe, infatti, l'esistenza di condizioni di disagio, di disadattamento, di disturbo che, dando luogo a “comportamenti problematici”, “disturbi dell'apprendimento”, “funzioni cognitive limite”, necessiterebbero di essere trattate/ricondotte secondo/entro una logica normalizzante e omologante di adattamento all'ambiente. La stessa possibilità di cambiamento introdotta dai BES rischierebbe, così, di essere fagocitata dall'imperante paradigma clinico, che “legge univocamente” le differenti espressioni del bisogno, compreso quello educativo, facendolo divenire “speciale”.

In tale dinamica, l'approccio ecologico ed ecosistemico dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* ha certamente introdotto una nuova visione della persona in situazione di disabilità come complessità bio-psico-sociale, dunque, come “essere” le cui abilità e tensioni si sviluppano e maturano nell'interazione con le barriere e i facilitatori ambientali che caratterizzano la partecipazione alla vita di relazione e sociale. Ciononostante, se concepita esclusivamente secondo la sua natura razionalizzante e schematizzante, anche la *Classificazione* risulta insufficiente a supportare la piena apertura dello sguardo pedagogico-speciale, capace di cogliere la complessità della persona e dell'esperienza umana e orientato a scoprire e sostenere le potenzialità dell'individuo nel suo divenire soggetto.

3. L'insegnante: professionista dell'emancipazione e dell'innovazione

Quanto finora indicato chiarisce l'idea di Goussot sui rischi derivanti da concettualizzazioni distorte e distorcenti, di cui gli operatori dell'educazione e gli insegnanti, secondo la distinzione cara ad Alain, persino quelli specializzati, possono rimanere vittima.

Diviene pertanto necessario formare professionisti capaci di fugare i rischi della *logica differenzialistica* insita nelle classificazioni, le quali, andando nella direzione dell'etichettamento clinico-diagnostico, tendono a costruire rappresentazioni mentali discriminanti nei confronti di una parte consistente della popolazione scolastica e pongono le condizioni per confondere e snaturare le ragioni dell'equità. Per il pedagogista bolognese «la logica differenzialistica che classifica, cataloga e separa non ha nulla a che fare con la logica del riconoscimento delle differenze, che è una logica di eguaglianza, di equità nell'accesso all'istruzione e all'educazione» (Goussot, 2014a, p. 165). Si tratta, a suo avviso, di una tendenza pervasiva di diretta derivazione neoliberalista, che non tutela le diversità e che, interessando le politiche scolastiche più recenti, finisce per permeare sia i processi di formazione degli insegnanti sia i percorsi di apprendi-



mento degli alunni (Goussot, 2013c). Un fenomeno ravvisabile ogniqualvolta che si prospetta l'idea di iperspecializzare i docenti con «profili professionalizzati più avanzati perché mirati sulle differenti aree di disabilità o BES» (Goussot, 2014c, p. 57). Si prospetta, così, un tentativo di apparente modernizzazione, che in realtà cela la velleità di controllo tecnico anche della popolazione scolastica, insinuando modelli di frammentazione, precarietà e competitività che sono «valori fondativi di una società capitalistica sempre più disumanizzante» (Goussot, 2014c, p. 57).

Tale rischio risulta altrettanto evidente nella formazione degli insegnanti e persino nella pratica didattica, quando, con il riferimento alle procedure, alla tecnologia e all'uso degli strumenti, «si sostituisce la didattica come processo vivo, che implica la creazione di una relazione complessa tra docente, alunni, metodi, strumenti e comunità scolastica, con il didatticismo inteso come procedura» (Goussot, 2013c, p. 357).

Dai seppur concisi richiami alle posizioni dell'autore emerge una critica radicale, quanto appassionata e profonda, nei confronti dei rischi di deriva disumanizzante della società capitalistica, le cui logiche tentano di avvinghiare istituzioni e professionalità. Di contro, il modello di integrazione della disabilità, progressivamente messo a punto a partire dagli anni '70, fino a ricomprendere oggi ogni forma di diversità e bisogno speciale, sia pur con i suoi limiti e le sue contraddizioni, funge da significativo «emblematico e sensibile [...] dello scontro tra umanizzazione pedagogica e disumanizzazione tecnica, quest'ultima funzionale alle logiche dell'economia finanziaria e dei dispositivi neoliberali di controllo sociale» (Goussot, 2014c, p. 57).

L'insegnante specializzato non può farsi costringere entro i criteri distorti della medicalizzazione e interpretare ogni possibile resistenza all'apprendimento come "anomalia" o "problema", sviluppando uno sguardo e un approccio diagnostico e gestendo, così, i bisogni educativi «in termini di adattamento, di riparazione o di terapia» (Goussot, 2014a, p. 170). O, non di meno, volgere e ridurre la sua osservazione e la sua valutazione a ciò che "non funziona", a ciò che "manca", andando a "caccia" di comportamenti problema, piuttosto che di potenzialità. Il rischio, anche nel caso degli alunni con bisogni educativi speciali, sottolinea Goussot, è quello di soffocare, anziché promuovere, l'espressione del loro potenziale «restando all'assimilazione e all'omologazione del contesto che li vuole adattare e piegare, quindi normalizzare» (Goussot, 2014a, p. 177).

L'imperativo diviene allora quello di scongiurare il tentativo invasivo e assimilazionista del paradigma clinico-terapeutico, che, ignorando specificità biologiche, sociali, linguistiche, etniche e culturali, prova a colonizzare, oltreché il contesto sociale, anche il mondo della scuola. L'insegnante, sia esso curricolare o specializzato, per resistere e rilanciare in direzione di un umanesimo autentico, dunque solidale ed equo, ha dalla sua parte una tradizione pedagogica e pedagogico-speciale forte a cui attingere e fare riferimento. Rousseau, Itard, Séguin, Bourneville, Decroly, Montessori, Vygotskij, Freinet, Freire, Dewey, arricchiti dall'ampiezza dello sguardo con cui Goussot fa riferimento ai differenti paradigmi scientifici e disciplinari, rappresentano baluardi certi, che mettono a disposizione dei docenti un patrimonio di esperienze, conoscenze e proposte, su cui ancora oggi studiare e riflettere, per trovare indirizzi e semantiche concettuali utili all'evoluzione del complesso campo dell'educazione e della formazione (Goussot, 2013b).

Non si tratta di arroccarsi nel passato, ma piuttosto di far emergere e trovare gli strumenti più adeguati a sorreggere, con la forza della cultura e della scienza, la volontà di costruire una realtà nuova, che nella scuola non può che passare attraverso una didattica viva e attiva. Ecco allora che l'insegnante, sia esso specializzato o meno, principalmente impegnato nella gestione della classe e delle eterogeneità che la compongono e nell'organizzazione degli apprendimenti, non si fa intrappolare dagli strumenti e dal proceduralismo valutativo delle *performance*, ma guarda ciascun alunno, riconoscendone la straordinaria unicità e irripetibilità, come un «soggetto attivo e significativo del processo di insegnamento/apprendimento» (Goussot, 2014b, p. 184). È, infatti, nella "straordinarietà" delle condizioni individuali che si trova l'"ordinaria" necessità del bisogno educativo, ed è di fronte a tale situazione antropologicamente essenziale e connotata, che il docente si fa mediatore attivo degli apprendimenti e "operatore dell'*empowerment*" individuale e collettivo, coniugando con sapienza pedagogico-didattica le pratiche osservative con le esigenze che scaturiscono dai differenti bisogni e stili di apprendimento, prestando attenzione allo sviluppo



potenziale del singolo e della classe nel suo complesso. È così che «l'insegnante specializzato crea ponti tra alunni, tra alunni e gli insegnanti curricolari, scuola e famiglie, scuola e comunità» (Goussot, 2014c, p. 63).

4. Cambiamento educativo: una prospettiva per l'inclusione

Quella di Goussot è una riflessione pedagogicamente ampia e intensa, che sostiene in senso culturale, etico e civile la crescita e lo sviluppo degli alunni, dei docenti e della comunità. La scuola è il luogo dove, a partire dai saperi e dalle specificità della Didattica Speciale, si genera una “didattica *normale*” che, animata da una concezione attiva del processo educativo, considera tutti gli alunni capaci di apprendere, secondo i personali bisogni e le potenzialità (Goussot, 2014a). L'approccio all'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali, al pari delle azioni rivolte a qualsiasi altro alunno, è da concepirsi, così, come un processo che reclama azioni di differenziazione, per l'individualizzazione e la personalizzazione degli interventi didattici, attraverso continue azioni di monitoraggio, di problematizzazione, di riflessione e di ristrutturazione, che considerino l'emergere costante delle istanze che si generano nell'interazione tra la proposta didattica dell'insegnante e lo sviluppo degli apprendimenti da parte degli alunni.

L'idea di didattica che ne consegue indirizza verso quello che recentemente si è indicato come profilo professionale del docente inclusivo e che, per ragioni di sintesi, si può qui definire con la capacità di: a) concepire e valorizzare la diversità; b) considerare l'apprendimento scolastico come volano dell'orientamento formativo; c) utilizzare una pluralità di linguaggi, metodi e strategie; d) attivare e promuovere la collaborazione tra i differenti attori della rete istituzionale; e) generare le condizioni per una formazione consapevole e continua; f) agire secondo principi etici e deontologici (Mura, 2019, 2022; Mura et al., 2019; Mura & Zurru, 2022).

La prospettiva tratteggiata, cara ad Alain, implica il riferimento a un'azione pedagogica che pone al centro la vitalità della scuola, intesa come comunità educante, aperta nei confronti di ogni espressione di diversità, capace di promuovere e garantire principi di equità e giustizia, al fine di realizzare processi emancipativi. Non si tratta di assicurare solo formalmente dei diritti, quanto piuttosto di lavorare alla costruzione di una realtà inclusiva, che considera «ogni individuo come portatore di storie, linguaggi, culture che devono facilitare la crescita di un processo collettivo e individuale di tipo co-educativo» (Goussot, 2014b, p. 168).

Il principio della co-educazione, che diviene anche metodo e che Goussot media dalla cultura francofona, integrato dall'idea di co-evoluzione, particolarmente cara a Canevaro (1999), genera reti significative di relazione e di azioni che promuovono l'accoglienza, l'ascolto e la mediazione, quali condizioni per la cittadinanza autentica, dove ogni individuo apprende (Goussot, 2014b).

Seguire Alain nel suo percorso di analisi critica nei confronti del costrutto di bisogno educativo speciale permette di mettere in evidenza alcuni nodi nevralgici della Pedagogia Speciale, visitando i comparti epistemologici della disciplina e gli spazi dell'agire educativo e didattico. Il portato controverso del concetto di BES consente di ribadire l'orizzonte di senso e di significato che Goussot ascrive al sapere e all'azione pedagogico-speciale, guidati dal dovere «nei confronti delle future generazioni nel costruire esperienze educative in grado di promuovere l'espressione del potenziale di *ogni* essere umano per poterne rispettare la sua storia, la sua cultura e la sua personale condizione; tutto ciò per favorire in ognuno la possibilità della scelta, in piena autonomia e autodeterminazione» (Goussot, 2014b, pp. 183–184). In questo senso, la Pedagogia Speciale si configura «come *pedagogia delle mediazioni e del riconoscimento*» (Goussot, 2014b, p. 169) ed euristica di riferimento per gli altri ambiti disciplinari, scongiurando le tentazioni di frammentazione e le iperspecializzazioni dei modelli diagnostici e medicalizzanti. Allo stesso modo, la didattica, superando ogni riduzione proceduralistica, si realizza come luogo di vita e di acquisizione di saperi, dove l'insegnante crea «opportune e significative situazioni di apprendimento» e adotta «mediatori specifici quali oggetti organizzatori delle attività [...] per favorire la partecipazione di tutti e di ciascuno» (Goussot, 2014b, p. 185).



Si tratta di un'eredità scientifico-pedagogica ricca e densa, sostenuta da una fine erudizione e da una fortissima passione civile, estremamente critica rispetto al costituirsi di visioni dominanti, quanto parziali e controverse, che sollecita una riflessione acuta e saggia, capace di innovare il paradigma antropologico, riconsegnando centralità alla dimensione esistenziale e alla dinamica comunitaria nei processi di sviluppo sociale.

Riferimenti bibliografici

- Caldin, R. (2016). Scritti di Enrico Goussot, Angelo Errani, Dimitris Argiropulos. In ricordo di Alain Goussot. Presentazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(1), 13-14.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Errani, A. (2013). Scritti di Enrico Goussot, Angelo Errani, Dimitris Argiropulos. In ricordo di Alain Goussot. Il ricordo di Angelo Errani. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(1), 16-18.
- Gagliardini, G. (2014, January 15). *Alain Goussot, la pedagogia del fare insieme. Intervista di Gloria Gagliardini ad Alain Goussot*. Appunti. <https://www.superando.it/2016/05/04/alain-goussot-la-pedagogia-del-fare-insieme/>
- Gaspari, P. (Ed.). (2014). *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Goussot, A. (2000). Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche. In A. Canevaro & A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 27-73). Roma: Carocci.
- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Goussot, A. (2013a). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica. *Educazione Democratica. Rivista Di Pedagogia Politica*, III(5), 15-46. <http://www.educazionedemocratica.org>
- Goussot, A. (2013b). Il coraggio pedagogico di Lev Vigotskij. *Educazione Democratica*, III(5), 160-166.
- Goussot, A. (2013c). Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I(1), 11-20.
- Goussot, A. (2013d). Quale inclusione scolastica e sociale? Esistono i Bisogni Educativi Speciali? *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 12(4), 355-362.
- Goussot, A. (2014a). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 151-192). Roma: Anicia.
- Goussot, A. (2014b). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi. In *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 151-192).
- Goussot, A. (2014c). Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 55-66.
- Goussot, A. (2015). Pour une épistémologie nouvelle de la pédagogie spécialisée. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, III, 1.
- Goussot, A. (2016). Ovide Decroly. La pedagogia globale e la diversità umana. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 261-274). Pisa: ETS.
- lanes, D. (2019). BES - Bisogno Educativo Speciale. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 48-53). Morcelliana.
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVII(10, giugno), 108-112.
- Mura, A. (2022). Elementi strutturali per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria superiore. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX(6), 149-156.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2022). Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 212-215). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2), 123-136. <https://doi.org/10.3280/ess2-2019oa8654>
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (Issue May). <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>



Lorenza Orlandini

Ricercatrice INDIRE | Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa - (Indire) | National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research – (Indire) | l.orlandini@indire.it

Marcello Trentanove's vision for an inclusive school. A case study on the primary school of Rimaggio, Bagno a Ripoli (FI)

La visione di Marcello Trentanove per una scuola inclusiva. Uno studio di caso sulla scuola primaria di Rimaggio, Bagno a Ripoli (FI)

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

The Comprehensive School "Teresa Mattei", in Bagno a Ripoli near Florence, is the heir to the Marcello Trentanove's pedagogical vision. The experience refers to the period between the end of the 1960s and the beginning of the 1990s, when he was the educational director. This paper presents some outcomes of a case study that reconstructed Trentanove's pedagogical vision in relation to the one currently present within the school to identify which elements have survived the passage of years and how they have adapted within a profoundly changed social, political, and educational context. The content analysis of the textual and documentation material highlighted some thematic dimensions linking past and present: the idea of an open school connected to the community, for active citizenship activities, the attention to inclusion, the setting of learning environments to support active teaching and learning practices.

Keywords: community-school, inclusion, learning environments, case study

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Orlandini L. (2023). Marcello Trentanove's vision for an inclusive school. A case study on the primary school of Rimaggio, Bagno a Ripoli (FI). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 135-146. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-13>

Corresponding Author: Lorenza Orlandini | l.orlandini@indire.it

Received: 14/03/2023 | **Accepted:** 20/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-13



Il contesto di riferimento: la visione pedagogica di Marcello Trentanove

L'esperienza a cui dà vita il Direttore Didattico Marcello Trentanove nasce e si sviluppa a Bagno a Ripoli, in provincia di Firenze, a partire dagli anni Sessanta nella scuola dell'infanzia e primaria di Rimaggio, dove resterà fino al 1990. Oggi, il plesso fa parte dell'Istituto Comprensivo Teresa Mattei, in cui gli elementi caratteristici della visione di scuola di Trentanove sono ancora presenti nelle modalità organizzative, nelle prassi didattiche e nell'offerta formativa, sebbene siano al centro di un processo riflessivo da parte della comunità scolastica per una rilettura e adattamento al contesto attuale.

La visione pedagogica, inclusiva e d'avanguardia della scuola è strettamente connessa alla figura del suo Direttore Didattico e si è realizzata grazie alla presenza di un'amministrazione locale sensibile e aperta alla collaborazione per la costruzione di una specifica proposta formativa che è giunta fino ad oggi.

Laureatosi in lettere, Trentanove inizia l'attività di insegnante per necessità economiche della famiglia. Ottiene alcune supplenze in piccoli centri della provincia di Firenze, tra cui la cattedra in una scuola con un'unica pluriclasse. Superato da numerosi candidati nelle graduatorie, nel 1951 svolge un'esperienza molto significativa in Germania. Partecipa, infatti, ad uno stage formativo con colleghi insegnanti provenienti da tutta Europa; questa esperienza "aveva come scopo quello di ristabilire relazioni di amicizia fra giovani insegnanti di diversi stati che avevano combattuto nella recente Seconda Guerra Mondiale. In questa occasione scopre il significato dell'educazione attiva, sperimentata personalmente attraverso la guida dello stage diretto da Jean Roger. Da quell'anno in poi il suo modo di fare scuola cambia sostanzialmente e prende corpo anche un interesse per la pedagogia, interesse fino ad allora non troppo coltivato" (Pezza, 2011, p. 199).

Sulla scia di questa esperienza, Trentanove negli anni successivi frequenta e si forma all'interno dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), con l'MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) e con numerose altre organizzazioni e movimenti che in quel periodo riflettevano e proponevano percorsi per il rinnovamento metodologico per una scuola attiva. Si tratta di esperienze che gli hanno permesso di "aprire l'orizzonte ai problemi più concreti dell'apprendimento: il fare, il progettare, il vivere insieme, lo sperimentare, il riflettere, il valutare..." (Pezza, 2011, p. 201). Questo periodo formativo avrà delle evidenti ricadute nelle scelte organizzative e educative che introdurrà una volta diventato Direttore Didattico della scuola di Rimaggio. Intanto, come insegnante, vive anni di esperienze significative in scuole con studenti e studentesse particolarmente difficili; si tratta, infatti, di orfani o ragazzi e ragazze provenienti da famiglie complicate. In questo contesto, Trentanove comprende la necessità di introdurre a scuola modalità relazionali e didattiche differenti rispetto al sistema educativo tradizionale basato sul concetto di premio e punizione, al fine di favorire l'inclusione dei soggetti più fragili. Da un punto di vista relazionale, infatti, si pone nei confronti del proprio gruppo classe in una posizione paritetica, come membro di una comunità. Un'impostazione che si concretizza, ad esempio, nella sostituzione della cattedra, da simbolo di potere e di controllo del docente rispetto alla classe, a banco di lavoro e di appoggio. Allo stesso modo, anche la disposizione dei banchi supera lo schema per 'righe e file' a cui Trentanove preferisce una forma a semicerchio per favorire la relazione e lo scambio dialogico all'interno del gruppo classe.

Con questo bagaglio di esperienze alle spalle, vince il concorso come Direttore Didattico e, dopo alcuni anni di direzione nei paesi della provincia fiorentina, entra in servizio a Bagno a Ripoli, sede che aveva desiderato, poiché era presente un'amministrazione locale sensibile e progressista (Chipa, Orlandini, 2019), e dove ha la possibilità di mettere in atto interventi orientati al rinnovamento didattico, all'inclusione dei più bisognosi e alla costruzione di una scuola-comunità.

Lo studio di caso sulla scuola di Rimaggio: obiettivi, strumenti e primi esiti

La scuola primaria di Rimaggio fa parte dell'IC Teresa Mattei. L'istituto si sviluppa su tre plessi che comprendono scuola dell'infanzia e primaria e da un plesso di scuola di primo grado, recentemente oggetto di un intervento di rinnovamento degli ambienti di apprendimento che ha visto scuola e comunità impe-



gnate in un percorso di progettazione partecipata. Il plesso di Rimaggio, che accoglie scuola primaria e infanzia, è stato oggetto di uno studio di caso singolo con finalità conoscitiva e comparativa (Trincherò 2004), in modo tale da far emergere gli elementi di continuità tra l'esperienza realizzata con Marcello Trentanove e l'offerta formativa attuale della scuola. Per la realizzazione dello studio di caso è stata analizzata la documentazione ufficiale prodotta dalla scuola, in particolare: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), il Rapporto di Autovalutazione della Scuola (RAV), il Piano di Miglioramento (PdM), disponibile sul sito web della scuola, la bibliografia di riferimento su Marcello Trentanove e sulla scuola di Rimaggio (Pezza, 2001; Bandini, Betti, & Massari 2020) e gli atti del convegno "Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio" svoltosi a Bagno a Ripoli nel novembre 2018. Sono state realizzate delle interviste semi strutturate a esponenti dell'istituzione scolastica e dell'amministrazione comunale in servizio ai tempi della direzione didattica di Trentanove (cfr. Fonti orali) per ricostruire la visione pedagogica a partire dalle sue origini. Inoltre, con l'obiettivo di far emergere il rapporto tra visione pedagogica passata e presente, sono stati intervistati anche esponenti attuali della scuola e dell'amministrazione comunale (cfr. Fonti orali). Sono state, inoltre, realizzate delle osservazioni in loco durante lo svolgimento delle attività didattiche e una mappatura degli ambienti didattici e dei relativi setting che hanno permesso di approfondire il collegamento tra visione pedagogica e allestimento degli spazi scolastici, in quanto elemento distintivo della visione pedagogica di Trentanove (Chipa & Orlandini, 2019). Le interviste agli esponenti della comunità scolastica e comunale sono state registrate e trascritte; inoltre, l'analisi dei contenuti (Semeraro, 2011) ha permesso di individuare alcune 'qualità comuni' (Mortari & Ghirotto 2019) emergenti dal confronto tra di esse, dal materiale documentale e dalle osservazioni in loco. Il processo di analisi si è svolto a partire dall'insieme di questi testi, attraverso delle letture ricorsive e momenti di confronto all'interno del gruppo di ricerca per la negoziazione dei significati e la riduzione delle dimensioni emergenti. I ricercatori hanno assunto uno sguardo euristico, esercitando una *epoché* rispetto alle conoscenze pregresse (Mortari, 2013).

Fonti orali della visione pedagogica di Marcello Trentanove (Cfr. Fonti orali)	Fonti orali della visione pedagogica attuale (Cfr. Fonti orali)
Intervista semi strutturata Dirigente Area Socio Culturale del Comune di Bagno a Ripoli dal 1973 al 2001	Intervista semi strutturata Dirigente Scolastica
Intervista semi strutturata Architetto e progettista del Comune di Bagno a Ripoli responsabile della progettazione della scuola di Rimaggio	Intervista semi strutturata insegnante della scuola primaria di Rimaggio
Intervista semi strutturata insegnante della scuola dell'infanzia di Rimaggio	Intervista semi strutturata insegnante della scuola secondaria di primo grado
Intervista semi strutturata insegnante della scuola prima di Rimaggio	Intervista semi strutturata Architetto Servizi Tecnici e di Gestione del Patrimonio Comune di Bagno a Ripoli
	Intervista semi strutturata Dirigente Area Servizi al cittadino Comune di Bagno a Ripoli

L'esito del processo di analisi ha portato all'individuazione di tre qualità comuni all'insieme dei due corpus di materiali testuali, in particolare: l'idea di scuola comunità, l'impegno per l'inclusione, gli ambienti di apprendimento a supporto di attività didattiche pensate per il coinvolgimento attivo degli studenti e delle studentesse. Nei paragrafi che seguono sono presentati i risultati dello studio di caso relativamente a queste qualità nella connessione tra presente e passato.



Scuola comunità: tra passato e presente

La visione di scuola-comunità inizia ad affermarsi nella scuola di Rimaggio con la trasformazione della modalità di gestione del tempo-pieno, prima che Trentanove diventasse Direttore Didattico. In seguito alla sperimentazione del doposcuola, per lo più destinato ai bambini e alle bambine in condizione di povertà che necessitavano di supporto per i compiti, nella scuola di Rimaggio aveva preso il via una riflessione per una sua ri-organizzazione orientata a connetterlo al tempo-scuola ordinario, prima ancora che diventasse adempimento normativo. Questa scelta ha portato alla germinazione delle prime esperienze di scuola-comunità che, ancora oggi a distanza di decenni e con qualche cambiamento, rappresentano un elemento distintivo dell'istituto¹. “Rimaggio è una costruzione che rispondeva ad un progetto didattico ed è stata costruita secondo l’idea di scuola-comunità” (Intervista Dirigente scolastica); infatti: “in orario extra scolastico, la scuola veniva utilizzata per finalità scolastiche, corsi, attività estive, riunioni con le famiglie, erano scuole per fare scuola” (Intervista a Luigi Cremaschi).

Gli elementi di continuità sono riscontrabili nell’esperienza di prestito professionale tra le insegnanti della scuola dell’infanzia e della primaria, alla scelta di organizzare il momento della refezione all’interno delle aule scolastiche in modo tale che diventi occasione di relazione e di socializzazione e alla partecipazione attiva alla vita della scuola da parte delle famiglie e della comunità esterna. Il prestito professionale da anni coinvolge la scuola dell’infanzia e primaria in una sperimentazione (ex art. 3 DPR 419) riconosciuta dall’allora Ministero dell’Istruzione (oggi Ministero dell’Istruzione e del Merito) finalizzata alla definizione di un curriculum scolastico per i bambini della fascia dai quattro agli otto anni. Il progetto è stato seguito fin dall’inizio, negli anni Ottanta, dalle Università degli Studi di Firenze e di Roma (Pontecorvo, Tassinari, Camaioni, 1990). La prima sperimentazione aveva evidenziato come la fascia d’età oggetto di intervento presentasse caratteristiche evolutive tali da evitare la scansione in due livelli scolastici distinti tra scuola dell’infanzia e primaria, preferendo un’organizzazione che consentisse una continuità multidimensionale, per quanto riguarda le relazioni, il curriculum scolastico, la corresponsabilità educativa degli insegnanti e le metodologie (Dogliani, 2003). In particolare, la corresponsabilità educativa trova concretezza a Rimaggio nella realizzazione di un biennio in cui i bambini mantengono gli stessi insegnanti nel passaggio tra scuola dell’infanzia e primaria. Si tratta di un’esperienza che, in tempi più recenti, ha trovato riconoscimento anche all’interno del Movimento delle Avanguardie educative di Indire nel quale figura come idea di innovazione: “Prestito professionale”².

L’idea di scuola-comunità è caratterizzata anche dall’organizzazione del momento della refezione all’interno delle aule. Trentanove, infatti: “detestava i luoghi di massa che spersonalizzano. Il momento del pranzo è importante, è un momento affettivamente necessario, perché non si mangia solo per rispondere ad un bisogno fisiologico, ma rappresenta il ritrovo della comunità, delle relazioni, dal profondo valore educativo” (Intervista a Luigi Cremaschi). Ancora oggi nella scuola di Rimaggio “non c’è la mensa ed è una scelta condivisa con le famiglie. Le scelte fatte ai tempi di Trentanove sono ancora vive all’interno della scuola” (Intervista a Gloria Torrini). In tempi ancora più recenti, nella ristrutturazione del plesso della scuola primaria di Padule, questo elemento ha trovato continuità con il passato: “le aule mensa ci sono ma sono state pensate come ambienti polifunzionali, aumentandone quindi la superficie per accogliere attività diverse nel corso della giornata scolastica” (intervista a Neri Magli).

1 A tal proposito si veda la videodocumentazione realizzata dal gruppo di ricerca INDIRE “Nuovi Spazi per la Scuola Comunità”, disponibile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=SV2vUNPflHs&t=169s>

2 Per approfondimenti sull’idea Prestito professionale, si rimanda al link: <https://innovazione.indire.it/avanguardie-educative/prestito-professionale>



Fig.1: Il momento di pranzo in classe presso l'IC Teresa Mattei (fonte: <https://icmattei.edu.it/progetto-pranzo-in-classe/>)

Le motivazioni di questa scelta sono ben espresse nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola, in cui si legge: "Attraverso questo momento della giornata scolastica, gli insegnanti entrano in relazione affettiva con i bambini, veicolata dalla cura e dal gestire insieme a loro il momento del pranzo e nel mangiare insieme in un ambiente idoneo alla conversazione e allo scambio conviviale, nonché di costruzione di competenze civiche di cittadinanza e di gestione delle relazioni. Uno spazio di sperimentazione di autonomia, autogestione e di vita di comunità che va ben oltre il tempo della lezione e dell'apprendimento scolastico ed è valore aggiunto delle nostre scuole" (IC Teresa Mattei, 2017).

Se l'esperienza del prestito professionale rappresenta il tentativo di costruire comunità tra docenti e la strutturazione della mensa come momento di condivisione supporta le relazioni all'interno del gruppo classe, allo stesso modo l'apertura della scuola all'esterno consente a famiglie e territorio di farsi soggetti attivi e proponenti che arricchiscono l'offerta formativa dell'istituto, raccogliendo e riattualizzando l'esperienza avviata nel passato. A Bagno a Ripoli, infatti, gli Organi collegiali sono presenti già prima della legge del 1974 che ne sancisce l'istituzione e sono concepiti come strumenti per la gestione democratica della scuola nei suoi vari aspetti: "la partecipazione dei genitori alla vita della scuola, era il riverbero della partecipazione popolare" (Intervista a Luigi Cremaschi).



Fig. 2: La partecipazione dei genitori alle attività di sistemazione del giardino della scuola negli anni Novanta (Fonte IC Teresa Mattei)



In tempi recenti, è presente e attivo un Comitato Genitori³, formato dai rappresentanti dei diversi livelli scolastici (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) che persegue obiettivi di promozione della partecipazione alla vita della scuola, supporto nella realizzazione di eventi e manifestazioni, raccolta fondi e analisi dei problemi scolastici. Sebbene ridimensionato rispetto al passato, il Comitato è un'eredità della strada tracciata da Trentanove che riteneva che "la migliore funzionalità dell'istituzione scolastica pubblica può essere tanto meglio raggiunta quanto più sono cointeressati all'opera di formazione e di sviluppo delle giovani generazioni tutti coloro – enti e persone – che, direttamente o indirettamente, agiscono nel settore educativo" (Pezza 2011, p. 219).

Inclusione: tra passato e presente

La dimensione inclusiva della scuola voluta da Trentanove è un elemento di continuità presente nella visione e nell'azione educativa dell'istituzione scolastica posizionandola sul territorio come punto di riferimento. "L'inclusione è sempre stato un tema su cui abbiamo lavorato e riflettuto. All'inizio eravamo una mosca bianca, praticamente nella scuola i bambini venivano inseriti nella classe da quando avevano tre anni e l'insegnante di sostegno, lo diventava per tutta la classe [...]. Oggi, la didattica, come nel passato, è una didattica inclusiva perché non si tratta di intervenire solo con il bambino che ha una certificazione, ma ci sono studenti di livelli molto diversi. Quando il docente di sostegno è presente, allora aiuta veramente l'intera classe" (Intervista Nicoletta Zazzeri). Le parole della docente ben sintetizzano la visione di Marcello Trentanove rispetto all'idea di scuola inclusiva proposta a Rimaggio. Si tratta, infatti, di un segno distintivo e di rottura rispetto al passato sul tema della presenza di bambini e bambine con disabilità all'interno delle classi.

Già all'inizio degli anni Settanta, Trentanove supera l'organizzazione delle classi differenziali, abolendole, ancora prima che gli indirizzi normativi lo prevedessero. I bambini e le bambine, quindi, furono regolarmente inseriti nelle classi e gli stessi insegnanti di sostegno assegnati all'intero gruppo (Cannoni, Tassinari, 1999). Ciò ha comportato un ribaltamento di prospettiva dovuto alla profonda sensibilità che la scuola, sotto la sua direzione e negli anni successivi, ha dimostrato verso le diverse fragilità. Attraverso modalità di organizzazione, di attenzione e cura alla relazione con le famiglie e grazie al dialogo tra le diverse professionalità, l'istituzione si è affermata come punto di riferimento sul tema dell'inclusione oltre i confini del comune di Bagno a Ripoli. Nella scuola di Rimaggio, infatti, da questione individuale, l'inclusione diventa una questione sociale, da affrontare attraverso il coinvolgimento e una presa in carico allargata a più soggetti e articolata attraverso più istituzioni, secondo la quale scuola, famiglie ed enti locali sono chiamati a dialogare e collaborare per garantire la partecipazione alla vita scolastica di tutti e tutte (Pezza, 2011). L'inclusione inizia con la sensibilizzazione della comunità e la conoscenza delle situazioni di cui la scuola si fa carico. Con Trentanove, ciò si è tradotto, ad esempio, nell'organizzazione di assemblee e incontri con i genitori per affrontare problematiche di natura fisica, psicologica e mentale dei giovani, nel coinvolgimento di esperti esterni con l'obiettivo di costruire una comunità educante e consapevole rispetto alle diverse specificità e necessità. "Uno degli elementi emblematici della sinergia tra scuola e comune era l'obiettivo di inserire i ragazzi disabili, non solo accoglierli, ma ogni giorno costruire, modificare, aggiornare implementare un sistema di equità per cui davvero potevano dire di essere alla pari formalmente, perché tutti se ne facevano carico in relazione alle modalità individuate dalla scuola. Al comune veniva illustrato l'obiettivo e partecipava facendo la propria parte" (intervista Antonella Carratù).

La scuola, inoltre, attraverso il personale docente, si recava abitualmente nelle case di studenti e studentesse che non frequentavano per poterli coinvolgere attraverso anche attività extrascolastiche.

Ancora oggi la scuola rappresenta un punto di riferimento per il territorio, in relazione a questa sensi-

3 A questo link: <https://icmattei.edu.it/famiglie/progetti-con-i-genitori/> sono presentati i progetti che scuola e famiglie realizzano congiuntamente all'interno del progetto scuola-comunità.



bilità che nel corso degli anni ha dimostrato essere un elemento distintivo dell'istituzione grazie anche alla forte sinergia con l'amministrazione comunale che, in più occasioni, ha supportato l'istituzione scolastica nello sviluppo di interventi di inclusione. La stessa esperienza di istituzionalizzazione del tempo pieno è stata orientata, fin dalle origini, alla creazione di una comunità educante ed inclusiva, connessa ai bisogni della propria utenza scolastica. Un tempo "pieno di contenuti, di situazioni positive, di attivismo dei ragazzi che desse loro la possibilità di stare bene a scuola" (Intervista a Luigi Cremaschi).

Tutto ciò è stato possibile anche attraverso l'investimento nella formazione dei docenti, costante nel corso del tempo: "tutti i sabati mattina i docenti facevano formazione con Trentanove che solitamente coinvolgeva anche altri formatori. Queste attività si svolgevano preferibilmente in una scuola per abitare i luoghi, vedere e captare idee" (Intervista Nicoletta Zazzeri) ed ha permesso il radicamento di una visione pedagogica che tenesse insieme aspetti teorici e pratici in quanto "Trentanove consigliava dei libri che studiavamo, così come studiavamo come proporre le attività ai bambini. Ci incontravamo per discuterne insieme e facevamo formazione pratica tra noi docenti, per poi presentare le attività ai bambini. Studiare, proporre, provare e sperimentare con i bambini, era questo il nostro modo di procedere" (Intervista Giovanna Scopetani). Ancora oggi, il tema dell'inclusione e dell'attenzione alle diverse fragilità è al centro delle attività formative che la scuola propone al personale docente attraverso iniziative dedicate e momenti di riflessione aperti anche alla partecipazione della cittadinanza⁴.

Ambienti di apprendimento: tra passato e presente

Come accennato, Trentanove durante l'esperienza di insegnamento avvia una ridefinizione degli ambienti di apprendimento della scuola, agendo sulla disposizione degli arredi all'interno della classe: elimina la cattedra, che diventa banco di lavoro, inserisce dei banchi a due posti, per consentire il lavoro cooperativo e l'angolo delle panchine, come luogo di inizio della attività didattiche al mattino, di discussione, confronto, lettura e dialogo nel corso della giornata scolastica.



Fig.3: L'angolo delle panchine nelle aule della scuola primaria di Rimaggio tra passato e presente.
(Fonte INDIRE: <https://architetturescolastiche.indire.it/gallerie/scuola-primaria-di-rimaggio/>)

Nel momento in cui viene progettato il nuovo plesso della scuola dell'infanzia e primaria di Rimaggio, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, si evidenzia la possibilità di collegare la visione pedagogica, nelle sue diverse componenti, alla disposizione degli ambienti di apprendimento.

La costruzione della nuova scuola avviene in un momento particolare: il comune di Bagno a Ripoli stava chiudendo le scuole rurali, ma nella progettazione del plesso venne mantenuta la convinzione che fosse necessario prevedere un edificio di piccole dimensioni per poter portare avanti l'idea di una scuola

4 Un esempio di queste iniziative è disponibile al seguente link: <https://icmattei.edu.it/convegni-e-iniziative/>



aperta e connessa alla comunità. Elemento distintivo dal punto di vista architettonico di questa impostazione è lo sviluppo solo al piano terra dell'edificio che facilita l'accessibilità e connette spazi interni ed esterni: "era una scuola organizzata per duplicare gli spazi aperti con quelli chiusi. La scuola aveva le aule, alcune zone per le attività condivise, laboratori, spazi comuni e per piccoli gruppi e tutto aveva un duplicato sullo spazio esterno. L'insieme di queste cose, che si svolgevano tutte a piano terreno, costruiva un villaggio che consentiva degli usi molteplici" (Intervista Giorgio Pizziolo).

L'integrazione degli spazi interni con quelli esterni, infatti, è ancora oggi un elemento distintivo, sebbene la scuola abbia dovuto affrontare l'aumento delle iscrizioni e rivedere la destinazione di alcuni ambienti. Ogni aula si affaccia direttamente su una porzione di giardino che ne rappresenta un'estensione secondo lo schema funzionale dell'aula plus (Seydel, 2008) applicata al contesto outdoor con l'estensione della classe tradizionale, in questo caso, al giardino della scuola (Chipa & Orlandini, 2021).

I gruppi aula, inoltre, internamente si affacciano su una porzione di connettivo comune (una piazza interna) che è utilizzata per attività interclasse e di natura laboratoriale per classi aperte. Si configurano come dei cluster (Seydel, 2008) ovvero: una porzione di spazio interno comune a più aule utilizzato come estensione dell'ambiente di apprendimento per attività tra più gruppi classe.



Fig. 4 Attività di gruppo negli spazi di connessione interni della scuola (Fonte IC Teresa Mattei)



Fig.5: L'atrio interno alla scuola allestito per attività di gruppo (Fonte INDIRE: <https://architetturescolastiche.indire.it/gallerie/scuola-primaria-di-rimaggio/>)

L'evoluzione degli spazi di apprendimento di oggi nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado dell'IC Teresa Mattei porta con sé l'impostazione derivante dall'esperienza di Trentanove che



viene riletta alla luce delle evoluzioni più recenti sul tema della configurazione degli ambienti di apprendimento (Biondi et al., 2016; Nair, 2014; OECD, 2013). In particolare, la scuola di Padule è stata al centro di un processo di progettazione partecipata per la realizzazione del nuovo plesso che ha coinvolto l'amministrazione comunale, la comunità scolastica e le famiglie degli studenti e delle studentesse con l'obiettivo di rileggere e dare concretezza al modello proposto da Trentanove nello scenario attuale (Intervista Silvia Innocenti Becchi), nel quale gli edifici scolastici necessitano di essere costruiti, progettati e ristrutturati per dare vita ad un ambiente di formazione in grado di rispondere ai bisogni educativi del terzo millennio (Borri, 2018, p. 155). La tradizione, quindi, nata negli anni Sessanta, viene connessa con i più recenti orientamenti in ambito di configurazione degli ambienti di apprendimento anche in chiave inclusiva (Caprino et al., 2022). In particolare, nella scuola primaria è stato introdotto il modello della Scuola Senza Zaino (Orsi, 2015) che supporta l'idea di comunità, di attività di apprendimento personalizzabili e differenziate (Cannella et al., 2017; Kahn, 2011) in ambienti flessibili che consentono lo svolgimento in contemporanea di più situazioni didattiche (Tosi, 2019). Nella scuola secondaria di primo grado, l'istituto ha introdotto il progetto "Classi senza Aule" in connessione con l'idea Aule Laboratorio Disciplinari (Indire, 2015) del Movimento delle Avanguardie educative di Indire⁵, secondo il quale le aule sono assegnate ai docenti in funzione delle discipline e sono allestite con un setting funzionale alle specificità della disciplina stessa. Questa configurazione degli ambienti di apprendimento consente di superare il carattere indifferenziato dell'aula e favorisce la didattica laboratoriale, attraverso la presenza di arredi, materiali, libri, strumentazioni, device, software. Negli elementi che caratterizzano queste tipologie di soluzioni spaziali si evidenzia l'evoluzione dell'esperienza di Trentanove: l'attenzione al benessere degli studenti, l'opportunità di vivere l'ambiente scolastico in maniera attiva e partecipata, la possibilità di configurare gli ambienti in maniera polifunzionale rappresentano un collegamento costante tra presente e passato (Chipa, & Orlandini, 2019).

Conclusioni: il contributo di Marcello Trentanove per una scuola inclusiva

Lo studio di caso realizzato nella scuola primaria di Rimaggio ha avuto una finalità descrittiva rispetto agli elementi di continuità tra passato e presente relativi all'esperienza avviata dal Direttore Didattico Marcello Trentanove. Riconosciuto come una figura che ha anticipato visioni e innovazioni dei sistemi scolastici ed educativi, è stato un precursore anche nell'ambito dell'inclusione scolastica. Nel paragrafo "Inclusione: tra passato e presente" è stata descritta la continuità tra quanto avviato con la direzione didattica di Trentanove e l'attuale orientamento pedagogico educativo presente nella scuola che ne caratterizza e determina l'identità nel territorio di riferimento. L'esperienza descritta evidenzia come, prima ancora di indirizzi normativi specifici e indicazioni internazionali, la scuola e la comunità fossero congiuntamente impegnate nel superare i pregiudizi verso le situazioni di difficoltà per favorire l'inclusione e la partecipazione nel contesto sociale e scolastico. L'inclusione scolastica e sociale è un elemento distintivo di questa scuola, per garantire a studenti e studentesse la possibilità di mettere a disposizione degli altri le proprie risorse e affinché fossero considerati come tali. In continuità con questa visione, possiamo considerare le indicazioni che, in tempi più recenti, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002) ha introdotto nel manuale dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) con la descrizione della persona secondo un approccio globale, attento alle potenzialità complessive e alle varie opportunità, considerando che il contesto (personale, naturale, sociale e culturale) incide nella possibilità che tali risorse hanno di esprimersi.

Un ulteriore elemento che emerge dal contributo di Trentanove nell'ambito dell'inclusione è rappre-

5 "Avanguardie educative" è un movimento culturale fondato nel 2014 da Indire e da 22 scuole con l'obiettivo di individuare, supportare e diffondere esperienze di innovazione didattica e organizzativa (<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>).



sentato dalla continua collaborazione tra personale docente, esperti esterni e famiglie nell'individuazione di interventi e attività didattiche finalizzate a sostenere e valorizzare gli/le studenti/esse. In sintesi, Trentanove sostiene un orientamento che supera l'impostazione *diagnosi-disabilità-intervento* favorendo una visione globale che considera i soggetti con disabilità come persone che necessitano di un contesto educativo capace di accogliere i loro bisogni e di svilupparne il potenziale. L'attenzione al contesto come elemento fondamentale per l'emersione delle potenzialità, ad esempio, è alla base attualmente del nuovo modello del PEI (Piano Educativo Individualizzato), la cui stesura si avvale della collaborazione di tutti i docenti (curricolari e di sostegno), della partecipazione delle famiglie e di esperti per individuare i fattori individuali e di contesto che possono favorire il processo inclusivo.

L'attenzione all'ambiente di apprendimento, nell'esperienza sviluppata da Trentanove, è in continuità con l'idea di scuola equa e inclusiva proposta e si esplicita nella distribuzione degli ambienti, nell'allestimento degli spazi di apprendimento e dei relativi arredi. Lo sviluppo della scuola primaria e della scuola dell'infanzia a piano terra permette prima di tutto di abbattere le barriere architettoniche e favorisce, infatti, l'accessibilità agli ambienti. L'accessibilità è un elemento ineludibile per rendere effettivo il diritto allo studio e l'inclusione scolastica e rappresenta un criterio fondamentale per la valutazione di un edificio scolastico (Booth & Ainscow, 2014). È noto però che il solo rispetto degli adempimenti di legge in materia di accessibilità, tuttavia, pur rappresentando un obiettivo prioritario, non assicura una fruizione ottimale degli spazi né rende di per sé lo spazio un ambiente di apprendimento inclusivo (Weyland & Galletti, 2018). L'architettura, infatti, ha la capacità di escludere o includere dal punto di vista fisico, di contribuire al benessere psico-fisico, di incoraggiare la partecipazione, l'apprendimento e la relazione o, al contrario, può avere un effetto negativo e disabilitante rispetto a queste dimensioni. Sebbene si tratti di orientamenti più recenti, Trentanove nella scuola di Rimaggio aveva introdotto modalità di distribuzione degli spazi di apprendimento e setting (cfr. Ambienti di apprendimento: tra passato e presente) finalizzati a sostenere la collaborazione e la cooperazione (i banchi a coppie o piccole gruppo, l'angolo delle panchine, il momento della refezione in classe), permettendo, allo stesso tempo, lo sviluppo di percorsi personalizzati (attraverso, ad esempio, la presenza di angoli strutturati per attività diversificate all'interno della classe e l'allestimento del connettivo come spazio didattico esterno all'aula) dentro e fuori l'aula. Il contributo di Marcello Trentanove, quindi, ad una scuola inclusiva ha tenuto conto, fin dall'inizio della sua esperienza come docente e successivamente Direttore Didattico, delle diverse componenti fisiche (caratteristiche degli spazi fisici interni ed esterni, arredi, presenza di angoli strutturati per attività specifiche), organizzative (l'esperienza del prestito professionale e l'investimento nella formazione docente), didattiche (l'utilizzo di metodologie cooperative) e relazionali dell'ambiente scolastico, intese come facilitatori o barriere da superare per favorire la piena realizzazione di una visione di scuola per tutti e per ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G., Betti, C., & Massari, A. (eds.) (2020). *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*. [Atti del Convegno del 9-10 novembre 2018] Roma: Anicia.
- Biondi, G., Borri, S., & Tosi, L. (eds.) (2016). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Borri, S. (ed.) (2018). *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*. Salerno: Ediguada.
- Cannella, G., Chipa, S., Cigognini, M. E., & Pieri, M. et al. (eds.) (2017). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Apprendimento differenziato". Firenze, Indire. https://innovazione.indire.it/lib/tracking/track.php?anonimo=1&id=4099&gl_applic=AVANGUARDIE_EDUCATIVE
- Cannoni, S., & Tassinari, G. (1999). *La scuola e l'ente locale per l'innovazione educativa*. Regione Toscana. Firenze, Giunti.
- Caprino, F. et al. (2022). Quando lo spazio include. Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. In *L'integrazione scolastica e sociale*, 21, 1, pp. 31-53 doi: 10.14605/ISS2112202



- Centro Studi Educazione alla Socialità Marcello Trentanove (2019). Recensione di: Gianfranco Bandini, Carmen Betti, Annalisa Massari (eds.) (2020). *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*, Atti del Convegno del 9-10 novembre 2018. Bagno a Ripoli. Roma: Anicia <https://www.marcello-trentanove.org/atti-del-convegno-9-10-novembre-2018/>
- Chipa S., & Orlandini, L. (2019). Dall'aula al cluster didattico: l'innovazione che guarda al futuro con le radici nel passato. *Pedagogia più Didattica*, 17, 1 <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3345>
- Chipa, S., & Orlandini, L. (2021). Ambienti di apprendimento outdoor. OFFICINA* 34.
- Dogliani, S. (2003). La continuità dai 3 agli 8 anni. *Junior Riviste*, 17- 26.
- Indire (2015). *Linee Guida per l'implementazione dell'idea Aule Laboratorio Disciplinari*. <http://pheegaro.indi-re.it/uploads/attachments/1955.pdf>
- Istituto Comprensivo Teresa Mattei (2017). *Storia ed obiettivi del Progetto di Sperimentazione per la Continuità* <https://icmattei.edu.it/wp-content/uploads/2017/02/Storia-e-obiettivi-del-progetto-di-Sperimentazione.pdf>
- Kahn, S. (2011). *Pedagogia differenziata*. Brescia: La Scuola.
- Mortari, L. (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L., & Ghirrotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nair, P. (2014). *Blueprint for Tomorrow: Redesigning Schools for Student-Centered Learning*. Cambridge (MA): Harvard Education Press.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Orsi, M. (2015). *L'ora di lezione non basta*. Rimini: Maggioli.
- Pezza, M. (2011). Marcello Trentanove e la didattica territoriale. In G. Bandini, C. Benelli, *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore* (pp. 197-212). Piazzola sul Brenta (Pd): Amon.
- Pontecorvo, C., Tassinari, G., & Camaioni, L. (eds.) (1990). *Continuità educativa dai quattro agli otto anni*: Firenze: La Nuova Italia.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. In *Italian Journal of Educational Research*, 7, pp. 97-106. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Seydel, O. (2018). Cluster Classroom – Open Learning Environment. Three Different Lines of Development to Redesign Schools in Germany. In S. Borri (ed.), *The Classroom has Broken. Changing School Architectures in Europe and Across the World*. Salerno: Ediguida.
- Tosi, L. (a cura di) (2019). *Fare didattica in spazi flessibili*. Firenze: Giunti Scuola.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Weyland, B. & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica per gli ambienti per l'infanzia*. Trento: Erickson.

Fonti orali

- Intervista ad Amalia Bergamasco (Dirigente Scolastico dell'IC "Teresa Mattei" di Bagno a Ripoli) realizzata il 16 maggio 2018.
- Intervista a Luigi Remaschi (Dirigente Area Socio Culturale del Comune di Bagno a Ripoli dal 1973 al 2001) realizzata il 26 giugno 2018.
- Intervista a Giorgio Pizziolo (Architetto. Progettista del Comune di Bagno a Ripoli negli anni Sessanta e Settanta, responsabile della progettazione della scuola di Rimaggio) realizzata il 4 settembre 2018.
- Intervista a Gloria Torrini (insegnante dell'IC Teresa Mattei, scuola primaria di Rimaggio dal 2001) realizzata il 21 settembre 2018.
- Intervista a Nicoletta Zazzeri (docente della scuola dell'infanzia di Rimaggio, in servizio dal 1977) realizzata il 21 settembre 2018.
- Intervista Architetto Antonella Carratù (Area 2 - Servizi Tecnici e di Gestione del Patrimonio Comune di Bagno a Ripoli) realizzata il 29 ottobre 2018.
- Intervista a Silvia Innocenti Becchi (docente dell'IC Teresa Mattei dal 1989) realizzata il 29 ottobre 2018.
- Intervista a Neri Magli (Dirigente Area 3 - Servizi ai cittadini del Comune di Bagno a Ripoli) realizzata il 7 dicembre 2018.
- Intervista a Giovanna Scopetani (docente dell'IC Teresa Mattei) realizzata il 19 febbraio 2019.



Fonti video

La scuola di Rimaggio <https://www.youtube.com/watch?v=RaTgoLqp-WKg&feature=youtu.be>

Videointervista a Marcello Trentanove <https://www.youtube.com/watch?v=mZOZff0uuGs>

Nuovi spazi per la Scuola Comunità <https://www.youtube.com/watch?v=SV2vUNPflHs&t=169s>

La scuola di Rimaggio <https://www.youtube.com/watch?v=RaTgoLqpWKg&t=55s>

Materiali pubblici della scuola

Istituto Comprensivo "Teresa Mattei", Bagno a Ripoli (FI) (2019). PTOF Triennio 2019-20; 2021-2022, <<https://icmattei.edu.it/wp-content/uploads/2019/01/PTOF-TE-RESA-MATTEI->

Istituto Comprensivo "Teresa Mattei", Bagno a Ripoli (FI) (2019). Piano di Miglioramento https://icmattei.edu.it/wp-content/uploads/2016/02/SKMBT_C25317-031515130.pdf

Istituto Comprensivo "Teresa Mattei", Bagno a Ripoli (FI) (2019). Rapporto di Autovalutazione https://icmattei.edu.it/wp-content/uploads/2016/02/SNV_PubblicazioneRav-FIIC84500A.pdf



Tamara Zappaterra

Professoressa Associata di Didattica e pedagogia speciale | Università degli Studi di Ferrara | tamara.zappaterra@unife.it

Leonardo Trisciuzzi.
For a science-based special education

Leonardo Trisciuzzi.
Per una pedagogia speciale di matrice scientifica

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

The article traces the profile of Leonardo Trisciuzzi, founder of Italian special education. He was the one who outlined in the special pedagogy discipline a science-based approach. In this sense, Trisciuzzi stands as a follower of illustrious scholars of education and learning, such as Itard, Braille, Montessori. Therefore, here we simply offer three cross-sections, presenting three broad elective fields of research, in which his interests have moved: (1) the history of special education and the historical approach to knowledge, (2) starting from his studies on childhood and childhood pedagogy, (3) the teaching-learning processes of reading and writing and their implications with respect to specific difficulties such as dyslexia, dysgraphia and dysorthography.

Keywords: Leonardo Trisciuzzi, early life education, special educations, disability, dyslexia

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zappaterra T. (2023). Leonardo Trisciuzzi. For a science-based special education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 147-153. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-14>

Corresponding Author: Tamara Zappaterra | tamara.zappaterra@unife.it

Received: 14/05/2023 | **Accepted:** 16/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-14



Premessa

Chi o che cosa determinano l'essere *maestri*? Dove risiede la fonte dell'autorità dell'insegnamento? La tematica costituisce un *tópos* – letterario, filosofico, storico, religioso – che attraversa la cultura occidentale così come quella orientale. Illustri esempi ne sono Mentore e Telemaco, Socrate e Platone, Aristotele e Alessandro Magno, Virgilio e Dante, Gesù e i discepoli, Confucio e i suoi epigoni. Ciascuna delle relazioni di questi maestri/allievi trova il suo fondamento in una cornice di significato che potremmo definire di pedagogia *ante litteram*. A significare che uno sguardo di matrice formativa ha da sempre permeato la cultura. Ma, per tornare alle domande di apertura, la fonte dell'autorità del maestro risiede nella finalità del suo agire, che fin dalla *paideia* classica è trasmissione della conoscenza, delle tecniche e dei valori di una società. Possiamo dirlo, in epoca contemporanea, con le parole di George Steiner: l'essenza dell'essere maestri consiste nel “costruire una comunità a partire dalla comunicazione, una coerenza di sentimenti condivisi, passioni, rifiuti. [...] Il maestro, il pedagogo si rivolge all'intelletto, all'immaginazione, al sistema nervoso, alla stessa essenza del suo uditore” (Steiner, 2004, p. 31).

Essere maestro significa quindi trasmettere conoscenze, ma anche valori; essere in grado di dare la chiave di lettura per sistematizzare un sapere in una linea diacronica e sincronica; aprire a nuovi assetti di conoscenza, a nuove discipline, a intersezioni disciplinari, oggi tanto decantate, per giungere a nuove scoperte; aprire strade innovative nella metodologia della ricerca. Tutto ciò un maestro lo fa a prescindere da una intenzionalità dichiarata, lo fa *tout court* ed è la comunità, la società che gli sta intorno a decretare idealmente il suo assurgere al rango di maestro.

L'accezione di *maestro* che qui vogliamo adottare, è l'essere maestro in ambito accademico più generale e, conseguentemente, in senso molto più specifico, rispetto all'ambito disciplinare della pedagogia speciale. Ecco, quindi, che non poteva mancare in risposta a questa call un omaggio doveroso alla figura di eminente studioso del professor Leonardo Trisciuzzi e al suo lascito culturale. La comunità pedagogica complessiva, nonché generazioni di insegnanti ed educatori, gli riconoscono di essere maestro della pedagogia italiana, per aver interpretato il suo ruolo accademico come solo un maestro sa fare e nella maniera in cui sopra abbiamo delineato esserne il profilo.

Leonardo Trisciuzzi ha prodotto, con la peculiarità dei suoi studi e delle sue ricerche, la genesi e la sistematizzazione della pedagogia speciale italiana. Non è stato il solo interprete di queste fondamenta, ma sicuramente uno dei più attivi e prolifici. È stato colui che ha delineato nella disciplina pedagogia speciale una innervatura di matrice scientifica, che è poi quella stessa matrice che essa aveva agli esordi, prima di essere codificata come disciplina autonoma che si occupa delle difficoltà dell'apprendimento. In questo senso Trisciuzzi si pone come epigono di illustri studiosi dell'educazione e dell'apprendimento, quali Itard, Braille, Montessori e altri, da cui ha tratto non solo lo sguardo clinico ed educativo insieme, ma anche il versante empirico delle sue ricerche. Va da sé, pertanto, che lo sguardo interdisciplinare non solo non è estraneo allo studioso, ma è uno dei suoi tratti peculiari: “Leonardo Trisciuzzi appartiene a quella diaspora triestina che si porta dietro una indefinibile ma sostanziale parte della cultura mitteleuropea, restituita ormai soltanto dalla scrittura” (Trisciuzzi, 1995a, *Quarta di copertina*).

Un sapere umanistico ad ampio spettro – linguistico, psicologico, pedagogico, letterario – caratterizza la sua formazione, fino a farne una figura di studioso poliedrico dai molteplici interessi e dai molti terreni di ricerca: dalla percezione nelle paralisi cerebrali infantili ai processi di lettura e scrittura nella scuola primaria; dalle aree di sviluppo nell'infanzia alle competenze didattiche che caratterizzano il profilo professionale degli insegnanti e degli educatori; dai diari relativi all'infanzia redatti da personaggi illustri agli studi sul disegno infantile; dal linguaggio degli adolescenti al contributo delle nuove tecnologie nella didattica.

I suoi interessi nel tempo si focalizzano sul binomio tra intervento riabilitativo ed educativo rivolto alle persone con disabilità, aprendosi al dialogo con ulteriori discipline, questa volta di ambito scientifico – la neuropsichiatria e la neuropsicologia. In questa costellazione di temi e di ricerche, risulta complesso per chi scrive operare una sintesi. A questo compito arduo ci siamo già cimentati e, per un quadro a tutto tondo del profilo dello studioso, rimandiamo a quegli scritti (Zappaterra, 2016). Pertanto, in questa sede



offriamo semplicemente tre spaccati, presentando al lettore tre ampi ambiti elettivi di ricerca, in cui gli interessi dello studioso si sono mossi: (1) la storia dell'educazione speciale e l'approccio storico alla conoscenza, (2) a partire dai suoi studi sull'infanzia e alla pedagogia dell'infanzia, (3) i processi di insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura e le loro implicazioni rispetto alle difficoltà specifiche come dislessia, disgrafia e disortografia.

1. Dalla storia alla pedagogia dell'infanzia e alla pedagogia speciale

L'approccio storico alla conoscenza è una delle chiavi di lettura della metodologia di ricerca di Leonardo Trisciuzzi. Uno dei suoi primi lavori è relativo al rapporto tra cultura e mito in Robinson Crusoe, presentato come un'opera di pedagogia sociale, di fatto la sua tesi di laurea in Pedagogia discussa all'Università di Trieste con l'anglista Nemi d'Agostino (Trisciuzzi, 1970a). Da lì in poi lo sguardo attento nei confronti degli aspetti educativi, così come lo studio della società del Seicento inglese, rimarranno stabili nei suoi interessi di ricerca. Ma anche, per proseguire nel filone, gli studi storici e interdisciplinari sull'infanzia: Ariès, Piaget, Freud, i diari di infanzia di autori illustri. Studi efficacemente sintetizzabili con l'espressione "Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica", che egli scelse come sottotitolo di uno dei suoi testi più fortunati, "Il mito dell'infanzia" (Trisciuzzi, 1991), un testo che è una rivisitazione del mito dell'infanzia in chiave educativa, letteraria, ideologica, che consegnerà al Novecento – insieme agli studi sull'infanzia di Egle Becchi (1994; Becchi & Julia, 1996, a cura di) – una sistematizzazione della letteratura sul tema che costituirà la base dell'organigramma delle ricerche attuali sullo 0-3, sulla continuità 0-6 e sulla nascita in generale della pedagogia dell'infanzia come ambito disciplinare autonomo (Trisciuzzi & Cambi, 1989; Trisciuzzi, 1990-92).

Successivamente il filone storico dello studioso focalizza sempre più il tema della disabilità, indagata come una categoria *ex post* a partire da studi del Novecento in uno sguardo retrospettivo (Trisciuzzi, 1995b; 2002; 2005; Trisciuzzi & Galanti, 2005). La nascita di uno sguardo scientifico sul funzionamento del corpo e della psiche scalza via le soggettive sensibilità o disponibilità d'animo verso le persone con disabilità – di cui alcune propaggini permangono ancor oggi come retaggio collettivo del passato – e si originano le prime misure legislative a tutela di persone svantaggiate. La congerie di termini che storicamente vengono utilizzati per significare le persone con disabilità, da quelli più antichi a quelli più moderni, indicano la difficoltà e il disagio nel definire il tema innanzitutto dal punto di vista medico, ma anche in relazione alle innegabili implicazioni di carattere sociale, economico e culturale che includono un motivo umanitario. Magistrale è la ricostruzione interdisciplinare che Trisciuzzi ci consegna dell'evoluzione storico-culturale del tema disabilità, inquadrabile in quattro tappe temporali e che costituisce una griglia interpretativa in grado di farci comprendere più a fondo e riorientarci negli studi attuali sul tema (Trisciuzzi, 2002; 2003).

La prima tappa è di lunghissima durata, l'antichità, in cui predominano per la persona con disabilità l'esclusione dal consorzio umano e il pregiudizio come immaginario collettivo. La vita del singolo, tanto meno quella del diverso, non era la cifra del rapporto tra l'uomo e la realtà. Le soluzioni sono infanticidio e *esposizione* del diverso, entrambe ad esito infausto, sebbene la seconda possa essere concettualizzata come consegna nelle mani del destino, a riprova che la disabilità costituiva un disagio ideologico e culturale.

La seconda tappa caratterizza l'epoca dal cristianesimo in avanti e "ha un volto umanitario" (Trisciuzzi, 2003, p. 10). Il disabile è tollerato nella società, ma solo nei suoi margini. Persiste la pratica dell'abbandono infantile e in specie del bambino con disabilità, in quanto si fa strada un ragionamento in termini economici per cui i primi ad essere ritenuti superflui non potevano che essere coloro cui era preclusa la partecipazione al processo produttivo della società. La mancanza di autonomia e il bisogno innegabile di assistenza delle persone con disabilità decretavano automaticamente la soluzione dell'abbandono.

La terza tappa è quella aperta dall'approccio scientifico allo studio dell'uomo: "il ricupero di una naturalità originaria, uguale per tutti, normali e handicappati, l'ipotesi evolucionista che considera l'uomo un



‘prodotto storico’, indicano nella malattia un accidente naturale, non una colpa individuale, da espiare o meno. E si scopre, nella malattia, i limiti dell’uomo e dei suoi caratteri psicofisici. Si studia e si rileva che il passaggio tra norma e anormalità è una sfumatura, spesso non rilevabile chiaramente, per cui proprio lo studio dell’anormalità indica quali possono essere i limiti della norma. Cercare di capire, attraverso lo studio dell’handicappato, il carattere della sua anormalità, vuol dire modificare, per prima cosa, il tradizionale angolo visuale dal quale è stato fino allora visto l’uomo. Si tratta di uno spostamento che passa da un immaginario collettivo, fondato su aspetti filosofici, etici e religiosi, a una visione storico-scientifica” (Trisciuzzi, 2003, p. 12).

La quarta tappa è caratterizzata dal consolidamento di un approccio scientifico che determina una conoscenza più approfondita delle varie tipologie di disabilità, cui vanno ad aggiungersi trasformazioni sociali ed economiche. La disabilità non è più un fenomeno spiegabile in una prospettiva avulsa dai contesti, ma un prodotto della cultura e della società di cui fa parte. Movimenti culturali, umanitari ed espressioni del diritto hanno tentato di dare interpretazioni e risposte concrete al problema, aprendo la strada alla via inclusiva nella scuola e nella società.

Nella ricostruzione diacronico-concettuale della disabilità operata da Trisciuzzi trova inoltre uno spazio significativo, per sbalzi e stratificazioni, la storia delle diverse tipologie di disabilità e il loro intrecciarsi ora con la realtà del mondo dell’associazionismo di settore, ora anche indissolubilmente con il ruolo svolto dalle famiglie (Trisciuzzi & Galanti, 2001; Trisciuzzi, 2002; Trisciuzzi, Zappaterra & Bichi, 2006). Le esperienze pionieristiche dei primi studiosi che, dopo averne intuito l’educabilità a livello concettuale, hanno affrontato in maniera empirica il problema di educare e istruire ragazzi con disabilità – De l’Épée, Braille, Itard, Seguin, Montessori, Milani Comparetti solo per citare i più noti - ci sono consegnate da Trisciuzzi grazie allo studio attento di fonti dirette e ad una raffinata interpretazione euristica (Trisciuzzi, Fratini & Galanti, 2003; Trisciuzzi, 2005; Trisciuzzi & Galanti, 2006). Si tratta di pagine preziose nel panorama della letteratura di settore, dove a tutt’oggi studi sistematici di taglio storico-educativo ad opera di pedagogisti speciali rimangono un manipolo (de Anna, 1992; Canevaro & Goussot, 2002 a cura di; Canevaro & Gaudreau, 2003; Zappaterra, 2003; Bocci, 2011).

2. Didattica della lettura, difficoltà di apprendimento e tecnologie dell’istruzione

Leonardo Trisciuzzi scandaglia un tema classico della didattica quale è l’insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura con un approccio integrato al bambino. Tali studi si inseriscono nel solco della tradizione di una psicopedagogia scientifica fortemente ispirata ai principi della scuola attiva. Avvalendosi di teorie neuropsicologiche, il suo approccio opera una efficace sintesi tra lo sguardo psicopedagogico e quello didattico (Trisciuzzi, 1970b; 1974).

Nei processi di lettura e scrittura egli osserva lo sviluppo di tutte le aree coinvolte, con una focalizzazione importante sulla maturazione delle competenze motorie implicate nel grafismo, elementi che nei primi anni duemila vennero poi trascurati dalla letteratura complessiva, a favore di un approccio all’insegnamento della lettura quasi esclusivamente centrato sulle componenti fonologiche. Eppure, la componente fonologica del processo di lettura e quella visuo-motorio-percettiva della scrittura devono mirare ad una armonia nell’impostazione di percorsi didattici predisposti dagli insegnanti. L’acquisizione dello schema corporeo, il passaggio dalla percezione dello spazio topologico a quello euclideo, la maturazione della prassia fine della mano sono prerequisiti importanti per poter iniziare un itinerario didattico volto all’automatismo dei processi di lettoscrittura (Trisciuzzi, 2002).

Il baricentro che ha visto gli studi degli ultimi decenni concentrarsi maggiormente sulla lettura come atto mentale – e quindi con una centratura sugli aspetti linguistici e cognitivi del processo – sono confluiti in una cornice conoscitiva sulle difficoltà specifiche di lettura come i Disturbi Specifici dell’Apprendimento che riflettono in maniera speculare questa disparità di studi tra aspetti fonologici ampiamente studiati e aspetti motorio-prassici solo marginalmente indagati. Trisciuzzi ha fatto sua la tradizione degli studi piagetiani sulla percezione spaziale e ha ben compreso quanto l’egocentrismo percettivo del bambino sia



una variabile interindividuale molto diversa da un soggetto all'altro, da cui la necessità di tenerne conto nel passaggio dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia al primo anno di scuola primaria (Trisciuzzi & Zappaterra, 2005; 2014²).

Significative sono le sue ricerche nella scuola materna – allora così chiamata - relative alla percezione spaziale dei bambini, un tema che insieme ad altri aspetti dell'infanzia gli era molto caro, in quanto ne intuiva la portata sullo sviluppo e sull'identità complessiva. Leonardo Trisciuzzi a questo proposito era contrario all'anticipo scolastico, cioè alla possibilità di iscrivere alla scuola dell'infanzia, nelle cosiddette 'sezioni primavera', e nella scuola primaria anche i bambini di sei mesi più piccoli degli altri. Egli aveva colto che il dibattito pedagogico su questo tema vedeva come elemento a disfavore esclusivamente il rischio derivante dall'eliminazione della componente ludica o ludiforme della didattica, ma che vi era una pressoché totale assenza di studi che mettessero in guardia dai rischi conseguenti alla mancanza di prerequisiti percettivi e motorio-prassici. Se il bambino può maturare da lì a sei mesi questi prerequisiti, lo fa non senza aver esperito un disagio che può andare oltre l'aspetto motorio e sconfinare nella più complessiva percezione di sé frustrata rispetto alle richieste dell'ambiente scolastico. Egli invia all'allora Ministro dell'Istruzione il dossier relativo a queste ricerche empiriche (Trisciuzzi & Zappaterra, 2005).

Certamente non manca nella sua riflessione metodologica una disamina dei metodi di insegnamento della lettoscrittura, dal metodo globale a quello sillabico, a quello fonologico. Tale disamina confluirà nella posizione unanime degli studi attuali relativa al metodo globale di derivazione decroliana, che se alcune scuole mantengono per una sorta di fedeltà ad una tradizione didattica degli anni Settanta del secolo scorso, oggi dobbiamo assolutamente stigmatizzare per il suo essere nocivo rispetto ad alunni con difficoltà specifiche di lettura (Trisciuzzi, 2001; 2002).

Trisciuzzi non ha avuto preclusioni nell'approcciarsi alle nuove tecnologie, di cui è divenuto nel corso della sua carriera un raffinato esperto. Era convinto che le tecnologie potessero supportare l'apprendimento, se programmate nel rispetto dei ritmi di sviluppo e come strumenti a supporto dei processi conoscitivi. Non ha mancato quindi di dare un contributo in questa direzione. Il suo sistema di apprendimento programmato della lettura (API), derivante da una precedente versione (Trisciuzzi 1970; 1974) è programmato per il computer (Trisciuzzi, 1986). Il nucleo essenziale del programma consiste nel fornire al bambino una griglia mentale interpretativa del rapporto tra una figura e la relativa lettera. Queste sperimentazioni offrono il fianco allo studioso per allargare lo sguardo ai processi di lettura compromessi, i Disturbi Specifici di Apprendimento, di cui egli diviene uno dei massimi esperti in ambito pedagogico-didattico negli anni immediatamente precedenti al riconoscimento normativo a livello italiano delle effettive difficoltà che essi producono (MIUR, Legge 170/2010).

La base eziologica di tipo neurobiologico di tali disturbi e il ritardo maturazionale della corteccia frontale inferiore di sinistra che elaborerebbe le informazioni con un notevole ritardo portano lo studioso ad elaborare un programma di lettura 'articolata e comprensiva' nell'ambito del progetto MIUR "Nuove tecnologie e disabilità". Esso troverà espressione in due software didattici "LEO. Leggere e orientarsi" e "ARTU. Briccole al computer", che propongono una lettura cadenzata su tempi personalizzabili. La versatilità e il carattere aperto di questi due strumenti ne costituirà quasi un unicum a confronto con molti altri software didattici per la lettura emersi nel panorama editoriale fino ad oggi (Trisciuzzi & Zappaterra, 2009).

L'utilizzo personalizzato della variabile tempo – più tardi espressamente citata dalla letteratura pedagogica di settore insieme agli strumenti compensativi e alle misure dispensative – ha reso LEO e ARTU strumenti inclusivi a più livelli: in quanto permettono una didattica attenta alle differenze interindividuali e non stigmatizzante, essendo utilizzabili anche in contesto di piccolo gruppo o di classe intera; sia anche in quanto permettono all'insegnante di adattarsi alla programmazione della classe, essendo dei repository aperti che possono contenere tutti i linguaggi disciplinari veicolati dal codice alfabetico, avendo altresì un'interfaccia direttamente gestibile dal docente.



3. La poliedricità e il profilo del maestro

Questi tre spaccati bastano ampiamente a far emergere un profilo multiforme di studioso che contribuisce all'affermazione epistemologica della pedagogia speciale, come ambito teorico-empirico intersezionale tra pedagogia, psicologia, didattica e con forti connessioni con la neuropsichiatria.

Leonardo Trisciuzzi si muove in uno spazio di ricerca nazionale e internazionale, grazie anche ad una eccellente competenza nelle lingue straniere – tedesco madrelingua e inglese – in un arco temporale che abbraccia pienamente il Novecento fino a oltrepassare il primo decennio degli anni Duemila. L'accessibilità a fonti di ricerca plurime, unitamente al rigore con cui interseca studio filologico dei testi e sperimentazione su campo, rendono il profilo dello studioso poliedrico e ineluttabilmente interdisciplinare, pur mantenendo egli sempre esattamente saldo il dominio disciplinare della pedagogia. La sua lente focale, in grado di muoversi con disinvoltura attraverso la storia e pienamente nella cultura del suo tempo, ma anche in proiezione grazie ad uno sguardo antesignano, con un ventaglio ampio di apporti disciplinari, ne fa non solo uno studioso originale, ma gli tributa il profilo del maestro.

Chi scrive ne ricorda vividamente la solida competenza metodologica, il non disdegnare il dialogo con gli interlocutori più diversi, la capacità di creare spontaneamente intorno a sé un cenacolo culturale, il rigore filologico nello studio e nella scrittura. Nelle pagine di Leonardo Trisciuzzi le parole creano scenari e fondamenti epistemologici che costituiscono basi sicure per la comunità pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Becchi, E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, E. & Julia, D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia* (2 voll.). Roma-Bari: Laterza.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Canevaro, A. & Goussot, A. (ed.) (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. & Gaudreau, J. (2002). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (ed.) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- de Anna, L. (1992). *Integrazione scolastica, Francia e Italia: modelli operativi e sistemi a confronto*. Roma: l'ED.
- Itard, J. G. (tr. it. 2007). *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*. Roma: Armando (ed. orig., *De l'éducation d'un homme sauvage, ou des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*, Goujon fils, Paris, 1801).
- M.I.U.R (2011). *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento*.
- Murdaca, A. M. (2007). *Complessità della persona e disabilità. Le nuove frontiere culturali dell'integrazione*. Pisa: Del Cerro.
- Steiner, G. (2004). *La lezione dei maestri*. Garzanti: Milano.
- Trisciuzzi, L. (1970a). *Cultura e mito nel "Robinson Crusoe"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi, L. (1970b). Apprendimento programmato in prima elementare. *Scuola e città*, n.1.
- Trisciuzzi, L. (1974). *Cibernetica e apprendimento. La ricerca sperimentale in pedagogia*. Teramo: EIT.
- Trisciuzzi, L. (1982). *Un caprone fuggito dal gregge. Retorica e turpiloquio nel linguaggio giovanile*. Milano: Emme.
- Trisciuzzi, L. (1986). *Informatica e alfabetizzazione. L'uso del computer nella scuola elementare*. Napoli: Tecnodid.
- Trisciuzzi, L. (1990-1992). *Programmazione per obiettivi nella scuola dell'infanzia* (4 voll.). Teramo: Giunti & Lisciani.
- Trisciuzzi, L. (1991). *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*. Napoli: Liguori.
- Trisciuzzi, L. (1995a). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L. (1995b). L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900. In B. Vertecchi (ed.), *Il secolo della scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Trisciuzzi, L. (2001). *Dizionario di didattica*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi, L. (2003a). *La pedagogia clinica. I percorsi formativi del diversamente abile*. Roma-Bari: Laterza.



- Trisciuzzi, I. (2003b). *Prefazione*. In Zappaterra T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale* (pp. 9-14). Milano: Unicopli.
- Trisciuzzi, L. (2005). *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L & Cambi, F. (1989). *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*. Roma: Editori Riuniti.
- Trisciuzzi, L. & Galanti, M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L. & Zappaterra, T. (2004; 2007²). *La psicomotricità tra biologia e didattica*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi, L. & Zappaterra, T. (2005; 2014²). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*. Milano: Guerini e Associati.
- Trisciuzzi, L. & Zappaterra, T. (2009). Software didattici e interventi multimediali per alunni con disabilità. Il caso dei Disturbi Specifici di Apprendimento. *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 127, 1-18.
- Trisciuzzi, L., Fratini, C. & Galanti, M.A. (2003). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T. & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: FUP.
- Zappaterra, T. (2016). Leonardo Trisciuzzi. "Maestro" della pedagogia speciale, con sguardo scientifico e cultura mitteleuropea. In P. Crispiani (ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 561-573). Pisa: ETS.
- Zappaterra, T. (2019). Didattica speciale (voce di dizionario). In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 115-121). Brescia: Morcelliana.



Ludovica Rizzo

Collaborator | Department of Human and Social Sciences | University of Salento | ludovica.rizzo3@studenti.unisalento.it

Stefania Pinnelli

Full Professor of Special education | Department of Human and Social Sciences | University of Salento | stefania.pinnelli@unisalento.it

Promoting well-being at school: from an inclusive perspective the focus on the gifted student*

Promuovere il benessere scolastico: dalla prospettiva inclusiva l'attenzione per l'alunno gifted

Fuori Call

ABSTRACT

The main aim of this paper is to investigate the role played by multiple factors, related to the characteristics of the current school system, on the well-being of students, paying particular attention to the gifted student. Specifically, it is intended to frame the effects that some of the conditions placed within the school context have on the functioning of the school actors operating there. Conditions derived from an anachronistic school model, born at the dawn of the Second Industrial Revolution. It will be discussed how this model leads to not supporting gifted students, who often encounter difficulties arising not only from the homologating nature of the proposed learning paths, but also from the dynamics that, within the classroom context, are activated by virtue of the underlying principles.

Keywords: school well-being, pluralization, individuality, gifted students

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Rizzo L., Pinnelli S. (2023). Promoting well-being at school: from an inclusive perspective the focus on the gifted student. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 154-164. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-15>

Corresponding Author: Stefania Pinnelli | stefania.pinnelli@unisalento.it

Received: 10/04/2023 | **Accepted:** 12/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-15

* L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori; tuttavia, sono da attribuire a Stefania Pinnelli il paragrafo 4 e 6 e a Ludovica Rizzo i paragrafi 1, 2, 3 e 5.



1. Introduzione

La ricerca scientifica di settore (OECD, 2017; Inchley et al., 2020; Mignolli et al., 2022; Dettori, 2014; Lucisano et al., 2018; Lucangeli, 2019; Lucangeli, 2021; Marzocchi et al., 2022) restituisce preoccupanti dati relativi ai livelli di benessere e malessere nelle scuole italiane, le quali oltretutto denunciano una crescente difficoltà non solo nel gestire classi sempre più difficili, ma anche nel garantire la costruzione di significativi processi di apprendimento per tutti gli allievi (d'Alonzo, 2017, p. 23). Tale rilevazione richiede l'impegno verso una riflessione su alcuni dei possibili fattori alla base di tali difficoltà.

Parte di questi fattori, attribuibili all'organizzazione scolastica nel suo complesso, affondano le proprie radici in un modello educativo-formativo omologante, nato agli albori della Seconda rivoluzione industriale, strutturato secondo logiche e principi funzionali a soddisfare specifiche esigenze proprie di quell'epoca. Principi ispiranti pratiche la cui messa in atto ostacola il raggiungimento di obiettivi valevoli nell'era attuale.

Dall'esercizio degli strumenti di pensiero e di sguardo critico sul mondo di cui è intriso l'ancora oggi fecondo insegnamento del priore di Barbiana, è possibile scorgere barriere e ostacoli che, talvolta, involontariamente, il sistema pone al funzionamento di tutti gli studenti, e, in misura maggiore, di alcuni in particolare che magari più di altri, in eccesso o in difetto, in relazione a qualsivoglia dimensione, si discostano dai canoni della norma. Tra questi rientrano gli studenti con plusdotazione o alto potenziale, che ancor più marcatamente evidenziano l'universale bisogno di rimuovere tali barriere, al fine di ridurre l'impatto derivante dall'accidentale collisione con esse sullo stato con il quale ragazzi e ragazze abitano le nostre classi.

Il contributo, dopo un'iniziale disamina del quadro teorico di riferimento, prenderà in analisi diversi studi condotti in Italia negli ultimi anni sul benessere degli studenti, con l'obiettivo di isolare e far emergere le variabili riferite al sistema scolastico che concorrono alla determinazione di tale condizione. Verrà, inoltre, ripercorsa l'origine e l'evoluzione storico-epistemologica di tali fattori, e infine discussa l'influenza che essi in particolar modo esercitano sull'esperienza scolastica degli studenti gifted, alla luce degli sviluppi in atto a livello nazionale e internazionale.

2. Benessere a scuola: il ruolo dei contesti

«Human beings can be *proactive and engaged* or, alternatively, *passive and alienated*, largely as a function of the social *conditions* in which they *develop and function*» (Ryan & Deci, 2000, p. 68). Il funzionamento dell'uomo dipende, in larga misura, dalle specifiche condizioni contestuali in cui egli è chiamato ad agire. Condizioni contestuali che, secondo Ryan e Deci, è necessario conducano alla soddisfazione di tre principali bisogni – *competenza, autonomia e relazione* – affinché l'individuo giunga ad esperire una condizione di completo benessere e di ottimale funzionamento delle proprie naturali propensioni.

Non erano di certo la competenza, l'autonomia e la relazione i bisogni che, circa centocinquanta anni fa, l'appena nato sistema d'istruzione di massa si proponeva, primariamente, di soddisfare. È solo a partire dalla fine del secolo scorso che è iniziato a crescere e ad intensificarsi l'interesse della comunità scientifica nei riguardi del benessere scolastico. Sebbene non si sia ancora giunti ad un'univoca, condivisa, definizione del costrutto, si sta, di recente, stabilizzando una visione multidimensionale dello stesso.

A sollecitare l'esigenza di un approccio globale che tenga conto delle molteplici dimensioni coinvolte sono, innanzitutto, state le revisioni sistematiche della letteratura. Pollard e Lee (2003), nel segnalare la disorganicità che connota l'uso delle definizioni, degli indicatori e degli strumenti di misurazione del benessere nei bambini, individuano cinque distinti domini – fisico, psicologico, cognitivo, sociale ed economico – ed evidenziano come nell'80% dei casi il benessere venga indagato in relazione a solo uno di essi. Anche Amerijkx e Humblet (2013) sostengono la necessità di assumere una prospettiva olistica, e formalizzano una struttura in grado di tener conto della natura multidimensionale e multilivello del costrutto: considerando il linguaggio binario di frequente impiegato negli studi analizzati, identificano cinque assi



teoretici – positivo vs negativo, oggettivo vs soggettivo, stato vs processo, materiale vs spirituale, individuale vs collettivo –, e sottolineano come siano a lungo stati i poli *negativo, eudemonico, oggettivo, materiale e individuale* ad esser maggiormente indagati rispetto agli opposti estremi *positivo, edonico, soggettivo, spirituale e collettivo*.

In accordo con quanto suggerito dalle revisioni della letteratura, si è espressa l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. All'interno dell'indagine PISA 2015 (OECD, 2017), ampio spazio è stato dedicato all'analisi e al monitoraggio del benessere degli studenti, inteso come

uno stato dinamico caratterizzato da studenti che sperimentano la capacità e l'opportunità di realizzare i propri obiettivi personali e sociali. Comprende molteplici dimensioni della vita degli studenti, tra cui: cognitiva, psicologica, fisica, sociale e materiale. Può essere misurato attraverso indicatori soggettivi e oggettivi di competenze, percezioni, aspettative e condizioni di vita (Borgonovi, Pál, 2016, p. 8).

Il benessere, in ambito scolastico, si configura, pertanto, come un costrutto complesso e multidimensionale, non misurabile attraverso un unico indicatore in un singolo dominio, ma valutabile mediante vari indicatori all'interno di diversi domini interagenti, che assieme contribuiscono a fornire un complessivo quadro sia dell'attuale funzionamento fisico, psicologico, cognitivo e sociale degli studenti, sia delle competenze di cui questi necessitano – e che già possiedono o di cui devono appropriarsi – per vivere una vita felice e appagante nell'avvenire (OECD, 2017, p. 60).

Data la natura multidimensionale e multilivello del costrutto, è chiaro come ogni tentativo volto ad indagarlo non possa prescindere dal considerare il ruolo esercitato dal contesto nel determinarlo. Ruolo che si esplica su due livelli di lettura, entrambi utili a chiarire come la concezione di un modello unico del sistema scolastico sia già stata e possa ancora risultare legata al benessere degli studenti.

In primo luogo, il concetto di benessere è contesto-specifico (Camfield et al., 2010), ossia *culturalmente e storicamente determinato*. Tali fattori storico-culturali esercitano un considerevole peso non solo sul costrutto in questione e sulle dimensioni ad esso attribuibili, ma anche sulla forma assunta dai diversi sistemi scolastici al fine di dar attuazione alle indicazioni contenute nelle politiche educative in riferimento alla soddisfazione di determinate esigenze. Difatti, furono le condizioni contestuali proprie dell'epoca in cui il modello scolastico unico nacque¹ ad impedire di puntare alla soddisfazione dei, pur riconosciuti, bisogni di autorealizzazione, di competenza, autonomia, relazione, dando la priorità a realizzare un sistema formativo in grado di assicurare a tutti lo sviluppo delle abilità di base, poco incline a considerare, coltivare e nutrire l'ampio spettro delle differenze umane (Rose, 2016; Robinson, Aronica, 2016; Robinson, Robinson, 2022). Modello che perdura tuttora. Pur nel mutato assetto storico, la declinazione di percorsi didattici perlopiù omologanti persuade ancora molti Paesi, che tentano di dar attuazione ai propri scopi garantendo una base comune di opportunità di sviluppo.

In secondo luogo, il concetto di benessere è inteso come dipendente dai *microcontesti* in cui il soggetto agisce e sperimenta. Tale costrutto si configura, difatti, come la risultante dell'interazione del bambino con molteplici sistemi e sottosistemi, all'interno dei quali incontra barriere e facilitatori – infrastrutture, domande e risorse – che, coniugandosi più o meno agevolmente con le sue abilità, limitazioni e risorse, necessariamente condizionano il suo attuale e futuro funzionamento (Bradshaw et al., 2007, p. 136). Assumere questo significa non solo riconoscere il preminente ruolo che la scuola ha nell'attualizzazione del potenziale di ognuno – azione che rientra, difatti, nello specifico del compito educativo (Pinnelli, 2019a, p. 314) –, ma anche comprendere come molteplici fattori, legati a caratteri propri dell'attuale sistema formativo, possano influenzare il benessere degli studenti.

Proprio in relazione a questo, Lucisano, Stanzione e Artini (2018, p. 83) notano come l'interesse della ricerca riguardo il benessere in ambito scolastico abbia, sino ad ora, considerato prevalentemente aspetti

1 Condizioni contestuali legate, ad esempio, ad una mancata soddisfazione delle esigenze primarie, a un'economia in larga parte basata sull'attività manifatturiera, o a classi composte da una moltitudine di bambini.



particolari e sintomatici, trascurando quelli attribuibili all'organizzazione complessiva, che, delle peculiari situazioni solitamente indagate, potrebbero rappresentar le cause.

Non molti sono, difatti, i dati già disponibili direttamente ascrivibili alle condizioni contestuali poste all'interno del sistema scuola. Condizioni che, tuttavia, – in virtù di quanto sopra esposto (cfr. Ryan e Deci, 2000; Bradshaw et al., 2007) – in qualche misura necessariamente influenzano il funzionamento di studenti e insegnanti. Dagli studi nazionali e internazionali condotti negli ultimi anni è, ad ogni modo, possibile far emergere le variabili legate al sistema scolastico che intervengono nella determinazione di tale costruito.

3. Le variabili che fanno la differenza

Coerentemente con gli sviluppi in tale settore a livello internazionale, anche in Italia si è affermato un approccio multidimensionale e pluri-informato allo studio del benessere degli studenti.

In diversi studi condotti da Tobia, Marzocchi e colleghi (Tobia & Marzocchi, 2015b; Tobia et al., 2019; Palmas et al., 2022) emerge che, in conformità con quanto sostenuto dalla letteratura di riferimento (Ajello, 2018; Selleri & Romagnoli, 2019), *il benessere scolastico decresce all'aumentare del livello scolare*, in corrispondenza di quello che, nel complesso, potrebbe definirsi un *incremento della standardizzazione del processo formativo*, declinato nei termini di un *minor impiego di feedback individuali*, una *più distante relazione con i docenti*, e *meno personalizzate strategie d'insegnamento*, che poco tengono conto delle modalità d'apprendimento, del temperamento e delle difficoltà dello studente (Tobia et al., 2019, p. 856). Tali variabili, certamente legate ad un progressivo spostamento di attenzione sui risultati disciplinari e di adempimento del programma, appaiono in grado di incidere sullo stato con il quale ragazzi e ragazze abitano le nostre classi.

Sebbene non si possa stabilire alcun nesso causale, data l'assenza di studi che più specificatamente analizzino il ruolo esercitato da tali fattori, è ad ogni modo possibile osservare che, complessivamente, vedono un progressivo peggioramento gli indicatori legati agli aspetti relazionali, alla soddisfazione personale e alle emozioni vissute a scuola (Tobia & Marzocchi, 2015b). Non a caso Ajello (2018, p. 66) invita ad osservare come bambini e bambine mostrino, all'ingresso della scuola dell'infanzia, un'intensa voglia di imparare, «di prendere gusto ad un fare che li fa sentire competenti», e come tale gusto diminuisca con l'avanzare del livello scolare. Si registra, inoltre, una diminuzione della motivazione intrinseca, parallelamente ad una *sempre maggiore enfasi posta sui risultati* (Tobia et al., 2019, p. 856), il più delle volte stabiliti in riferimento a *rigidi standard normativi* (Selleri & Romagnoli, 2019, pp. 62-63). Tale dinamica, che integralmente risponde alla logica del modello industriale, cela non solo il rischio di una mancata adeguata considerazione delle, inevitabilmente differenti, condizioni di partenza degli studenti, ma anche l'eventualità di lasciar ben poco spazio alla possibile declinazione di percorsi e traguardi personali, funzionali al mantenimento delle condizioni necessarie per esperire uno stato di ottimale funzionamento. È, infatti, noto come, nelle classi in cui vengono impiegate strategie in grado di favorire la motivazione intrinseca, l'autonomia e il livello di competenza, si innalzano sia il livello di benessere percepito sia il rendimento scolastico (Van Lange et al., 2012), fattori che correlano positivamente tra loro (Palmas et al., 2022).

Sono, in effetti, gli studenti che registrano bassi livelli di benessere a mostrare maggiori difficoltà emotive e nell'apprendimento (Tobia et al., 2019, p. 856), e ad essere più inclini all'abbandono scolastico (Korhonen et al., 2014). Tuttavia, un'indagine condotta da Dettori (2014) mostra che buona parte delle difficoltà sperimentate da giovani drop-out e legate alle strategie didattiche – come il *distrarsi spesso durante le lezioni tradizionali*, lo *stare seduti per ore* o *l'essere impegnati in attività poco pratiche e interattive* – appartengono più in generale all'intera popolazione scolastica.

Difficoltà emerse anche in un altro studio portato avanti da Lucisano, Stanzione e Artini (cit.), volto ad approfondire il rapporto tra percezione del contesto formativo e condizioni di benessere di tutti gli studenti. Affiora, anche in tal caso, un disagio silenzioso e rassegnato, accompagnato dal miraggio di una



scuola in cui i professori abbiano modo di *curare le relazioni* con i propri studenti, *ci si possa muovere molto nello spazio*, la *didattica sia attiva* e i *ragazzi siano coinvolti* attraverso la possibilità di *esercitare delle scelte*, esprimendo le proprie *preferenze in relazione alle modalità d'apprendimento* e nella *declinazione di percorsi e traguardi personali* (ivi, p. 96). Per quanto sia opportuno adottare una certa prudenza nella lettura dei dati – derivante dalla necessità di contestualizzare le opinioni rilevate in relazione all'età e alla fase adolescenziale (*ibidem*) –, è necessario prendere atto del contributo apportato dalla recente, affermata, tendenza a dedicare maggior spazio alla voce degli studenti (Batini, Bartolucci, 2016; Ainscow, Messiou, 2018), anche al fine d'incoraggiare una loro democratica partecipazione alla vita scolastica (Montalbetti, 2018).

Ulteriore conferma costituiscono i dati emersi all'interno di uno studio riportato da Lucangeli (2019, pp. 69-70; 2021, pp. 51-55), teso a sondare il limite oltre il quale i livelli di benessere e malessere nelle scuole italiane sfociano nel burnout o in ansia e stress. Al di là dei poco confortanti livelli di benessere riscontrati – il 73% degli studenti afferma di star male a scuola – rilevante appare notare come, a determinare tale stato, concorrano fattori sia cognitivi – un *eccessivo carico prestazionale e informativo*, senza avere, di fatto, la possibilità di rielaborare quanto appreso – sia emotivi – un *costante stato di alert, emozioni come ansia, paura e noia* – sia sociali – *poca fiducia nelle figure di riferimento*. In merito a quest'ultimo aspetto, occorre osservare che non meglio sembrano stare i docenti, dato preoccupante anche considerando la correlazione esistente tra il benessere degli insegnanti e quello degli studenti (OECD, 2015; Guidetti et al., 2018; Stanzone, 2019, pp. 188-192): risultano anch'essi in costante stato di arousal, oberati da enormi carichi di incombenze da smaltire, e consapevoli di non godere di grande stima da parte della società, nonostante la complessità e la grande responsabilità del loro ruolo (Lucangeli 2021, pp. 51-55).

Meritano, tuttavia, una separata e approfondita riflessione gli elevati livelli di ansia scolastica che si evincono dallo studio appena citato. Si tratta di un dato confermato anche dall'indagine PISA 2015 (OECD, 2017, p. 85), che vede il 56% degli studenti italiani dichiarare di esser molto teso mentre studia, e ben il 70% riferire di avvertire molta ansia prima di un test, nonostante sia ben preparato. Tuttavia, sono, alcuni dati emersi all'interno della stessa indagine, utili a comprendere come i comportamenti degli insegnanti e le strategie didattiche adottate siano in grado di influire sul livello di ansia scolastica: quando i docenti adattano la lezione alle esigenze e alle conoscenze della classe, gli studenti sono meno inclini a riferire di provare ansia in entrambe le sopracitate situazioni (OECD, 2017, p. 85). Dunque, in accordo con quanto sostenuto da Czikszentmihalyi (1990), quando le attività sono tarate sulle abilità degli studenti, questi sono meno inclini a sperimentare ansia rispetto a quando ciò non accade, e i dati emersi nell'indagine PISA 2015 lo dimostrano.

L'adattamento e la personalizzazione dei compiti in base al livello di prontezza e alle abilità degli studenti sembrano, dunque, in grado di influire positivamente sia sullo stato con il quale i ragazzi si relazionano ad essi, sia sul loro apprendimento. Sensibili a tali esigenze risultano gli studenti stessi, che riportano vissuti di disagio scolastico in parte riconducibili al prevalente impiego di strategie didattiche che non implicano una loro attivazione, e chiedono di esser fautori, nonché coautori, del proprio apprendimento. In aggiunta, tra le variabili riferibili al sistema scolastico più di frequente associate al decremento del benessere degli studenti in corrispondenza dell'aumentare del livello scolastico, emergono fattori prettamente ascrivibili al modello industriale, quali il progressivo impiego di strategie poco personalizzate, la ridotta restituzione di feedback individuali, una sempre più distante – o del tutto assente – relazione con i docenti, uno spostamento d'attenzione sui risultati disciplinari stabiliti sulla base di rigidi standard normativi, e infine il preponderante impiego di lezioni frontali che sottintendono una fissità dei corpi e delle menti.

Tale fissità limitante l'imprevedibile e aperto sviluppo di una mente che, invece, come direbbe Céléstin Freinet, è «*acqua che scorre libera, in cerca di un alveo in cui incanalarsi, e che va a "tentoni" fin quando non sia finalmente indirizzata ad una meta*», emerge nell'accento tuttora posto «sulle materie da imparare e sui rudimenti delle scienze da studiare» più che sull'entusiasmo degli studenti, sulle loro facoltà creative e attive, sulla possibilità di avanzare sempre per realizzare le proprie massime potenzialità (Freinet, 1965, p. 26). Inesorabile esito, questo, degli sviluppi disciplinari delle scienze, che, come Morin (2000, p. 7) av-



verte, non hanno solo condotto ai vantaggi della divisione del lavoro, ma anche esteso all'uomo i vincoli e i meccanismi inumani della macchina, oltre che la loro visione meccanicista e quantitativa, che ignora, occulta o dissolve tutto ciò che è soggettivo, affettivo, libero e creatore. Più che preparare le vie sulle quali gli studenti potranno lanciarsi, seguendo le loro attitudini, gusti e bisogni (Freinet, 1965, p. 26), è verso un'unica meta, attraverso un unico alveo, che la logica del modello industriale – ancora oggi in grado di condizionare le prassi che hanno luogo tra le mura scolastiche – conduce.

4. Le ancore storiche del modello attuale

L'origine di tali variabili, ostacolanti l'ottimale funzionamento degli allievi, può esser ricondotta ai primordi della Seconda rivoluzione industriale, che – come Kate e Ken Robinson sottolineano (2022) – non ha solo dato il via a innovazioni senza precedenti nel campo dell'energia, della produzione, dei trasporti o della medicina, ma anche creato i sistemi di istruzione di massa che conosciamo oggi, e «*li ha modellati a sua immagine per soddisfare i propri scopi*».

Al fine d'identificare l'origine delle variabili in questione e comprenderne appieno la natura, è necessario tornare agli albori di quella che Todd Rose (2016) definisce *The Era of Average*, un'epoca che ha preso avvio sin dal 1840, anno in cui Adolphe Quetelet, noto astronomo e statistico belga, per primo traspone il concetto di media sulla persona, con l'obiettivo di ricavare elementi utili alla comprensione dell'uomo a partire dal confronto con essa. Il concetto di media era stato teorizzato nel 1756 da un gruppo di astronomi, i quali pensarono di ricavare la *vera* distanza intercorrente tra due oggetti celesti andando a considerare la misurazione media ottenuta a partire dai rilevamenti effettuati dai singoli studiosi (*ivi*, p. 27). Quetelet (1846) traspone questo concetto dal campo astronomico a quello delle scienze sociali: calcolò la media relativa ad ogni attributo umano sul quale poté raccogliere dei dati, e arrivò a definire il costrutto di *Average Man*, ossia il *vero* essere umano, l'Ideale, la Perfezione, in confronto al quale l'*individuo* divenne sinonimo di *Errore*, la prova di un'evidente interferenza occorsa durante il suo processo di sviluppo, che aveva impedito alla Natura di arrivare a realizzare il perfetto Ideale di partenza cui era destinato.

Ebbene, il sistema d'istruzione di massa nacque nel corso della Seconda rivoluzione industriale, i cui primi decenni furono piuttosto difficili dal punto di vista economico. Frederick Winslow Taylor – ritenendo che la causa del problema risiedesse nell'inefficienza delle fabbriche – andò a standardizzare l'intero processo produttivo applicando quanto elaborato da Quetelet, e veicolando l'idea secondo cui «*in un sistema standardizzato l'individualità non conta*» (Rose, 2016, p. 44). Dati tutta una serie di elementi di contesto – la mancata soddisfazione dei bisogni primari, un'economia in larga parte basata sull'attività manifatturiera, ecc. – e assicurata l'impossibilità di creare un ambiente di apprendimento e sviluppo che consentisse agli studenti di scoprire i propri talenti e i propri interessi, crescere ed evolvere secondo i propri ritmi, la missione formativa venne così delineata: preparare i futuri operai a lavorare all'interno del nuovo sistema economico standardizzato, o, più precisamente, fornire ad ogni *average student* la medesima *average education* in modo da prepararli, anche e soprattutto mentalmente, per lo stesso *average job* (Robinson, Aronica, 2016; Rose, 2016). Non erano di certo allenare la flessibilità di pensiero, la creatività nel generare e sviluppare nuove idee, o investire sulla propria individualità, tra i principali obiettivi da perseguire. Al contrario, era considerato d'intralcio, e relegato sullo sfondo, tutto il contributo che ciascun individuo avrebbe potuto apportare nel sistema scolastico prima e in quello economico poi:

«*We do not want any initiative. All we want of them is to obey the orders we give them, do what we say, and do it quick*» (Kanigel, 2005).

«*There is always "One best way" to accomplish any given process – and only one way, the standardized way*» (Taylor, 1918).

«*It is thoroughly illegitimate for the average man to start out to make a radically new machine, or method, or process to replace one which is already successful*» (Taylor, 1911).



Nacquero, in ragione di tali esigenze, gli *unitari livelli a cui conformarsi*, la segmentazione della giornata scolastica in blocchi temporali regolari, la campanella per emulare quella presente nelle fabbriche, la frammentazione delle discipline e, in ultimo, l'idea che esista un «*unico miglior modo per portare a termine ogni processo dato*» (Robinson, Aronica, 2016; Rose, 2016). Meda (2016) ricorda come gli stessi arredi scolastici – introdotti per facilitare, attraverso l'imposizione di una rigida disciplina, l'alfabetizzazione di quell'ampia moltitudine di bambini che avevano improvvisamente avuto accesso all'istruzione – siano finiti con l'indurre una generalizzata omologazione dei metodi di insegnamento e dei processi di apprendimento, e con lo standardizzare gli stessi contenuti educativi.

La teoria elaborata dall'astronomo belga è dunque giunta, negli anni, a pervadere molteplici sistemi, tra cui quello scolastico. Eppure, è proprio in essa che risiede il tallone d'Achille del pensiero elaborato da Quetelet, la fallacia a cui lo psicologo e matematico Peter Molenaar (2007, pp. 60-69) ha dato il nome di *Egordic switch*: non essendo gli esseri umani dei cloni *identici e immutabili nel tempo*, non è ovviamente possibile utilizzare la media riferita ad un gruppo di individui per trarre informazioni in grado di descrivere il singolo. Sebbene il costrutto elaborato da Quetelet abbia in seguito rivelato tutta la fragilità dei suoi capisaldi, ben prima che ne fosse dimostrata l'infondatezza questa assunzione era già giunta a pervadere le fondamenta del sistema scolastico.

Oltretutto, occorre considerare che parte dei risvolti derivanti dal pensiero dello stesso studioso sono rintracciabili nelle misconcezioni che ancora aleggiano tra le mura scolastiche, e orientano le prassi che vi hanno luogo, contribuendo a determinare parte di quelle variabili che si è già visto risultare legate al benessere degli studenti. In aggiunta a quanto già riportato, l'indagine PISA 2015 (cit.) mostra che quando gli studenti percepiscono che il loro insegnante pensa che loro siano meno intelligenti di quello che realmente sono, allora vi è il 60% in più di probabilità che segnalino di sentirsi molti tesi mentre studiano, e circa il 29% in più che riferiscano di sentirsi ansiosi prima di un test (OECD, 2017, p. 85). Non di rado, in effetti, si respira la diffusa sensazione di fondo che debba pur esistere una qualche sorta di intelligenza generale, in ragione della quale si presume che una persona più intelligente di un'altra otterrà un miglior risultato in qualsiasi compito affidatole (Rose, 2016, p. 59). È stato Galton (1883) – che riprese e ampliò il pensiero elaborato da Quetelet – il primo a ritenere che ci fosse una forte correlazione tra le abilità mentali dell'uomo, e di poter pertanto considerare la deviazione dalla media come un elemento in grado di descrivere trasversalmente l'individuo, collocandolo al di sopra o al di sotto della norma in relazione ad ogni sua qualità o attributo. Ipotesi poi smentita sia dall'indagine sviluppata dal suo allievo Cattell, sia da diverse ricerche condotte sino ad oggi. Nel campo delle neuroscienze, Della Sala e i suoi collaboratori (1999) hanno dimostrato come esista una bassa correlazione persino tra le microdimensioni che compongono la scala Wechsler. Pertanto, anche all'interno di una discutibile prospettiva psicometrica, le differenze non sono occasionali ma sistematiche. Differenze altresì riscontrabili all'interno delle aree di talento. Nella stessa direzione si muovono i risultati dello studio condotto da Polezzi e colleghi (2019), i quali, anche nel caso dei bambini gifted, evidenziano delle marcate e frequenti discrepanze – pari o superiori ad almeno una deviazione standard – fra i diversi indici che compongono la scala.

Studi che, in sostanza, contribuiscono a dimostrare come non solo le abilità mentali, ma in generale tutti i complessi tratti dell'uomo – la creatività, il talento, ecc. – siano «*frastagliati*», ossia costituiti da dimensioni multiple tra le quali esiste una bassa correlazione (Rose, 2016).

A partire dalla sovrapposizione della frastagliatura dei molteplici tratti umani, è possibile ottenere un quadro dell'irripetibile profilo di ciascun individuo, atto a render conto del suo differente funzionamento nelle diverse condizioni contestuali in cui è chiamato ad agire.

Tenendo conto di tale profilo, è possibile identificare opportunità e ostacoli risultanti dall'interazione dello studente con il particolare contesto scolastico in cui risulta inserito, i vincoli posti e le prassi che vi hanno luogo.



5. Impatto delle variabili sugli studenti e sugli studenti gifted

Tali ostacoli possono raggiungere un livello tanto più elevato quanto più ci si discosta dalla figura del tipico studente medio. Necessariamente maggiore è anche l'impatto che ne deriva sull'esperienza scolastica di questi studenti, che più di altri, in taluna o nell'altra direzione, in relazione a qualsivoglia dimensione, si discostano dai canoni della norma.

Difatti, mentre coloro che riportano caratteri ascrivibili al versante sinistro della campana gaussiana in genere son già destinatari di forme di adattamento, individualizzazione e/o personalizzazione dei processi formativi, gli studenti che in maggior misura tendono verso il versante opposto più di rado sono oggetto d'attenzione. Eppure, essendo la *giftedness* un fenomeno che interessa circa il 4% della popolazione, è altamente probabile che in una classe vi sia uno studente gifted tra i banchi. Sono diversi i miti legati alla plusdotazione e all'alto potenziale (Pinnelli, 2019b) che ne ostacolano l'identificazione. Svolge un considerevole ruolo la già discussa comune tendenza a ritenere che un individuo possa collocarsi al di sopra o al di sotto della media in relazione ad ogni sua qualità o attributo, e che una persona più intelligente di un'altra otterrà un miglior risultato in qualsiasi compito affidatole. Questi luoghi comuni già discussi in altri nostri lavori (Pinnelli, 2019b; Sorrentino, Pinnelli, 2021) – ancorati ad una visione quantitativa più che qualitativa delle abilità mentali – nel caso degli alunni gifted si traducono in un'alta aspettativa verso un elevato livello di abilità in tutti, o quasi, i domini. Al contrario, si è già visto come anche nel loro caso vengano riscontrate frequenti e marcate discrepanze tra le diverse dimensioni. Nello specifico, pur prendendo in esame il solo quoziente intellettivo – che rappresenta soltanto uno degli indicatori ascrivibili al quadro della *giftedness* – sono gli indici relativi alla memoria di lavoro (IML) e alla velocità di elaborazione (IVE) a risultare più frequentemente associati a prestazioni deficitarie. Ad di là delle implicazioni derivanti sul piano clinico da tali osservazioni, occorre prendere atto di come la naturale tendenza della mente umana a classificare gli individui, a rispondere ad essi in termini della loro appartenenza ad una classe più che della loro individualità (Bruner, 2009), sia un meccanismo certamente utile ma anche potenzialmente rischioso, in passato esacerbato dalla formalizzazione di fuorvianti costrutti, relativi al funzionamento dell'uomo, ancora oggi ispiranti pratiche scolastiche che non facilitano la presa in carico dell'alunno gifted e dei suoi bisogni.

Già Édouard Claparède (1920, p. 47) sottolineava come la scuola non ha mai considerato degni della sua sollecitudine se non coloro che si conformano allo scolaro medio, un «tipo mostruoso e contro natura»; e, «sebbene supponga nei fanciulli qualità sovrumane, come una capacità di lavoro inesauribile o una passione sfrenata per le cose noiose, non risponde affatto ai bisogni degli spiriti originali e veramente al di sopra della media, che sovente conservano un amaro ricordo dei loro giorni di scuola». Le variabili riferibili al modello industriale ancor più colludono, infatti, con le caratteristiche proprie degli alunni con plusdotazione o alto potenziale. Sebbene non sia possibile operare alcuna generalizzazione data la disomogeneità di questo gruppo di studenti aventi esigenze e caratteristiche differenti, è opportuno riconoscere come, pur nella loro eterogeneità, siano spesso, in misura diversa, contraddistinti da peculiari modalità di pensiero e di apprendimento. Tra queste, oltre a sofisticate capacità di problem-solving, un'eccellente capacità analitica e un notevole intuito che li conduce a padroneggiare rapidamente le informazioni, mostrano un pensiero arborescente, divergente, che li porta a ramificare i concetti, a creare ponti di significato, a collegare idee diverse e ad apprezzarne le relazioni (Pinnelli, 2019b). Possiedono, dunque, dei pattern di pensiero che non si accordano con quelli dei loro pari (Majida, Alias, 2010), e che potrebbero non solo contribuire ad innescare difficili dinamiche socio-relazionali, ma anche entrare in collisione con la declinazione di un unico, diretto, poco flessibile, percorso da seguire per giungere alla comprensione di un concetto o alla padronanza di competenze. Pensare in modo diverso in un sistema in cui tutto converge verso l'unitarietà dei metodi, degli strumenti, degli alvei e dei traguardi, inevitabilmente fa sì che tale unitarietà divenga un ostacolo risultante dall'interazione della loro individualità con il contesto in cui risultano inseriti.

In aggiunta, si è già visto come la mancata possibilità di esercitare delle scelte e di declinare percorsi e traguardi personali sia un fattore che accomuni l'intera popolazione scolastica. Questo è ancor più vero



nel caso degli studenti plusdotati che, in ragione di pregresse conoscenze o della rapidità con cui padroneggiano i contenuti disciplinari, spesso manifestano la necessità di attivare processi di pensiero più elevati, che quantomeno consentano loro di impegnarsi in un profondo rimaneggiamento di quelle informazioni. A tal proposito, riportano, loro stessi, «il bisogno di avere la chance di esser creativi nel loro apprendimento» (Majida, Aliasa, 2010). Bisogna che attualmente trova nel sistema un'ulteriore barriera da superare. Non è raro che, nel corso delle quotidiane attività didattiche, i bambini con alto potenziale creativo non abbiano l'opportunità di esprimerlo ed esercitarlo (Sorrentino, 2019, p. 560).

Da qui l'impegno verso forme di didattica in grado di andare oltre tale unitarietà: in cui la fissità dei corpi e delle menti sottintesa dalle lezioni tradizionali, la mancata possibilità di scelta e la definizione di rigidi standard normativi non vadano a costituire degli ostacoli alla flessibilità e alla divergenza del loro pensiero, alla creatività, alla sete di conoscenza e agli elevati livelli di energia che li contraddistinguono. In cui possano non attivarsi quelle dinamiche socio-relazionali che, assieme alla noia, alla frustrazione, alla bassa motivazione, costituiscono i principali fattori di rischio drop-out non solo tra gli studenti gifted, ma anche all'interno dell'intera popolazione scolastica.

6. Conclusione e prospettive future

Alla luce di quanto esposto, la realizzazione di spazi di apprendimento in cui studenti e studentesse possano esperire uno stato funzionale allo sviluppo del loro potenziale e alla realizzazione dei propri obiettivi personali e sociali (OECD, 2017; European Commission, 2021) è attualmente ostacolata da diverse variabili, ascrivibili al contesto scolastico. È, questo, il risultato di una scarsa assonanza tra gli obiettivi posti a livello macro-contestuale, delineati all'interno delle politiche educative, e la forma assunta dal micro-contesto scolastico al fine di perseguirli. Affinché tale dissonanza venga risolta, è necessario andare a concretizzare quel cambio di paradigma, da tempo sollecitato, verso una scuola in grado di ben navigare il dilemma della dialogica antinomia specialità-normalità (Ianes e Demo, 2023), eludendo i rischi potenzialmente derivanti da un'azione formativa guidata da un'antitetica scissione dei due principi – appiattimento, standardizzazione e omologazione da un lato, etichettamento, stigmatizzazione e isolamento dall'altro – e realizzando un ambiente di apprendimento e sviluppo in grado di dar vita a un'offerta formativa plurale, «che unisca senza omologare o standardizzare, ma al contempo garantisca interventi di supporto a marginalità e vulnerabilità senza isolare e delegare» (ivi, p. 9).

Se sul piano epistemologico e metodologico questo cambio di paradigma è già avvenuto da tempo, e l'ampia letteratura sui modelli di differenziazione didattica costituisce un consolidato punto di riferimento (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2011; Tomlinson, 2017; Canevaro, Ianes, 2021; D'Alonzo, 2017; D'Alonzo, 2019; Pinnelli, 2019c), poche sono le mutate prassi che corrispondono a tale cambiamento sul piano pratico. La nostra scuola attualmente non supera l'esame della personalizzazione e dell'attenzione alle differenze individuali. Al fine di incoraggiare e accompagnare lungo tale direzione quanti direttamente vi operano, sarebbe utile instaurare un proficuo e fecondo dialogo con la scienza dei dati e le nuove tecnologie digitali. Dal connubio dei contributi derivanti da tali interrelati ambiti di ricerca – pur non senza difficili controversie da sciogliere o, quantomeno, considerare – potrebbero nascere strumenti in grado di orientare, in maniera valida ed efficace, la declinazione di percorsi di apprendimento responsivi alla variabilità intraindividuale, supportata da solidi modelli e metodi di analisi. Il mondo delle ICT, in tal senso, costituisce un alleato prezioso per supportare i processi di personalizzazione, sempre alla luce di una profonda competenza didattico-pedagogica.

Riferimenti bibliografici

Ainscow M., & Messiou K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17.



- Ajello, A. M., Ghione, V., & Berardi, C. (2015). *Psicologia e scuola. Una prospettiva socioculturale*. Roma: Infatiae.org.
- Amerijckx G., Humblet P. C. (2013). Child Well-Being: What Does It Mean? *Children and Society*, 28, 404-415.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Batini F., & Bartolucci M. (Eds.) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgonovi F., & Pál J. (2016). A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015. *OECD Education Working Papers*, 140.
- Bradshaw J., Hoelscher P., & Richardson D. (2007). An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177.
- Bruner, J. (2009). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando.
- Camfield, L., Streuli, T., & Woodhead, M. (2010). Children's well-being in developing countries: a conceptual and methodological review. *European Journal of Development Research*, 22, 398-416.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2021). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Claparède, É. (1920). *L'école sur mesure*, trad. it. a cura di Todaro L. (2022). *La scuola su misura*. Roma: Avio Edizioni Scientifiche.
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins Publishers.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erikson.
- d'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson Italia.
- Della Sala S., Gray C., Baddeley A., Allamano N., & Wilson L. (1999). Pattern Span: A Tool for Unwinding Visuo-Spatial Memory. *Neuropsychologia*, 10, 1189-1199.
- Dettori, G. F. (2014). Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 49-57.
- European Commission (2021). *Well-being at school*. Reperibile al link: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school> (Ultimo accesso: 18 febbraio 2023).
- Freinet, C. (1957). *L'école moderne française: Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, trad. it. Bottero E., Freinet M. (Ed) (2022). *La scuola moderna. Guida pratica per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica della scuola popolare*. Trieste: Asterios.
- Galton, F. (1883). *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Londra: Macmillan.
- Guidetti, G., Viotti, S., Hindrichs, I., Camacho-Ávila, A., Girardo, C., Castellanos, S. D., & Converso, D. (2018). Quality of Life in the School Context: The Relationship between Teachers' and Students' Wellbeing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5, 2039-2117.
- Ianes D., & Demo H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento: Erickson.
- Inchley et al. (Eds.) (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data*. Copenhagen: WHO.
- Kanigel, R. (2005). *The One Best Way: Frederick Winslow Taylor and the Enigma of Efficiency*. Cambridge: MIT Press.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.
- Lucangeli, D. (2021). *A Mente Accesa. Crescere e far crescere*. Milano: Mondadori.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *Ricerca*, 2, 79-100.
- Majida R. A., & Alias A. (2010). Consequences of Risk Factors in the Development of Gifted Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 7, 63-69.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mignolli, N., Albanesi, M., Balzano, P., & Franzò, A. (2022). *Rapporto BES 2021. Il Benessere Equo e Sostenibile In Italia*. Roma: ISTAT.
- Molenaar, P. C. M. (2007). On the Implications of the Classical Ergodic Theorems: Analysis of Developmental Processes Has to Focus on Intra-Individual Variation. *Developmental Psychobiology*, 50, 60-69.
- Montalbetti, K. (2019). Evaluating teaching in secondary school. Potential, risks and educational value for students. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 343-354.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.



- OECD (2015). *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?* PISA in Focus, 4, 1-4.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Parigi: OECD Publishing.
- Palmas, C., Mauri, C., Scionti, N., & Marzocchi, G. M. (2022). Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico. *Ricerche Di Psicologia*, 1, 1-24.
- Pinnelli, S. (2019a). *Potenziale*, in: D'Alonzo L. (Ed.). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
- Pinnelli, S. (2019b). Plusdotazione, dalle misconcezioni all'azione educativa. In Pinnelli S. (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S. (2019c). *La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie di intervento*, in: Pinnelli S. (Ed.). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Polezzi, D., Tamborrino, M. R., Gallimberti, F., & Spoto, A. (2019). *QI o IAG? Quale indice riflette al meglio la plusdotazione?* In Pinnelli S. (Ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61, 59-78.
- Quetelet, A. (1846). *Lettres à S.A.R. le duc régnant de Saxe-Coburg et Gotha: sur la théorie des probabilités, appliquée aux sciences morales et politiques*. Bruxelles: M. Hayez.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin Books.
- Robinson, K., & Robinson, K. (2022). *Imagine If...: Creating a Future for Us All*. New York: Penguin Books.
- Rose, T. (2016). *The End of Average. Unlocking Our Potential by Embracing What Makes Us Different*. New York: HarperCollins.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 1, 68-78.
- Selleri, P., & Romagnoli, S. (2019). *In classe. Costruire e gestire il benessere a scuola*. Roma: Carocci.
- Sorrentino, C. (2019). Creativity Assessment in School: Reflection from a Middle School Italian Study on Giftedness. *Universal Journal of Educational Research*, 7, 556-562.
- Sorrentino, C., & Pinnelli, S. (Eds.) (2021). *Scale Renzulli. Scale per l'identificazione delle caratteristiche comportamentali degli studenti plusdotati*. Trento: Erickson.
- Stanzione, I. (2019). *Condizioni di Benessere/Disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado in relazione ad aspetti di contesto*. Reperibile al link: https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/1317728/1260314/Tesi_dottorato_Stanzione.pdf. (Ultimo accesso: 18 febbraio 2023).
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Brothers.
- Taylor, F. W. (1918). Why the Race Is Not Always to the Swift. *The American Magazine*, 4, 42-44.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20, 841-861.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015a). *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2015b). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Dda - Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 2, 221-232.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2011). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Van Lange, P., Kruglanski, A., & Higgins, E. T. (2012). *Handbook of Theories of Social Psychology*, trad. it. a cura di Pagliaro S., Sacchi S., Vezzali L. (2019), *Psicologia sociale. Teorie sui processi psicologici, intraindividuali, interpersonali e intergruppi*. Milano: Edra.



Valentina Paola Cesarano

Assegnista di ricerca in Didattica e pedagogia speciale presso Università degli Studi di Napoli Federico II.
Docente di Didattica e Pedagogia speciale presso Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa | Università degli Studi di Napoli Federico II |
Dipartimento di Studi Umanistici | valentina.paola.cesarano@unina.it

The challenge of the special educator: facilitating emancipatory and transformative processes for the realization of “vital projects”

La sfida dell’insegnante di sostegno:
facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di “progetti vitali”

Fuori Call

ABSTRACT

The contribution aims to propose a reflection on the construct of life project understood as a "vital project" starting from the legacy left to us by Canevaro (2019) on this issue which updates a still "hot" challenge for the special educator whose role it provides for the promotion of the conceivability of a life project starting from the school experience, taking care of the processes of choice and self-determination of pupils with special educational needs. Starting from the proposal of the new PEI and its connection with the life project, it was decided to have Canevaro's thought dialogue with a transgressive, emancipatory, and transformative vision of the educational relationship between the special educator and the pupil in a condition of disabilities, to promote self-design in the present and in the future, beyond the times and spaces of the school. In order to be vital, the life project must also concern the dimension of employability from the point of view of the Capability Approach (Sen, 1993), adopting new tools that favor the narration of oneself and one's own skills, learned in formal, non-formal and informal.

Keywords: vital project, special educator, transformation, emancipation, employability

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cesarano V.P. (2023). The challenge of the special educator: facilitating emancipatory and transformative processes for the realization of “vital projects”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 165-173. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-16>

Corresponding Author: Valentina Paola Cesarano | valentinapaola.cesarano@unina.it

Received: 10/04/2023 | **Accepted:** 29/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-16



Introduzione

In un suo articolo del 2019 il Maestro Canevaro scriveva a proposito del progetto di vita declinandolo come *progetto vitale* nel quale “Occorre intendere, cioè, l’individuo non più come oggetto (passivo) del/nel progetto, ma come soggetto (attivo) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio. Ricordiamo che già il PEI è fallace in quest’ottica: alla sua redazione partecipano “tutti” tranne il soggetto cui è rivolto (DPR 24/2/94, art. 5). È come un consulto di meccanici raccolti attorno a un’automobile rotta. Ma nessuno studente è un’automobile” (Biancalana & Canevaro; 2019, p. 3). Le parole di Canevaro ci riportano ad una delle sfide attuali in merito all’inclusione: far sì che le persone in condizione di disabilità non siano parlati da altri (genitori, insegnanti, medici, terapisti etc...) né da stereotipi e pregiudizi che ostacolano il riconoscimento del diritto ad una vita autonoma che implica in primis l’aver cura dei processi di scelta e di autodeterminazione. L’insegnante di sostegno insieme agli altri insegnanti dovrebbe lavorare per rendere l’alunno con disabilità protagonista della pensabilità e della progettualità della sua identità declinata al futuro, ai desideri e alle molteplici possibilità. Tuttavia, spesso si riscontra l’esercizio di una razionalità tecnica incentrata sull’applicazione di ricette preconfezionate per rispondere alle difficoltà di apprendimento e comportamentali che andrebbero ad ostacolare la performance ed il raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento. Lavorando in questa direzione si perde di vista la dimensione dell’educare all’autoprogettazione di sé nel presente e nel futuro al di là ed oltre i tempi e gli spazi della scuola.

1. Il nuovo modello di PEI come possibile ponte verso il progetto di vita

Il progettarsi ha a che fare con l’esplorazione e il riconoscimento dei propri desideri, con la mobilitazione di competenze per attraversare e fronteggiare le sfide della crescita costituendo *le pietre che affiorano* (Canevaro, 2008) che posizionate le une accanto alle altre potrebbero costruire un ponte verso una vita futura inedita in cui riconoscersi in modo autentico. Muovendoci nella prospettiva del *progetto vitale* auspicato da Canevaro, potremmo metaforicamente immaginare l’alunno in condizione di disabilità come un ingegnere strutturista che si assume la responsabilità di tutti gli aspetti relativi alla progettazione della struttura portante del suo progetto di vita. La realizzazione di ciò è tuttavia resa possibile da un’impresa edile quale ditta specializzata nelle costruzioni che accompagna l’ingegnere a rendere reale il suo progetto. Seguendo questa metafora ingegneristica la famiglia, gli insegnanti e le altre professionalità che ruotano attorno al progetto vitale della persona con disabilità costituiscono proprio quella ditta capace di individuare quei “materiali” che consentono di rendere solida la realizzazione del progetto di vita affinché si possano fronteggiare gli imprevisti di ogni processo di crescita in chiave coevolutiva. Riprendendo il pensiero di Canevaro (2008) potremmo dire che la finalità della ditta edile in ottica educativa sono l’umanizzazione, la civilizzazione di ogni bambino, cioè il benessere di ogni individuo, alunno ed adulto. L’attuazione di *progetti vitali* auspicata da Canevaro (2019) appare essere una sfida incarnata dalla previsione del nuovo modello del PEI, che pur nella sua storia complessa ha il merito di costruire ponti e di rivestire una funzione di traghettamento. Il nuovo modello di PEI prevede, alla sezione 3, un rimando al progetto individuale di cui all’art. 14 della legge 328/2000. Quando leggiamo la sezione 3 dei nuovi modelli di PEI, dobbiamo aver chiaro a che cosa ci riferiamo. Non ci riferiamo né ad una idea generica di “progetto di vita”, né al Piano Educativo Individualizzato, ma ad un atto amministrativo, redatto ad istanza di parte, che viene regolamentato da una norma del 2000. La legge a cui ci riferiamo è la legge 328/2000, una norma di 22 anni fa che allora Ministro Livia Turco fece approvare al fine di realizzare un sistema integrato di interventi e servizi a favore della persona con disabilità. Non era, quella voluta dalla Ministra Turco, una sommatoria di interventi; era piuttosto un quadro di sintesi, in cui doveva trovarsi un linguaggio, e soprattutto una prospettiva, comune. Tale prospettiva era “LA” prospettiva, il progetto che la persona con disabilità faceva su di sé. Attorno a tale progetto, i facilitatori – per dirla in ottica ICF (WHO, 2001) – non erano solo quelli “istituzionali”, ma anche quelli informali. Così come le barriere. La persona in condizione



di disabilità andava considerata in una prospettiva olistica. Attorno a tale unicità della persona occorreva coordinare tutti gli interventi proprio perché il percorso di progressiva autonomia di ciascuna persona – anche delle persone con disabilità – necessita un momento di sintesi. Questo anche e soprattutto quando tale progetto è determinato e facilitato da una congerie di interventi, di supporti, di esperienze diverse. I supporti necessari, opportuni ed eticamente ma anche normativamente dovuti, non devono essere solo istituzionali ma anche informali, derivati dalle amicizie, dalle relazioni familiari e così via. Ai sensi di quanto previsto dall'articolo 14 della legge 328 del 2000 le persone che hanno una certificazione di cui all'articolo 3 della legge 104/92 possono chiedere all'Ente locale di appartenenza la predisposizione di un progetto individuale. Al tempo dell'emanazione di questa norma il progetto individuale non era nell'elenco dei servizi che si potevano attivare e di cui poteva fruire la persona con disabilità. Era però evidente la necessità di un momento di sintesi e di valorizzazione dei vari interventi, delle varie progettualità che si esprimevano a livello scolastico, familiare, sociale, sanitario e soprattutto, personale. Già al tempo di emanazione della norma, questa aveva l'ambizione, a partire da un'analisi di un profilo di funzionamento della persona – all'epoca di una diagnosi funzionale e di un profilo dinamico funzionale – di verificare come quella persona con disabilità esisteva nei suoi contesti di appartenenza: la scuola, lo sport, la famiglia, il contesto sociale più ampio.

In tutti questi contesti la norma si proponeva di attivare tutti i diversi servizi utili al superamento della condizione di emarginazione ed esclusione sociale, prevedendo anche degli interventi a supporto del contesto familiare (art. 14, comma 2, legge 328/2000).

Quando parliamo del progetto di vita di cui all'art. 14 della legge 328/2000 ci muoviamo quindi nell'ambito di una norma di 22 anni fa, che viveva di vita propria e che nel suo percorso di sempre maggiore applicazione interseca il percorso scolastico che rappresenta uno dei contesti più importanti della vita delle persone con disabilità. Quando il MIUR si trovò a lavorare, in sinergia con l'Osservatorio per l'inclusione scolastica, ai decreti attuativi della legge 107/2015 (c.d. Buona scuola), vi era già un fermento, una direzione sul piano delle pratiche che stava sollecitando il piano delle culture e che insieme sollecitava il piano politico. Il d.lgs. 66/2017 accoglie questa sfida non solo sancendo il collegamento tra PEI e Progetto individuale, ma dichiarando esplicitamente che il PEI è parte del progetto individuale, come sottolineato anche dal decreto 182/2020 che dedica al progetto individuale la terza sezione del nuovo modello del PEI. È importante sottolineare come il requisito di accesso per il PEI e il Progetto individuale è lo stesso: l'accertamento della condizione di disabilità ai sensi dell'art. 3 della legge 104/92. Scegliere tale certificazione piuttosto che quella relativa, ad esempio, alla invalidità civile, significa riconoscere che anche il percorso del progetto individuale non ha alla base l'invalidità della persona, ma il suo funzionamento in un dato contesto, attorno al quale si possono e si devono creare i giusti supporti, in ottica ICF (World Health Organization, 2007) e secondo la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006).

In chiave ICF si individuano quali siano le barriere e i facilitatori presenti nel contesto di vita della persona e si fotografa la situazione iniziale. A partire dal profilo di funzionamento si stabiliscono insieme alla persona e alla famiglia gli obiettivi, le dimensioni della vita sulle quali intervenire e rispetto a tale individuazione si costruiscono i supporti e si allocano le risorse. In questa ottica, come evidenziato da Ianes e Demo (2021) il PEI può diventare uno strumento che consente l'inclusione occupandosi non solo di disabilità ma dell'intera realtà scolastica, della famiglia e della partecipazione sociale. Ciò implica una valorizzazione dei percorsi di autodeterminazione. Il focus educativo si incarna "nel dipanarsi di ciascuna delle aree del loro disegno esistenziale nel mondo di tutti e sulla base di uguaglianza di diritti con gli altri cittadini" (Marchisio, 2019, p. 31).

2. Quale sostegno per promuovere il progetto di vita a partire dalla scuola? Accompagnare a trasgredire, emanciparsi e trasformarsi

Le possibilità didattiche ed educative di lavorare creando ponti tra il PEI e il progetto di vita ad ampio spettro sembra contenere in sé anche la sfida di una specifica postura educativa da parte dell'insegnante



di sostegno che dovrebbe essere innanzitutto aperta e non chiusa nella relazione diadica ma sostenibile come enucleato da Canevaro (2008) perché “nessuno dovrebbe essere collocato sotto totale protezione, né di una mamma affettuosa né di uno specialista competente. Ciascuno dovrebbe fare un proprio percorso dal sostegno unico alla sostenibilità dei sostegni plurimi” (p. 14). Al contempo la sfida della realizzazione di *progetti vitali* implica una postura che declina la dimensione del sostegno in chiave trasgressiva, emancipativa e trasformativa laddove la persona in condizione di disabilità necessita di essere sostenuta nel ricollocarsi al di là della sua stretta attualità di vittima o bisognoso di assistenza ma deve collocarsi in una storia che l’ha preceduto o preceduta e che andrà avanti. Ha bisogno di vivere la sua realtà pienamente umanizzata (Canevaro, 2008). Tale percorso ci fa spostare da uno spazio definito a un percorso irregolare, differenziato, dai confini più ampi. È questa la sfida di un progetto di vita inclusivo: “far entrare la «realtà» e la vita con i suoi imprevisti e possibilità, aprendo la categoria della disabilità per far fuoriuscire l’individuo con le sue specificità” (Canevaro, 2018, p. 14). Nelle parole di Canevaro si scorge l’invito a volgere lo sguardo verso la disabilità adulta secondo approcci pedagogici attenti ad una considerazione integrale della persona ed estesi alla realizzazione di un progetto di vita. Di contro si nota la presenza di studi sulla disabilità adulta scarsi e frammentati che potrebbero aver contribuito ad alimentare un retaggio culturale che ancora considera la persona in condizione di disabilità come un eterno bambino. Il modo in cui ciascun insegnante di sostegno intende il proprio lavoro educativo e concepisce il progetto di vita di un alunno/a con disabilità inevitabilmente influenzerà la possibilità di quell’alunno di pensarsi adulto e di pensarsi al di là della scuola, nel contesto lavorativo ad esempio. Tale riflessione impone da un lato chiarire cosa si intende per progetto di vita e dall’altro cosa si intende per sostegno in ottica inclusiva. Come evidenzia Ianes (2009), Progetto di vita è innanzitutto un “pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, contemporaneamente del preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità” (p. 168). Accanto alla prospettiva futura del progetto di vita, emerge anche la questione relazionale del come l’insegnante di sostegno accompagna l’alunno con disabilità alla pensabilità del suo futuro e delle sue scelte nella relazione educativa. L’esperienza maturata dalla scrivente nel campo della formazione dei futuri insegnanti specializzati al sostegno consente di evidenziare come ad oggi il rapporto diadico sia considerata dai corsisti l’unica possibilità relazionale tra insegnante di sostegno e alunno in condizione di disabilità. La dimensione diadica emerge in numerosi discorsi dei futuri insegnanti di sostegno: “Io e il mio bambino”; “si riesce a lavorare bene solo quando siamo noi due”. Tuttavia la progettazione di una vita indipendente deve ripensare l’autonomia. Ciò significa prevedere la fuoriuscita dall’esclusività del rapporto diadico che, come evidenziato da Canevaro (2009), non si vuole demonizzare perché fondamentale e presente nella vita di ciascuno in alcune fasi dell’esistenza. Ciò che conta dal punto di vista educativo è comprendere quando la relazione duale ha un carattere evolutivo e quando invece condiziona staticamente una situazione (Canevaro, 2009). La dimensione del sostegno nella relazione educativa tra l’insegnante e l’alunno in condizione di disabilità oltre a consentire la triangolazione in termini di mediazione con gli altri insegnanti e i compagni di classe, non potrebbe essere anche concepito come spazio in cui trasgredire, emanciparsi e trasformarsi?

Chi cresce vivendo dei bisogni educativi speciali viene spesso rappresentato senza riconoscerli le evoluzioni contraddittorie proprie di chi sta crescendo, dimenticando che “La “transizione” deve poter essere un periodo di “prove”, che altro non sarebbero che l’accompagnamento nel percorso di “mutazione” (tra un guscio perduto e un altro che ancora non c’è), per garantirne le possibili incertezze, dubbi, tentativi anche senza seguito” (Canevaro, 2009, p.1). Chi cresce vive il bisogno di “trasgredire”. A tal proposito Endelman (1992) sostiene che l’evoluzione dell’intelligenza umana è passata attraverso la possibilità e la capacità di trasgredire, ovvero di conseguire una routine troppo stretta e tale da diventare un destino senza sorprese. A maggior ragione, chi vive con una disabilità deve liberarsi dal “destino segnato”, da una narrazione costruita da altri, subita e non raccontata in prima persona. E questo è diventato un impegno dichiarato ma a tutt’oggi non praticato. Se concepissimo il ruolo dell’insegnante di sostegno come colui che accompagna a vivere le trasgressioni non solo connesse alla crescita ma all’andare oltre le rappresentazioni ingabbianti che gli altri significativi e la società hanno sull’alunno in condizione di disabilità? Trasgredire gli obiettivi minimi per cimentarsi in attività educative che sostengono l’esercizio dell’autono-



mia di pensiero, trasgredire rispetto ad un progetto di vita creato da altri e non dalla persona in condizione di disabilità. trasgredire da una diagnosi che non permette talvolta di cogliere la complessità del funzionamento biopsicosociale dell'alunno con bisogni educativi speciali. I processi di trasgressione possono diventare processi di emancipazione mediati e facilitati dalle relazioni educative.

3. I progetti vitali e l'educazione all' emancipazione

Guardando alla relazione educativa tra l'insegnante di sostegno e l'alunno in condizione di disabilità in chiave emancipativa appare opportuno riprendere brevemente la pedagogia critico-emancipativa di Paulo Freire. Per introdurre il dispositivo pedagogico di Paulo Freire (1970a; 1970b), può essere utile iniziare dalle due nozioni di "Dialogo" e "Amore", che in Freire dotano la pedagogia, la didattica, la costruzione della conoscenza e il curriculum scolastico, integrando ogni svolta teorica in modo più politico e sociale verso una trasformazione radicale della società. Queste due parole riflettono l'influenza di Freire derivante dalle principali proposte narrative che compongono le sue fondamenta teoriche, quali la teologia della liberazione e la crescente considerazione dell'hegelismo, che aveva plasmato la sua filosofia della prassi, suggerendo così un'esegesi dei processi educativi più storicopolitica, sotto forma di pedagogia emancipatoria trasformativa (Vittoria, 2011, p. 58). Il "Dialogo" è un metodo pedagogico per realizzare i mezzi, al fine di formare la relazione pedagogica emancipativa' (Freire, 1970). Quando Freire (2006) cerca una definizione di dialogo, scrive "Che cos'è il dialogo? È una relazione orizzontale di A con B. Nasce da una matrice critica e genera criticità. Si nutre di amore, di speranza, di fede, di fiducia. Per questo, solo il dialogo comunica. E quando i due poli del dialogo si legano così, con speranza, fiducia dell'uno nell'altro, si rendono critici nella ricerca dell'altro. Si installa, quindi, una relazione di simpatia tra loro. Solo in questo caso, c'è comunicazione" (Freire, 2006, p. 115). In questa configurazione societaria, il soggetto, entità storicamente collocata e performata, ha la possibilità intenzionalmente orientata di formare, esprimere e cambiare la conoscenza del mondo e le relazioni/associazioni al suo interno. Nella pedagogia critico-emancipativa, difatti, l'impostazione e la prospettiva critica mirano ad assicurare le condizioni cognitive, culturali e sociali di esistenza per coloro che vogliono essere coinvolti in un atto di apprendimento e di trasformazione verso una società socialmente giusta e democratica. Al contempo, in Freire, l'"Amore" facilita l'educatore nel considerare gli studenti come mondi umani che creano conoscenza con affetto, desiderio, immaginazione, creatività. La pedagogia critico-emancipativa offre una ricaduta didattica importante, sottolineando la necessità per gli educatori di essere consapevoli di comprendere e cogliere il substrato soggettivo, gli strati bisbigliati che delimitano le condizioni storiche oggettive (economiche, sociali, ideologiche, politiche), le connotazioni culturali, le pratiche continuamente incarnate, gli atteggiamenti sublimi e le mentalità archetipiche) dei discenti (Vittoria, 2013, p. 36). Se assumiamo il paradigma freiriano come cornice teorica e prassica di riferimento potremmo immaginare il processo di inclusione come un processo di emancipazione in cui l'insegnante di sostegno diviene facilitatore e promotore di processi di riflessività critica in cui l'alunno/a con disabilità e l'insegnante di sostegno dialogano con amore affinché l'alunno in quanto soggetto e in quanto umanizzato possa essere accompagnato ad emanciparsi attraverso il fronteggiamento di sfide ancora attuali nella società contemporanea e nel sistema scolastico. Tali sfide sono enucleate da Canevaro e Malaguti (2014):

Chi è accompagnato da una diagnosi o un "destino segnato", deve sfidarla, cercare di vincerla, smentirla? Le competenze della scuola e dei servizi devono contenere flessibilità, capacità di integrazione, organizzazione di scansioni di tempi per un processo che permetta la realizzazione di un progetto di vita. Il "sostegno" deve essere evolutivo, e passare gradualmente da un rapporto duale ai sostegni di prossimità. La scuola ed i servizi, se accolgono gli "ultimi", incrementano competenze die per tutti (p. 99).

Tali sfide appaiono essere attraversate da un filo rosso: lavorare sull' emancipazione sia del all'alunno in condizione che dell'insegnante di sostegno. Non è possibile attuare processi inclusivi per rendere gli



alunni in condizione di disabilità protagonisti della loro emancipazione se non si prevede in primis la messa in atto di processi di emancipazione degli insegnanti di sostegno da stereotipi e pregiudizi e atteggiamenti ancora medicalizzanti e non educativi. Ciò incide inevitabilmente sulle pratiche educative, sulla progettazione didattica e sulle modalità con le quali gli insegnanti di sostegno vivono il loro ruolo professionale, talvolta cadendo nella trappola della rappresentazione di sé come professionisti dell'assistenza, come ortopedici che devono correggere ciò che non va. A tal proposito è opportuno ricordare che la review degli studi sulle rappresentazioni dell'identità professionale dei docenti di sostegno ci restituisce un quadro complesso e ambiguo: gli insegnanti di sostegno sono insegnanti ad alta competenza relazionale, chiamati a facilitare processi di apprendimento inclusivo nel contesto classe e nella comunità scolastica. Le leggende metropolitane che circolano in modo non validato li descrivono come insegnanti sotto qualificati o di Serie B (Sharma et al., 2018).

4. I progetti vitali e l'educazione alla trasformazione

Il lavoro educativo e didattico, finalizzato all'aver cura di tempi e spazi di progettazione di sé da parte degli alunni con disabilità oltre la scuola, può essere interpretato anche in chiave trasformativa.

L'insegnante di sostegno per essere inclusivo deve essere capace di mettere in discussione le sue prospettive di significato su cosa è per lui inclusione, cosa significa lavorare con alunni in condizione di disabilità e spesso proprio a partire dal percorso di specializzazione al sostegno si incontrano dei dilemmi disorientanti che richiamano i futuri insegnanti all'opportunità di aprirsi ad un apprendimento trasformativo. L'apprendimento trasformativo è prima di tutto una particolare filosofia educativa, con le proprie ipotesi circa lo scopo dell'educazione, il ruolo dell'educatore, e la natura della conoscenza. Oltre trent'anni sono passati da quando l'apprendimento trasformativo è stato introdotto nel campo dell'educazione degli adulti, e in questo periodo nessun'altra teoria dell'apprendimento ha così tanto spronato la ricerca, quanto stimolato le polemiche. La teoria dell'apprendimento trasformativo affronta l'influenza dei presupposti culturali sul processo di apprendimento con il costrutto delle prospettive di significato (Mezirow, 1978) ossia la struttura dei presupposti culturali all'interno della quale una nuova esperienza è assimilata e trasformata dalle esperienze passate. Questi presupposti culturali possono essere ricavati da una varietà di sistemi sociali, economici, politici, sociali, religiosi, professionali o educativi (Mezirow, 1978). In questo modo la teoria dell'apprendimento trasformativo presuppone che dal basso tali fattori contestuali svolgano un ruolo fondamentale nell'influenzare il modo in cui gli individui interpretano e agiscono nel mondo. Nelle versioni successive di tale teoria sei abiti della mente, epistemico, sociolinguistico, psicologico, etico-morale, filosofico e estetico, sono stati descritti come soggetti a modifiche nel processo di apprendimento trasformativo (Cranton, 2006). In tal senso il corso di specializzazione al sostegno può divenire dispositivo formativo trasformativo capace di sensibilizzare ad una cultura del rispetto delle differenze e delle peculiarità esistenziali se soddisfa i criteri di un reale apprendimento trasformativo (Marsick, 2015):

- 1) revisione delle proprie prospettive di significato;
- 2) messa in discussione delle credenze date per assunte; trasformazione delle prospettive di significato al fine di essere più inclusive, più differenzianti, aperte, emozionalmente capaci di cambiamento, e riflessive;
- 3) trasformazione delle prospettive di significato che porti una messa in azione nuova e con delle modalità differenti da quelle sperimentate sino ad ora.

La prospettiva trasformativa adottata nell'ambito della formazione degli insegnanti di sostegno e del lavoro didattico ed educativo finalizzato al progetto di vita sembra incontrare la necessità di umanizzazione educativa a cui si riferisce il pensiero di Canevaro (2018) che significa uscire da prospettive di significato puramente mediche e riabilitative e trasformarle in prospettive di significato inclusive che cioè guardano alla formazione e dell'educazione della persona perché quando parliamo di inclusione sociale, di progetti



di vita, di prospettiva ICF, apriamo la dimensione stessa del sostegno al contesto e alle relazioni sociali; gli aspetti peculiari dell'ambito educativo e riabilitativo si mescolano ad aspetti che afferiscono all'uomo e alla sua umanità. Se riflettiamo sul cambiamento delle prospettive socio-linguistiche per cui non parliamo più di disabile, ma di persona in condizione di disabilità, questo cambiamento non ha solo a che fare con un linguaggio differente, ma con una visione del mondo differente che ci obbliga a riflettere sulla persona e su quali sono gli ingredienti essenziali per il suo benessere e sviluppo in tutti i contesti di vita e in tutti i tempi della crescita identitaria, nella costante transazione coevolutiva tra fattori individuali e contestuali.

Conclusioni per aprire prospettive di progettazione future

La preziosa eredità lasciataci da Canevaro ci stimola ad una risignificazione del ruolo dell'insegnante di sostegno nella costruzione del progetto di vita di alunni in condizione di disabilità invitandoci a pensare ad una formazione dei futuri professionisti dell'inclusione come accompagnatori che sostengono il superamento del vittimismo e dell'assistenzialismo. In tal senso, volendo ulteriormente accogliere l'eredità lasciataci da Canevaro (2020), l'insegnante di sostegno dovrebbe essere formato per diventare un *maestro viandante* che

accompagna e fa strada con chi scappa. Questo permette anche procedendo in silenzio, di confrontare punti di vista diversi. Chi scappa ha solo in mente la fuga. Chi accompagna guarda anche avanti. È come la guida indiana che accompagna silenziosa, a volte precedendo ed altre seguendo. È un silenzio eloquente. Chi scappa ha forse già sentito molte prediche, molte raccomandazioni, e le parole gli scivolano addosso senza fare presa. Se nell'accompagnamento silenzioso viene fuori una rara parola, può avere valore, riabilitare l'uso. Le parole erano percepite come espressione di un potere, e chi scappa, fugge probabilmente proprio dal rapporto di dipendenza da un potere. Ha bisogno di essere accompagnato dalla propria passione (p. 7).

L'accompagnamento nel lavoro educativo ha inoltre a che fare con il riconoscimento, per nulla scontato, che la scuola serve alla vita, serve a coltivare il massimo del proprio potenziale in termini di autonomia, vita indipendente, autorealizzazione e partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa, autodefinizione e libertà per accedere pienamente alla vita adulta. Questo richiamo forte allo sviluppo delle competenze dell'adulthood costituisce il criterio fondamentale per curare progressivamente sempre di più il Piano educativo individualizzato verso il Progetto di vita. Diventare adulti non significa solamente essere capaci di fare le cose che richiede il ruolo adulto, significa assumere l'identità adulta, la motivazione, la rappresentazione di sé e i valori dell'essere adulto. Per molti alunni/e in condizione di disabilità, in particolare intellettiva, questo percorso è particolarmente difficile in entrambe le dimensioni, anche per le corrispondenti difficoltà della famiglia. Per questo la scuola deve giocare un ruolo importante, costruendo, nel Progetto di vita, una visione progressivamente più adulta nella definizione degli obiettivi di competenza da sviluppare, delle crescite psicologiche da favorire e dei mezzi concreti di insegnamento per stimolare questi apprendimenti. Mezzi che devono accompagnare alla vita adulta: modelli reali, stage, alternanza scuola-lavoro, apprendistato e tirocinio. Si tratta cioè di esperienze concrete che emancipano e trasformano non solo lo sguardo che l'alunno in condizione di disabilità ha di sé ma anche lo sguardo dei familiari, degli insegnanti, degli altri compagni di classe, dei futuri datori di lavoro. Affinché questi movimenti trasformativi ed emancipativi siano possibili l'insegnante di sostegno inclusivo collabora con tutte le altre figure che via via si coinvolgono nella realizzazione del Progetto di vita e ha cura di educare alla trasformazione dello sguardo sulla disabilità da parte dell'intera comunità educante.

Una dimensione fondamentale del progetto di vita è sicuramente la dimensione lavorativa che tuttavia non deve essere intesa in termini statici di inserimento lavorativo e di occupazione ma in termini dinamici di occupabilità, costruito che è necessario operationalizzare e includere per la realizzazione dei *progetti vitali* perché si colloca al crocevia tra l'orientamento, la formazione e il lavoro ed è definita come "l'intreccio tra il capitale – umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali -



che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto" (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014, p. 58). Nell'ambito dell'occupabilità ancora, più difficile appare l'incontro dei giovani in condizione di disabilità e il mondo del lavoro, a causa della permanenza di stereotipi e stigmi, uniti alla mancanza di una reale volontà politica e sistemica nell'applicare e far rispettare le normative. Emerge la necessità di volgere lo sguardo verso il potenziale di occupabilità e le competenze possedute piuttosto che unicamente sulla disabilità di tali giovani nell'ottica del Capability Approach (Sen, 1993) che si focalizza sullo sviluppo delle capacità individuali. Capability significa in italiano capacità, ed è proprio da questo concetto che esso si sviluppa, ovvero dalla capacità delle persone di riuscire a fare o essere quello che desiderano fare o essere (Sen, 1993). L'approccio per capacità mira a restituire dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano. L'insieme delle capacità individuali è composto da opportunità, abilità e dalla loro interazione con l'accesso alle risorse disponibili nei diversi contesti. Martha Nussbaum (2011) ha stilato una lista di capability fondamentali, uguali per tutti gli esseri umani, cercando di superare in questo modo la distinzione tra persone normali e persone con menomazioni, dando a tutti gli stessi identici diritti. Se dunque qualcuno — che abbia o no una menomazione — non riesce a svolgere una di queste funzioni, la società dovrà fare il possibile affinché egli possa farlo. In questo senso si definisce persona con disabilità colei che dispone di un capability set limitato rispetto ai propri obiettivi, alle proprie ambizioni e al proprio sistema di valori. In una prospettiva educativa, tutti abbiamo le potenzialità per decidere di essere ciò che vogliamo e il ruolo dell'educazione è quello di permettere l'attivarsi di questo potenziale attraverso la creazione di un ambiente facilitante (Ghedin, 2009). Operazionalizzare il Capability Approach nelle pratiche educative comporta adottare strumenti nuovi che favoriscano, la narrazione di sé e delle proprie competenze, apprese nei contesti formali, non formali ed informali. Le persone con disabilità devono essere sollecitate a pensare alla propria occupabilità. Pensarsi occupabile rende necessario attuare un lavoro educativo che deve iniziare a partire dalla scuola. Proprio nel contesto scolastico bisogna aver cura di promuovere un orientamento all'occupabilità intendendo l'orientamento come un processo che la persona mette in atto per guidare il suo rapporto con la formazione e con il lavoro, attraverso lo sviluppo, nelle dimensioni lifelong e lifewide della Competency 3 B riconoscibile come l'abilità di definire e realizzare piani per la vita e progetti personali. Potremmo considerare questa competenza come "riflessiva" in quanto sostiene gli individui nell'interpretazione della loro vita conferendole senso e significato (OCSE/OECD, 2005). Pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro, progettandosi e ri-progettandosi continuamente, permette all'individuo di essere occupabile, cioè di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto. Dunque il mondo dell'Education ha il dovere di co-costruire contesti di apprendimento all'occupabilità interagendo costantemente con il mondo lavorativo e con gli stakeholders intervenendo a partire dai contesti scolastici perché l'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione, l'unica risposta alla nuova domanda di competenze, espressa dai mutamenti sociali e economici che riguarda tutti gli alunni, nessuno escluso.

Riferimenti bibliografici

- Biancalana, V. & Canevaro, A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia più Didattica*, 1 (5), 1-20. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/progetto-di-vita-e-progetto-per-vivere/>.
- Canevaro, A. (2020). Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori. *Educazione interculturale- Teorie, ricerche, pratiche*, 18 (2), 3-13. <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/11755>.
- Canevaro, A. (2018). Sostegni sostenibili. In A. Canevaro & D. Ianes (eds.), *Un altro sostegno è possibile* (pp. 13-24). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/127>.



- Canevaro, A. (2009). *La vita indipendente. Sconfinamenti*. <https://www.bottegadelpossibile.it/wp-content/uploads/2013/12/22-Andrea-Canevaro-La-vita-indipendente.pdf>
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edelman, G. (1992). *Sulla materia della mente*. Milano: Adelphi.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1970b). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, 4(1-2), 45-63. https://oa.inapp.org/jspui/bitstream/20.500.12916/2462/1/Grimaldi%20-%20Porcelli%20-%20Rossi%20-%20Osservatorio_1_2_2014.pdf.
- lanes, D. (2009). Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS. In M. Pavone (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp. 165-188). Trento: Erickson.
- lanes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 20(2), 34-49. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-20-n-2/per-un-nuovo-pei-inclusivo1/>.
- Marchisio, M.C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marsick, V. (2015). *Transformative Learning. Key concepts. Class lecture, Fall 2015*. Teachers College, Columbia University: New York.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE/OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competences Executive Summary*. <http://www.oecd.org/data-oecd/47/61/35070367.pdf>.
- Sen, A.K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum & A.K. Sen (eds.), *The quality of life*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subbun, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1361139?journalCode=rejs20>.
- Vittoria, P. (2013). Dialoghi polifonici: la formazione tra professionisti dell'educazione mediante il teatro. *Civitas educationis, Politics, Education and Culture*, 2 (1), 51-63. Napoli: Liguori.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning. Disability and Health - Children and Youth version (ICF-CY)* Geneva: World Health Organization.



Gabriella Ferrara

Researcher in Special Pedagogy and Didactics | University of Palermo (Italy) | gabriella.ferrara@unipa.it

Francesco La Versa

Doctor in methods and didactics of sports activities | Coach of the Italian Paralympic national team - Athletics | francesco.laversa@community.unipa.it

Giuseppe Battaglia

Associate Professor in methods and didactics of sports activities | University of Palermo (Italy) | giuseppe.battaglia@unipa.it

Resilience and welfare promotion: multilateral training as an innovative didactic method for disabled

Resilienza e promozione del benessere: l'allenamento multilaterale metodo didattico innovativo per persone disabili

Fuori Call

ABSTRACT

Physical activity for people with disabilities is an opportunity to cope with high stress situations and meet individual needs. Intentionally educational sport is the expression of fundamental human values: loyalty, discipline, rigor, emotional self-government, promotion of feelings of self-esteem and solidarity. These values are useful to develop resilience in order to overcome, flexibly, adverse conditions finding functional forms of adaptation to the negative contexts that are being experienced and to the psycho-physical difficulties that can occur in a disabled person.

The purpose of this study was to assess the effectiveness of a physical education program within the overall framework of individual training and personal growth of people with disabilities. The effects of a motor program based on the eight-month Multilateral Training (MT) teaching method on physical efficiency and resilience in people with disability. The study carried out in the academic year 2021-2022 involved 20 disabled athletes.

The results show that in athletes, the MT teaching method has been effective in increasing physical efficiency and resilience capacity, highlighting the need to orient sports teaching practice increasingly towards an inclusive model adapted to the needs of the user.

Keywords: multilateral education, training, resilience, physical efficiency, inclusive sport

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ferrara G. et al. (2023). Resilience and welfare promotion: multilateral training as an innovative didactic method for disabled. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 174-182. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-17>

Corresponding Author: Gabriella Ferrara | gabriella.ferrara@unipa.it

Received: 12/03/2023 | **Accepted:** 12/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-17

* Il presente lavoro è frutto della collaborazione degli autori ai quali si attribuiscono, in dettaglio, le seguenti parti: G. Ferrara paragrafi 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.4.2, 3, 3.2.; F. La Versa paragrafi 2.3.1, 2.4.1, 3.1; G. Battaglia paragrafi 2 e 4.



1. Attività motorie per lo sviluppo della resilienza

Da sempre, la ricerca pedagogica ha riconosciuto l'importanza che la corporeità ha nella crescita dell'individuo nella sua totalità e come questa influenzi lo sviluppo emotivo e cognitivo delle persone. La capacità dell'attività sportiva di contribuire a una più completa maturazione della personalità risulta ancora più importante per coloro che vivono situazioni difficili, quali può essere la condizione della disabilità. La presa di coscienza dei propri limiti corporei, strutturali, psicologico ed emotivi può essere un evento sconvolgente, ma anche l'unico modo per giungere ad un'adeguata relazione con sé e con gli altri. In questo senso, l'attività sportiva è un processo di educazione che guida la persona nell'acquisizione di competenze utili ad affrontare le emergenze della vita con spirito resiliente (Boerchi, Castelli & Rivolta, 2013, p. 16).

Il termine resilienza ha una derivazione latina, da *resilio* come forma iterativa del verbo "salire" ed indica l'azione del "risalire" o "saltare indietro per prendere un'altra direzione" (Laudadio, Pérez, & Maz-zocchetti, 2011). La resilienza è un fenomeno complesso che ha origine in ambiti diversi:

- in campo informatico indica la capacità di un sistema di continuare a funzionare le anomalie degli elementi costitutivi del sistema stesso (Malaguti, 2005);
- in ingegneria è la qualità dei materiali di resistere agli urti senza spezzarsi tornando alla forma originaria dopo la deformazione;
- in fisica la resilienza indica la relazione esistente tra la sollecitazione esercitata su un corpo, la sua deformazione e la capacità di riassumere la forma iniziale di alcuni metalli;
- in biologia, indica la capacità di un tessuto di rigenerarsi o riacquisire funzionalità a seguito di un evento traumatico;
- nell'ambito delle discipline umanistiche è una capacità legata a quell'insieme di processi e meccanismi che favoriscono la ripresa di uno sviluppo a seguito di una afflizione traumatica legata a un evento, un ambiente difficile o ad una problematica rilevata.

Il binomio sport e resilienza apre a riflessioni, intrecci e sfide socioculturali di ampie e controverse direzioni ancora poco esplorate nell'ambito dei disability studies e degli studi della pedagogia speciale. Ma, allo stesso tempo, rappresenta uno dei binomi più interessanti da attraversare per riflettere sul centrale tema delle rappresentazioni sociali e culturali per le persone diversamente abili in termini di presenze e assenze in una dimensione esperienziale.

Lo sport viene qui, dunque, proposto come strumento che si colloca, a pieno titolo, nel dibattito pedagogico sugli strumenti e sui linguaggi per promuovere conoscenza critica e consapevole, per realizzare una cultura più inclusiva. Lo sport, infatti, nelle sue molteplici accezioni sociali economiche e culturali rappresenta oggi uno scenario particolarmente articolato e complesso, diretta espressione dell'evoluzione degli stili di vita della società contemporanea di tutti gli individui.

È ormai infatti notoriamente riconosciuto che lo sport e il movimento sono strumenti che promuovono il benessere psico-fisico degli individui, è fonte di gratificazione e di motivazione alla pratica stessa, rappresentano uno strumento efficace per potere ripristinare l'equilibrio venuto meno in seguito ad un evento traumatico. Esse possono rappresentare lo strumento che fa emergere delle potenzialità latenti in quanto contribuiscono a promuovere alcuni aspetti fondamentali della resilienza. Per sviluppare resilienza è necessario educare al movimento, poiché esso rappresenta un passo indispensabile per la crescita complessiva del ragazzo il quale, «attraverso il movimento e la pratica di attività sportive, potrà definire la propria personalità e accogliere i valori universalmente veicolati dallo sport» (Sgrò, 2015, p. 31). Infatti, lo sport favorisce «lo sviluppo di atteggiamenti resilienti nell'individuo, in quanto permette di incrementare attitudini positive nei confronti dell'ambiente e delle relazioni che lo circondano» (Coco, Tortella, & Casolo, 2020).

Lo sport valorizzando in maniera globale la persona e la sua umanità, in termini di autostima, auto-efficacia, perseveranza e capacità di adattamento rappresenta la risorsa attraverso cui oltrepassare i problemi e affrontare gli ostacoli che possono sembrare insormontabili lungo tutto l'arco di vita.



2. La Ricerca

Nel quadro di mutamenti che hanno e stanno interessando i percorsi formativi destinati agli atleti disabili, a seguito delle ridefinizioni e dei cambiamenti che ha prodotto lo stato pandemico da Covid-19, ma anche di apertura innovativa grazie ad un rinnovato interesse delle politiche nazionali e sovranazionali per la disabilità nello sport come fattore di benessere, lo studio ha voluto analizzare uno specifico percorso della durata di otto mesi con il metodo dell'allenamento multilaterale.

Lo studio è stato progettato per determinare i dati di base delle componenti correlate alla salute (cioè la forza muscolare delle gambe e la composizione corporea) e legate alle abilità (cioè agilità, velocità e potenza) della forma fisica (Caspersen, Powell & Christenson, 1985) e la capacità resiliente (Schiavone, 2017) negli atleti disabili per valutare se un programma MT supervisionato di otto mesi potrebbe produrre miglioramenti. Questo risultato è stato identificato da miglioramenti statisticamente significativi nei test di idoneità fisica (test CODS - Draper, 1985) e nei test sulla resilienza (RPQ - Laudadio, Pérez, & Mazzocchetti, 2011). Nel presente lavoro si illustrano gli esiti di una ricerca condotta con 20 atleti disabili afferenti a due Associazioni sportive dilettantistiche, affiliate alle Federazione Sportive Paralimpiche, sul territorio nazionale. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare competenze psicofisiche quale strumento per promuovere la valorizzazione degli atleti disabili e il miglioramento del loro stato di benessere.

2.1 Le domande di ricerca

Gli obiettivi dello studio hanno riguardato lo sviluppo e la valutazione della consapevolezza sul piano motorio e sul piano personale. Abbiamo ipotizzato che al termine dell'intervento ci sarebbe stato un miglioramento significativo della capacità fisiche: la forza muscolare e la composizione corporea, le abilità di agilità, velocità e potenza; e di quelle personali: l'autostima e il concetto di sé, il fronteggiamento delle difficoltà e dunque la resilienza.

La conferma delle ipotesi indurrebbe, in relazione al quadro teorico presentato, a sostenere come potrebbe essere utilizzata la disciplina motoria e la valenza didattica dell'attività proposta. Per ricavare i dati oggettivi e gli effetti ad ampio spettro sulla qualità della vita, oltre ai parametri puramente fisici si analizzeranno gli esiti rispetto a competenze di fronteggiamento e attraversamento delle difficoltà che hanno ricadute sulla costruzione del sé e nella globale qualità della vita delle persone disabili in riferimento al proprio progetto di vita.

Ci si è chiesti se attraverso uno specifico programma multilaterale è possibile stimolare attività che permettano lo sviluppo di competenze motorie e personali. In particolare, se il programma consentisse un miglioramento sul piano motorio che potesse permettere sul piano emotivo un aumento delle capacità di fronteggiamento degli eventi stressanti.

Per verificare la nostra ipotesi, gli adattamenti successivi alla MT sono stati valutati utilizzando un disegno di studio controllato non randomizzato che includeva pre e post-test (rispettivamente al primo e all'ottavo mese).

2.2 I destinatari

Lo studio è stato realizzato con 20 atleti disabili appartenenti a due associazioni sportive dilettantistiche del capoluogo siciliano. I soggetti 16 maschi e 4 femmine di età compresa tra i 16 e i 20 anni (Figura n. 1), si sono offerti volontari per partecipare a questo studio. È stato spiegato ai partecipanti che sarebbero stati liberi di frequentare un intenso protocollo di allenamento durante i successivi otto mesi. I soggetti che hanno accettato hanno formato il gruppo sperimentale (GS), mentre i soggetti che non erano interessati sono stati collocati nel gruppo di controllo inattivo (GC), che ha continuato a svolgere le normali attività quotidiane. Le caratteristiche della popolazione in studio sono descritte nella Figura 1.



	Gruppo sperimentale		Gruppo di controllo	
	M	SD	M	SD
Età	19.6	4.2	17.0	3.6
Altezza corpo (cm)	176.9	4.9	178.0	4.5
Massa corporea (kg)	85.8	10.7	90.0	10.3

Figura 1. Caratteristiche dei partecipanti allo studio

Tutti i partecipanti erano idonei per l'inclusione in questo studio perché non avevano una storia di disturbi muscoloscheletrici, neurologici o ortopedici che avrebbero potuto influenzare la loro capacità di eseguire i test di idoneità fisica e il programma MT. I soggetti sono stati reclutati presso associazioni sportive dilettantistiche e il GS ha completato il protocollo MT completo di otto mesi durante i mesi di ottobre-giugno 2021. Tutte le procedure di misurazione e i potenziali rischi sono stati spiegati verbalmente a ciascun partecipante ed è stato ottenuto il loro consenso informato.

2.3 La metodologia

Le misurazioni attraverso il test di idoneità fisica e il test sulla resilienza sono stati eseguiti all'inizio (basale) e alla fine dello studio. Tutti i soggetti hanno partecipato a una sessione di formazione introduttiva prima delle procedure di test. Prima del pre e post-test, tutti i partecipanti sono stati sottoposti a un riscaldamento standardizzato di dieci minuti, che consisteva in corsa sub-massimale, spostamenti laterali, stretching dinamico e salto leggero. Dopo la sessione di riscaldamento, gli atleti si sono riposati per due minuti. Le misurazioni antropometriche e i test di idoneità fisica sono stati condotti al chiuso presso un centro sportivo di Palermo. Per tenere conto della variazione delle capacità di fitness, gli atleti sono stati testati per tre giorni consecutivi alla stessa ora; il test è stato condotto durante il mese di ottobre. L'ordine dei test era il seguente: non affaticante (misurazioni di peso e altezza), test di forza e potenza muscolare, di velocità del cambio di direzione (test CODS) test sul fronteggiamento e la resilienza (test RPQ). La pausa tra i due test è stata di circa 15 minuti. Dopo le procedure di test, i soggetti hanno eseguito circa cinque minuti di esercizi di stretching. Tutte le misurazioni per i test sono state eseguite dallo stesso operatore e le procedure di test sono state supervisionate da un Professionista nelle Scienze Motorie. Tutte le prove sono state eseguite utilizzando protocolli di test standardizzati e osservando le stesse condizioni. Al termine dei test, i soggetti sono stati assegnati a gruppi. L'affidabilità delle misure dipendenti è stata calcolata utilizzando il coefficiente di correlazione intraclassa (ICC).

2.3.1 Protocollo multilaterale di formazione.

I soggetti assegnati al GS hanno seguito un programma MT per 8 mesi (2 giorni/settimana, ~ 60 min/sessione). Il programma MT è stato supervisionato e condotto da due istruttori laureati in Scienze delle attività Motorie e Sportive. Ogni sessione di allenamento prevedeva: una fase di riscaldamento (~10 min) che includeva esercizi di mobilità articolare, marcia sul posto, jumping jacks, e andature; una parte centrale (~40 min) di MT che includeva esercizi calistenici; una fase di defaticamento (~10 min) che includeva esercizi di stretching statico e corsa defaticante. Il carico di allenamento è stato programmato rispettando i principi dell'allenamento nel rispetto delle caratteristiche individuali del singolo atleta (Baechle & Earle, 2008).



2.4 Gli strumenti

2.4.1 Test di idoneità fisica.

Per misurare l'agilità e la velocità del cambio di direzione è stato utilizzato il 505CODS Test (Draper, 1985). La CODS è determinata da fattori tecnici, come le regolazioni del passo, e da elementi fisici, come la velocità di scatto rettilineo e le qualità muscolari delle gambe, che includono forza, potenza e forza reattiva (Young & Farrow, 2006).

In questo studio, il test 505CODS è stato utilizzato sia come pre che come post test, per verificare la condizione fisica iniziale e al termine del percorso, al fine di monitorare gli esiti del programma motorio sulla forma fisica degli atleti. Gli atleti, iniziando dalla linea di partenza, hanno corso il più velocemente possibile verso la linea di svolta distante 15 m. Dopo aver oltrepassato questa linea hanno invertito nel minor tempo possibile il senso di marcia cercando di tornare alla linea di partenza il più velocemente possibile. L'assistente rilevava il tempo impiegato per percorrere gli ultimi 5 m avanti e indietro. Gli atleti hanno eseguito il test per tre volte, con un riposo di cinque minuti tra le prove. Il tempo minimo registrato nelle prove, con l'approssimazione di 0,01 s, è stato preso come variabile dipendente. L'affidabilità test-retest ha riportato un'elevata affidabilità per CODS (ICC = 0,95) (Vincent, 2005).

I dati sono presentati come valori medi di gruppo e deviazioni standard. Un'analisi multivariata della varianza (MANOVA) è stata utilizzata per rilevare le differenze in tutte le variabili basali tra i gruppi di studio. Un'analisi mista della varianza tra soggetti interni (ANOVA) è stata utilizzata per determinare l'interazione tra le due variabili indipendenti di allenamento (pre / post; all'interno del fattore soggetti) e di gruppo (GS e GC; fattori tra soggetti) su variabili dipendenti della forma fisica. Tutte le analisi sono state eseguite utilizzando SPSS (IBM versione 23) e l'R-Project for Statistical Computing.

2.4.2 Test capacità resilienza.

Per monitorare il costrutto circa la capacità di resilienza è stato utilizzato il *Resilience Process Questionnaire* (RPQ) validato in Italia (Laudadio, Pérez et al., 2011) in soggetti, di età compresa tra i 15 e i 20 anni. Lo strumento consta di tre aree che si presentano nel seguente modo: Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale (RPD), caratteristici di un soggetto che non è in grado di superare eventi traumatici o stressanti e che manca della forza per affrontarli; Reintegrazione Resiliente (RR) si associano ad una forte resilienza del soggetto; Ritorno all'Omeostasi (RO) tipico di soggetti che di fronte al trauma tentano di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma. Esso è costituito da 15 item a cui il soggetto deve rispondere su una scala Likert a 5 passi, secondo il grado di accordo o disaccordo con le affermazioni proposte.

La scelta del test RPQ, finalizzato a esplorare le modalità di fronteggiamento degli aspetti problematici della vita espressa in termini di resilienza, è motivata, dall'aderenza dello strumento al modello motorio adottato per la presente ricerca. Lo strumento consente di analizzare gli stili di resilienza dei paratleti. La somministrazione dei questionari è avvenuta collettivamente. Al termine della somministrazione sono stati elaborati i dati attraverso l'SPSS, l'R-Project for Statistical Computing e sono stati costruiti i profili di ciascun atleta.

La coerenza interna dello strumento è stata misurata con l'Alpha di Cronbach, i valori compresi sono decisamente alti, 0,813 per la dimensione Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale, 0,817 per il fattore Reintegrazione Resiliente e 0,813 per la dimensione Ritorno all'Omeostasi. Il costrutto di resilienza per quanto sia complesso ed articolato è valutabile e misurabile; è evidente che si tratta di una misurazione che deve tener conto di numerosi aspetti, poiché è una competenza qualitativa a cui si tenta di attribuire una dimensione quantitativa.



3. Analisi dei risultati

3.1 Test di idoneità fisica

Tutti i soggetti hanno ricevuto i trattamenti assegnati. In totale, i 20 partecipanti hanno completato il programma di allenamento, 10 con il trattamento multilaterale (GS) gli altri 10 con l'allenamento standard (GC), e nessuno ha riportato alcun infortunio correlato all'allenamento. La Figura 3 descrive i risultati pre e post intervento per tutte le variabili di esito. Nel complesso, non ci sono state differenze statisticamente significative nei valori tra i due gruppi di intervento ($p > 0,05$).

Variabili	Gruppo sperimentale					Gruppo di controllo					Valore P (dimensione dell'effetto F)		
	Pre-test		Post-test		Δ (%)	Pre-test		Post-test		Δ (%)	Effetto principale: Tempo	Effetto principale: Gruppo	Interazione: Time x Group
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD				
505 CODS test	3.18	0.23	2.87	0.10	-9.75	3.27	0.04	3.24	0.26	-0.92	0.0089 (0.69)	0.0010 (0.92)	0.0219 (0.59)

Figura 2. Effetti di un programma di allenamento multilaterale

Le analisi statistiche condotte con il *Test CODS 505* hanno indicato i principali effetti significativi del «Tempo» ($F_{1,18}=8.59$, $p=0.0089$, $f=0.69$, $\text{Power}=0.99$) e «Gruppo» ($F_{1,18}=15.26$, $p=0.001$, $f=0.92$, $\text{Potenza}=1,00$) per il test 505 CODS. Inoltre, è stata trovata una significativa interazione «Time x Group» ($F_{1,18}=6,29$, $p=0,0219$, $f=0,59$, $\text{Potenza}=0,99$) e l'analisi post-hoc ha rivelato una significativa diminuzione del tempo di esecuzione dal pre- al post-test nell'GS ($\Delta -9,75\%$, $p < 0,01$) (Figura 2 e Figura 3).

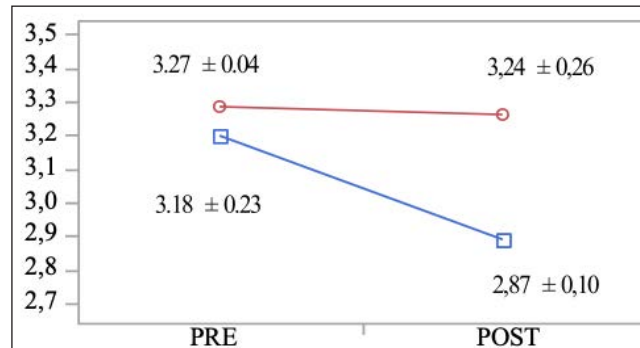


Figura 3. Dati medi \pm SD pre e post-test per 505 test CODS per i gruppi sperimentale (programma di formazione multilaterale) e di controllo

Test capacità resilienza.

Il costrutto di resilienza per quanto sia complesso ed articolato è valutabile e misurabile; è evidente che si tratta di una misurazione che deve tener conto di numerosi aspetti e relazioni, poiché è una competenza tutta qualitativa a cui si tenta di attribuire una dimensione quantitativa.

Il test è stato somministrato congiuntamente ai due gruppi e identificati attraverso codici alfanumerici che permettessero di identificare gruppo di controllo e gruppo sperimentale ma garantisse l'anonimato e dunque una maggiore fedeltà.



Variabili	Gruppo sperimentale					Gruppo di controllo				
	Pre-test		Post-test		α	Pre-test		Post-test		α
	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
RDP	2.017	5.83	3.567	3.47	.870	1.933	5.03	2.083	2.35	.881
RO	3.260	4.80	4.320	2.06	.801	2.700	5.21	2.960	1.81	.823
RR	2.500	4.57	4.675	1.56	.819	2.300	4.10	2.400	3.43	.805

Figura 4. Effetti del programma multilaterale sulla capacità di resilienza

I risultati dell'elaborazione statistica (Figura 4) consentono di vedere come i livelli di tutte le scale del questionario siano aumentati dopo la realizzazione dell'intervento formativo. È stata, pertanto, verificata l'ipotesi operativa iniziale secondo la quale alla fine dell'intervento formativo gli atleti avrebbero dimostrato un significativo aumento della capacità di resilienza.

Per l'importanza della scala dell'APSP si è ritenuto opportuno evidenziare nel grafico sottostante le differenze sviluppate prima e dopo l'intervento formativo (Figura 5) e la relazione tra i due gruppi.

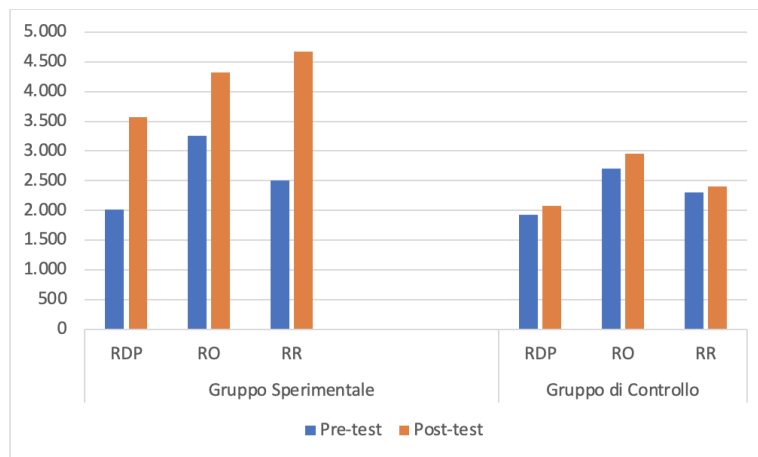


Figura 5. Rappresentazione grafica effetti del programma multilaterale sulla capacità di resilienza

4. Discussione e conclusione

Lo scopo di questo studio era valutare l'efficacia di un programma di allenamento multilaterale sulla capacità prestativa e di resilienza in giovani atleti con disabilità. I risultati hanno evidenziato un miglioramento nel gruppo GS in risposta al programma MT sia nella velocità di cambio di direzione che nella resilienza. In accordo con i dati in letteratura (Lennemann et al., 2013; Strating et al., 2010; Faul et al., 2007) i nostri risultati suggeriscono che l'allenamento multilaterale può migliorare l'agilità e la resilienza di un individuo con disabilità. I risultati di questo studio illustrano che la MT è una modalità di allenamento fattibile e sicura che produce marcati aumenti della capacità prestativa e delle componenti legate alle competenze personali negli atleti disabili. Questo obiettivo, che può essere raggiunto sotto la responsabilità di istruttori qualificati, può aiutare gli atleti disabili riuscendo a soddisfare meglio le loro specifiche esigenze. Lo sport nelle sue molteplici accezioni esprime oggi uno scenario particolarmente complesso e articolato, diretta espressione dell'evoluzione degli stili di vita della società contemporanea. Lo sport si è spesso (OMS, 1995; Ferrara, & La Versa, 2023; Alesi, et al., 2022; Ferrara, 2021; Alesi, & Battaglia, et al., 2014) rivelato essere uno strumento prezioso per mitigare i rischi di marginalità, devianza e solitudine; contro la sensazione di inadeguatezza e vulnerabilità che a volte colpisce persone disabili, permettendogli di sentirsi vive ed inserite in un contesto sociale che le accoglie e le valorizza. In questo quadro appare evidente come le azioni sportive rappresentino i paradigmi di una nuova visione della società che investe e coinvolge tutti i settori, oscillando da una sua dimensione localmente circoscritta, a una spettacolare e



globale azione con ricadute socialmente efficaci. Secondo queste considerazioni, è ragionevole supporre che gli studi interventistici siano necessari per garantire il benessere fisico e mentale, migliorare la qualità di vita e, in particolare, prevenire lo stress della popolazione sportiva disabile. È noto, infatti, come l'attività fisica e lo sport contribuiscano ad indurre un aumento significativo della resilienza. Condizione spesso associata a una significativa diminuzione del senso di impotenza (Boerchi, Castelli, & Rivolta, 2013). Westcott (2012) mostra come l'attività fisica regolare possa diminuire i sintomi della depressione, aumentare l'autostima e il concetto di sé fisico e migliorare le capacità cognitive (Westcott, 2012). Lo sviluppo generale degli atleti con o senza disabilità richiede un equilibrio tra sviluppo multilaterale e allenamento specializzato. In generale, nei primi anni di avviamento alla pratica sportiva ci si dovrebbe concentrare sull'allenamento multilaterale, che mira allo sviluppo fisico generale dei giovani. L'allenamento multilaterale interessa molte aree dell'educazione sportiva dei giovani con sviluppo tipico o atipico. L'allenamento multilaterale è estremamente importante durante le prime fasi dello sviluppo generale di un atleta specialmente con disabilità. Se programmato e svolto correttamente, la fase di allenamento multilaterale permetterà ai giovani di sviluppare le basi fisiologiche e psicologiche necessarie per massimizzare le prestazioni sportive.

Il lavoro condotto ha dimostrato come tra attività fisica e resilienza vi sia un rapporto di continuità, infatti si è evidenziato come l'allenamento motorio proposto abbia sostenuto i paratleti permettendogli di aumentare non solo la prestazione fisica ma anche l'autodeterminazione, la sicurezza e un maggiore resistenza nell'affrontare i momenti stressanti. In rapporto alla globale qualità della vita e alla capacità di risposta alle situazioni di realtà del quotidiano questo permette una consapevolezza maggiore delle proprie capacità e dei propri limiti, con un aumento generale dell'autostima e un rafforzamento dello stile di vita.

Una limitazione del presente studio è legata all'origine dei soggetti, in quanto gli atleti palermitani possono essere considerati solo un campione rappresentativo dell'Italia meridionale, non della popolazione italiana nel suo complesso. Un'ulteriore limitazione del presente studio è l'uso di un disegno non randomizzato. I soggetti assegnati al GS potrebbero essere stati più motivati a migliorare le loro prestazioni. Tuttavia, la presente ricerca fornisce nuove scoperte nel campo delle metodologie didattiche innovative per supportare la formazione continua degli atleti con disabilità.

In sintesi, questa indagine fornisce la prova che il mantenimento di un programma di educazione fisica nella formazione continua degli atleti disabili è fortemente raccomandato. Il metodo didattico basato su un allenamento multilaterale può essere efficace nell'aumentare l'efficienza fisica e migliorare la capacità degli individui con disabilità di far fronte allo stress e alle avversità uscendone rafforzati.

Riferimenti bibliografici

- Alesi, M., Giustino, V., Gentile, A., Gómez-López, M., & Battaglia, G. (2022). Motor Coordination and global development in subjects with Down Syndrome: The influence of physical activity. *Journal of Clinical Medicine*, *11*(17), 5031.
- Alesi, M., Battaglia, G., Roccella, M., Testa, D., Palma, A., & Pepi, A. (2014). Improvement of gross motor and cognitive abilities by an exercise training program: three case reports. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 479-485.
- Baechle, T.R., & Earle, R.W. (2008). *Elementi essenziali di allenamento della forza e condizionamento*. Champaign, IL: Cinetica umana.
- Boerchi, D., Castelli, C., & Rivolta, M. (2013). Costruire resilienza attraverso lo sport. In Castelli C. (ed.), *Sport e resilienza*. Milano: Vita e pensiero.
- Caspersen, C. J., Powell, K.E., & Christenson, G.M. (1985). Attività fisica, esercizio fisico e forma fisica: definizioni e distinzioni per la ricerca relativa alla salute. *Rapporti sulla salute pubblica*, *100*, 126-131.
- Coco, D., Tortella, P., & Casolo, F. (2020). Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive. Review of resilience and report in physical activities and sport. *Formazione & Insegnamento*, *18*(3), 50-66.
- Cohen, J. (1988). *Analisi statistica del potere per le scienze comportamentali*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associati.



- Draper, J. A. (1985). The 505 test: A test for agility in horizontal plane. *Aust J Sci Med Sport*, 17(1), 15-18.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.G., & Buchner, A. (2007). G Power 3: un programma flessibile di analisi statistica della potenza per le scienze sociali, comportamentali e biomediche. *Metodi di ricerca comportamentale*, 39, 175-191.
- Ferrara, G. & La Versa, F. (2023). Promuovere l'inclusione attraverso il Programma Motorio Abilità Diverse. *Q-TIMES WEBMAGAZINE – Journal of Education*, (XV) vol. 2 (1), pp. 344-360. ISSN: 2038-3282 doi: 10.14668/QTimes_15163.
- Ferrara, G. (2021). Lo sport e l'inclusione: approcci metodologici. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini, (eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 53-63). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Pérez, F. J. F. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Lennemann, L.M., Sidrow, K.M., Johnson, E.M., Harrison, C.R., Vojta, C.N., & Walker, T.B. (2013). L'influenza dell'allenamento di agilità sulle prestazioni fisiologiche e cognitive. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 27, 3300-3309
- Schiavone, S. (2017). *Trasformare le sfide in opportunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sgrò F. (2015). *Edu-Exergames. Tecnologie per l'educazione motoria: Tecnologie per l'educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Stanish, H.I., Wood, T.M., & Campagna, P. (1999). Predizione delle prestazioni sulla valutazione dei requisiti di abilità fisica RCMP. *Giornale di medicina del lavoro e ambientale*, 41, 669-677.
- Vincent, W.J. (2005). *Statistica in kinesiologia*. Champaign, IL: Cinetica umana.
- Westcott, W.L. (2012). L'allenamento di resistenza è una medicina: effetti dell'allenamento della forza sulla salute. *Current Sports Medicine Reports*, 11, 209-216.
- Organizzazione mondiale della sanità (OMS) (1995). Stato fisico: l'uso e l'interpretazione dell'antropometria, Rapporto di un comitato di esperti dell'OMS. *Organizzazione Mondiale della Sanità, Serie di relazioni tecniche n° 854*.
- Young, W., & Farrow, D. (2006). Una rassegna di agilità: applicazioni pratiche per forza e condizionamento. *Diario di forza e condizionamento*, 28, 24-29.



Luigi d'Alonzo

Professore Ordinario di Pedagogia Speciale | Università Cattolica del Sacro Cuore, Direttore del CeDisMa (Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità) | luigi.dalonzo@unicatt.it

Maria Concetta Carruba

Ricercatrice | SSD MPED-03, Università Telematica Pegaso | Docente a contratto al Dipartimento di Pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore | mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

Alessio Rondena

Pedagogista | Università Cattolica del Sacro Cuore | alessio.rondena-collaboratore@unicatt.it

Mara Cabrini

Coordinatrice Pedagogisti, personale PTA | Università Cattolica del Sacro Cuore | mara.cabrini@unicatt.it

Fabrizio Cappelletti

Responsabile del Servizio, personale PTA | Università Cattolica del Sacro Cuore | fabrizio.cappelletti@unicatt.it

Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities

Includere in Università: un modello di presa in carico degli studenti con DSA

Fuori Call

ABSTRACT

In Italy, the inclusive culture in educational and training contexts boasts an unparalleled history. However, it is necessary, to promote inclusive contexts, continuous work is needed.

The Università Cattolica del Sacro Cuore was equipped since 1999 with a specific Office for Inclusion for Students with Disabilities and Dyslexia. Based on Law No. 170 of Oct. 8, 2010, it was necessary to readjust and redesign the pedagogical approaches and modes to support students with dyslexia effectively. The pedagogical counseling offered in this Service has undergone a process of development and growth to be able to find the appropriate support for students with these needs by investing in the students' potential, guiding, and supporting them about the Study Method, proposing an approach that aims to make the student confident and pro-active. This research presents data, both qualitative and quantitative, to frame, as a preliminary study, the effectiveness of the pedagogical model presented.

Keywords: Inclusion, Learning Disability, Dyslexia, University, Pedagogical Approach, Adult students with dyslexia

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: d'Alonzo L. et al. (2023). Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 183-199. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-18>

Corresponding Author: Luigi d'Alonzo | luigi.dalonzo@unicatt.it

Received: 16/04/2023 | **Accepted:** 30/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-18

* Il presente lavoro è frutto del lavoro congiunto degli autori, la cui responsabilità scientifica è del prof. Luigi d'Alonzo che ha curato anche l'Introduzione. Il coordinamento delle attività è attribuibile a Fabrizio Cappelletti e Mara Cabrini. Sono attribuibili, invece, a: Alessio Rondena il paragrafo 1; Maria Concetta Carruba il paragrafo 2; le conclusioni sono frutto del lavoro dell'intero gruppo.



Introduzione

Dagli ultimi dati dell'ANVUR a nostra disposizione si evince che gli studenti e le studentesse con disabilità o con DSA nelle università italiane sono 36.370, il 2% degli iscritti. Le persone con DSA sono 16.084 mentre coloro che hanno un'invalidità superiore al 66% in base alla legge 104/92 sono 17.003 e coloro che una disabilità inferiore al 66% risultano essere 3.283.

Il mondo universitario è complesso e difficile e la persona con deficit, o con disturbi più o meno gravi, spesso non trova da sola i necessari agganci per potersi integrare adeguatamente in modo da portare a buon fine il corso di laurea prescelto.

Le università, su sollecitazione della legge, si sono dotate di servizi deputati ad accogliere, accompagnare e aiutare gli studenti con disabilità e con DSA nei vari percorsi accademici.

Questi Servizi sono di importanza "strategica", offrono al soggetto con disabilità o con difficoltà e alla sua famiglia ciò di cui hanno bisogno in termini di sicurezze, di informazioni continue, di rapporti e relazioni interpersonali capaci di dare loro tranquillità e guida.

Il presente contributo di ricerca desidera offrire una prospettiva valida alla soluzione del quesito se il modello di presa in carico del Servizio che si occupa degli studenti con DSA in Università Cattolica sia efficace ed in che termini soddisfi le reali esigenze di queste persone che vogliono entrare nel mondo del lavoro con una laurea.

1. Il modello dei Servizi per l'integrazione degli studenti con disabilità e con DSA dell'Università Cattolica del Sacro Cuore

La storia dei Servizi per l'integrazione degli studenti con disabilità e con DSA dell'Università Cattolica del Sacro Cuore affonda le radici nel panorama culturale delineato dalla Legge n. 17 del 28 gennaio 1999¹. Il Servizio opera in linea con le indicazioni nazionali dell'assemblea della CNUDD e in sinergia con le indicazioni regionali del CALD per l'inclusione degli allievi con disabilità e con DSA. L'unità organizzativa del Servizio è così composta: un docente ordinario, delegato dal Rettore che ha il compito di delineare, per suo conto, le iniziative necessarie all'integrazione degli studenti con disabilità e con DSA di tutte le sedi dell'Ateneo; le segreterie tecnico-amministrative in ogni sede (Milano, Brescia, Piacenza-Cremona e Roma); un'équipe di consulenti pedagogici che operano in ogni sede per il supporto educativo e didattico agli studenti. Tale struttura consente di individuare i bisogni, definire gli interventi e monitorare il corretto svolgimento delle procedure attivate all'interno dell'Ateneo e si occupa di: raccogliere e dare riscontro alle richieste degli studenti assistendoli nelle pratiche burocratiche; garantire all'interno dell'Ateneo l'assistenza alla mobilità; promuovere l'abbattimento delle barriere architettoniche; sostenere il successo formativo degli studenti attraverso il supporto didattico; favorire pratiche didattiche inclusive; incentivare collaborazioni e lavoro di rete per incoraggiare una cultura inclusiva².

Il *team* pedagogico si configura come una vera e propria *comunità di pratica*³. Lo sguardo del consulente pedagogico è centrato sullo studente in quanto persona in crescita⁴, da sostenere ed accompagnare nel processo di cambiamento richiesto dal nuovo contesto⁵. Durante la propria carriera universitaria lo

1 GU Serie Generale n.26 del 2 febbraio 1999, Integrazione e modifica della Legge Quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate;

2 Il Servizio ha sviluppato collaborazioni con LIUC – Università Cattaneo e con la Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale, oltre alla partecipazione all'interno del CALD.

3 E. Wenger (2002). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press. 1998. E. Wenger, R. McDermott & W. M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, HBS Press.

4 S. Riddell, et al. (2004). *Disabled student in higher education: a reflection on research strategies and findings*, The disability Press.

5 Scrive Demetrio: «L'autoriflessività costituisce un'opportunità pedagogica molto potente volta a suscitare altra narrazione



studente può rivolgersi al pedagogo per il supporto didattico in diverse aree di intervento: metodo di studio; pianificazione degli esami e definizione delle misure compensative⁶; individuazione delle barriere all'apprendimento e dei facilitatori per la frequenza e per gli esami. Le matricole vengono sempre invitate ad un primo colloquio individuale, volto ad accogliere gli studenti in università e a raccogliere informazioni utili a delineare il loro profilo di apprendimento; lo storico degli incontri con gli studenti che si avvalgono della consulenza è registrato in un *Diario elettronico personale* dello studente, compilato dal pedagogo al termine di ogni colloquio. L'attivazione del servizio di consulenza pedagogica è flessibile e lo studente può decidere di usufruirne in ogni momento durante la sua carriera. Nel 2018 il Servizio ha scelto di integrare la consulenza individuale con una proposta di carattere gruppale: i DSA Days. Si tratta di cinque giornate di formazione rivolte alle matricole con DSA. Nell'incontro in plenaria viene presentato il Servizio d'Ateneo. Gli incontri successivi sono dei veri e propri laboratori strutturati come segue:

- primo incontro: conoscere e valorizzare il proprio profilo di apprendimento⁷;
- secondo incontro: la pianificazione e l'organizzazione dello studio;
- terzo incontro: modalità e strumenti per uno studio attivo. Strategie di lettura, di elaborazione delle informazioni e di memorizzazione;
- quarto incontro: la predisposizione e l'utilizzo delle mappe concettuali per lo studio e per gli esami universitari.

Questo impianto organizzativo ha accolto nei decenni un sempre maggiore numero di studenti con disabilità e con DSA.

2. La ricerca

2.1 Approccio Metodologico

Per la conduzione della ricerca è stato scelto l'approccio Mixed Methods⁸. Combinare i dati quantitativi con quelli qualitativi ci ha permesso di migliorare l'attendibilità dei dati e di illustrare i risultati ottenuti con una maggiore e più ampia visione d'insieme, pur consapevoli che i dati delle medie ottenute siano da considerarsi puramente matematiche e non ponderate (per la natura stessa dei dati ottenuti). Questo studio è da intendersi come primo studio preliminare con l'intento di proseguire con il lavoro di monitoraggio e raccolta dati al fine di poter ottenere dati più significativi in merito all'efficacia. I dati sono stati raccolti e analizzati prima da un punto di vista quantitativo e poi analizzati in una seconda fase qualitativa. Gli strumenti usati e realizzati per la ricerca sono: questionari; interviste con opzioni di risposte; strumenti di monitoraggio.

2.2 Strumenti della Ricerca

Per la conduzione del presente lavoro di ricerca, sono stati realizzati diversi strumenti. Il lavoro ha permesso di valutare: il fenomeno degli accessi ai Servizi; la durata delle carriere degli studenti; la correlazione

e riflessione, a partire da quanto un individuo scrive e racconta di sé. (...) Il narratore di sé procede trasformando la propria storia in un disegno vocazionalmente coerente; il percorso esistenziale – fatto emergere da un insieme caotico – viene allora ripensato e organizzato così da poter essere ricondotto all'interno di una trama significativa». D. Demetrio (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 31.

6 Nello specifico si rimanda alle Linee guida dei Servizi per l'integrazione.

7 C. Tomlinson, (1999). *The Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners*, Association for Supervision & Curriculum Development, 1st Edition.

8 K. Montalbetti, E. Orizio, (2021). *Formarsi alla ricerca: un'impresa collaborativa. Lifelong Lifewide Learning*.



tra gli accessi alla consulenza pedagogica e l'eventuale impatto sulle carriere degli studenti; l'influenza dell'accesso alla consulenza sul percorso accademico; l'impatto della pandemia sugli accessi ai Servizi e sui DSA Days; l'evoluzione dell'approccio allo studio. I dati statistici di partenza sono frutto del lavoro dell'ufficio di raccolta dati statistici; sono state individuate poi le voci utili per la ricerca estrapolando dai dati aggregati quelli necessari. Per ottenere i dati di monitoraggio sull'evoluzione del percorso di studi dello studente con DSA preso in carico dal Servizio (nella sola sede di Milano) sono stati realizzati tre diversi questionari online gestiti tramite Forms di Microsoft: il primo questionario, per rilevare la situazione di partenza dello studente, è stato somministrato nel mese di ottobre 2021 ed è stato inviato agli studenti che hanno seguito il primo incontro dei DSA DAYS di quell'anno accademico; il secondo, di monitoraggio, somministrato nei mesi di Febbraio e Marzo 2022 dopo la prima sessione di esami (sessione invernale); il terzo è somministrato tra Luglio e settembre 2022, dopo la sessione estiva (giugno-luglio 2022). I questionari hanno indagato anche le aree della metacognizione e preso come riferimento le aree del TEST Amos⁹ per la valutazione delle abilità e motivazione allo studio, rielaborate per rispondere meglio al target di riferimento. Per la conduzione del monitoraggio delle Rinunce, invece, è stata realizzata un'intervista con criteri di compilazione definiti. Il monitoraggio è stato gestito con una intervista telefonica i cui esiti sono stati registrati in un Forms.

2.3 Definizione del Campione di Ricerca

Per le rilevazioni sulla distribuzione degli studenti iscritti alle diverse facoltà sono stati utilizzati i dati statistici d'Ateneo della sede di Milano degli a.a. 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 e le analisi dei Servizi per l'integrazione dei medesimi a. a. Per quanto riguarda le rilevazioni sugli studenti laureati sono stati utilizzati i dati statistici d'Ateneo della sede di Milano degli a.a. 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, con una popolazione totale di 21508 studenti laureati, di cui 398 studenti con DSA. Sulle stesse fonti sono state condotte anche le rilevazioni in merito agli studenti rinunciatari, con una popolazione totale di 3427 studenti che hanno rinunciato agli studi, di cui 109 studenti con DSA. Su questa popolazione di studenti con DSA rinunciatari è stata condotta anche un'altra indagine strutturata in forma di intervista, questa volta di tipo qualitativo. All'intervista hanno risposto 36 studenti. I questionari sul metodo di studio sono stati sottoposti agli studenti che hanno partecipato ai DSA Days nell'a.a. 21-22. In particolare, alla prima somministrazione di ottobre 2021 hanno risposto n. 125 studenti. Di questi, hanno completato le successive somministrazioni n. 69 studenti (febbraio-marzo 2022) e n. 33 studenti (luglio-settembre 2022).

2.3.1 Studenti con Disturbi Specifici in Ateneo: tra crescita quantitativa e ricadute qualitative dei processi attivati

La crescita in Ateneo è in accordo con il *trend* nazionale e nel corso degli anni la complessità organizzativa e gestionale dei Servizi è molto cambiata. Quella mostrata nel grafico che segue è la fotografia di oggi:

9 R. De Beni, A. Moè, C. Cornoldi, C. Meneghetti, M. Fabris, C. Zamperlin, G. De Min Tona, (2014). *Amos, Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*, nuova edizione, Erickson, Trento.

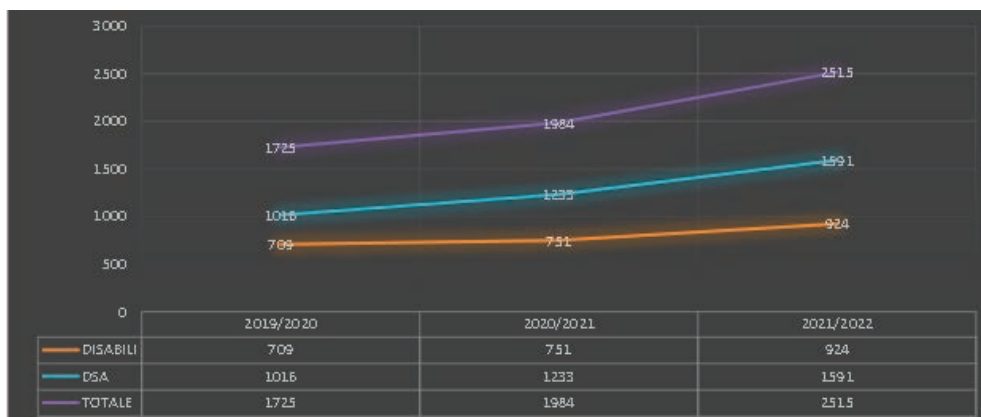


Grafico 1 Crescita degli studenti iscritti in Ateneo seguiti dal Servizio Integrazione

In tabella, poi, si può osservare la distribuzione degli studenti iscritti nelle facoltà di tutte le sedi per l'a. a. 2021-22 rapportata in percentuale al totale della popolazione studentesca:

FACOLTÀ	ISCRITTI TOTALI	DSA	% DSA SU ISCRITTI TOTALI
Economia	9179	223	2,4%
Economia e giurisprudenza	2329	57	2,4%
Giurisprudenza	2990	72	2,4%
Lettere e filosofia	3478	155	4,5%
Medicina e chirurgia	4962	106	2,1%
Psicologia	2630	131	5,0%
Scienze agrarie alimentari e ambientali	844	42	5,0%
Scienze bancarie finanziarie e assicurative	1607	41	2,6%
Scienze della formazione	5685	514	9,0%
Scienze linguistiche e letterature straniere	4586	70	1,5%
Scienze matematiche fisiche e naturali	297	7	2,4%
Scienze politiche e sociali	3292	164	5,0%
Istituto superiore Scienze religiose		2	
Master, Scuole di specializzazione		11	
TOTALI	41879	1595	3,8%

Tabella 1. Fotografia della percentuale degli studenti con DSA attualmente iscritti in Ateneo, distribuiti nelle diverse Facoltà

A.A.	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Giurisprudenza	2905	2993	2976
Economia	6229	8680	8591
Lettere e Filosofia	2960	2983	2842
Scienze Linguistiche	3830	3838	3698
Psicologia	1982	1991	2185
Scienze della Formazione	3700	3732	3574
Scienze Politiche e sociali	2837	2866	2885
Scienze Bancarie	1559	1599	1585

Tabella 2. Fotografia del numero degli studenti attualmente iscritti in Ateneo, distribuiti nelle diverse Facoltà

Tale situazione ha comportato un proporzionale adeguamento delle risorse a disposizione dell'unità organizzativa: attualmente, oltre al Coordinatore, nell'organico sono presenti sette addetti amministrativi distribuiti nelle varie sedi, sette Consulenti pedagogici (con monte ore diversi a seconda dei bisogni delle sedi) e un addetto al trasporto studenti con disabilità¹⁰. Osservando nel dettaglio la sola sede di Milano il numero di studenti iscritti nel corso dei 3 anni accademici presi in esame non vede variazioni significative, eccezion fatta per la facoltà di Economia, che in due anni ha un incremento degli iscritti del 28%. Quella di Economia è anche la Facoltà con il maggior numero di iscritti, seguita da Scienze Linguistiche e Scienze della Formazione. Le altre Facoltà mantengono una soglia iscritti di poco inferiore alle precedenti, ad eccezione di Scienze Bancarie che è in assoluto il corso di laurea con il minor numero di iscritti. Il quadro delle iscrizioni degli studenti con DSA, invece, risulta molto più variegato. Le iscrizioni, infatti, registrano un trend di crescita per la gran parte delle Facoltà. Su tutti spiccano i casi di Psicologia, che vede quasi tri-



plicati gli iscritti in 3 anni, di Lettere e Filosofia e di Giurisprudenza, per i quali il numero di studenti è quasi raddoppiato (rispettivamente +45% e +40%). Stabili sono i numeri di Scienze Bancarie; Scienze Linguistiche, dopo un picco nel 2020, ritornano, nell'anno successivo, ai numeri del 2019.

Facoltà	A.A.	DSA 2019-2020	DSA 2020-2021	DSA 2021-2022
Giurisprudenza		43	55	72
Economia		124	170	183
Lettere e Filosofia		72	102	130
Scienze Linguistiche		40	58	39
Psicologia		39	64	106
Scienze della Formazione		218	302	290
Scienze Politiche e sociali		105	125	147
Scienze Bancarie		41	42	38

Tabella 3. Fotografia del numero degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento attualmente iscritti in Ateneo, distribuite nelle diverse Facoltà

La Facoltà che prediligono nel nostro Ateneo gli studenti con DSA è di gran lunga Scienze della Formazione, che si colloca solo al terzo posto per iscritti totali. Seguono poi, Economia e Scienze Politiche; le Facoltà meno opzionate sono Scienze Linguistiche (in controtendenza rispetto alle iscrizioni assolute) e Scienze Bancarie (perfettamente in linea, invece, con i dati aggregati delle iscrizioni generali). L'analisi che segue, alla luce dell'obiettivo individuato nel disegno di ricerca, ci permette di indagare le differenti tempistiche di laurea degli studenti con DSA rispetto alla popolazione studentesca generale. La risposta sembra essere affermativa. Nel caso delle lauree triennali, come da grafico che segue (*Grafico n.2*), per i tre anni accademici considerati in media si laurea in corso l'82,2% degli iscritti e solo il 65,6% degli studenti con DSA.

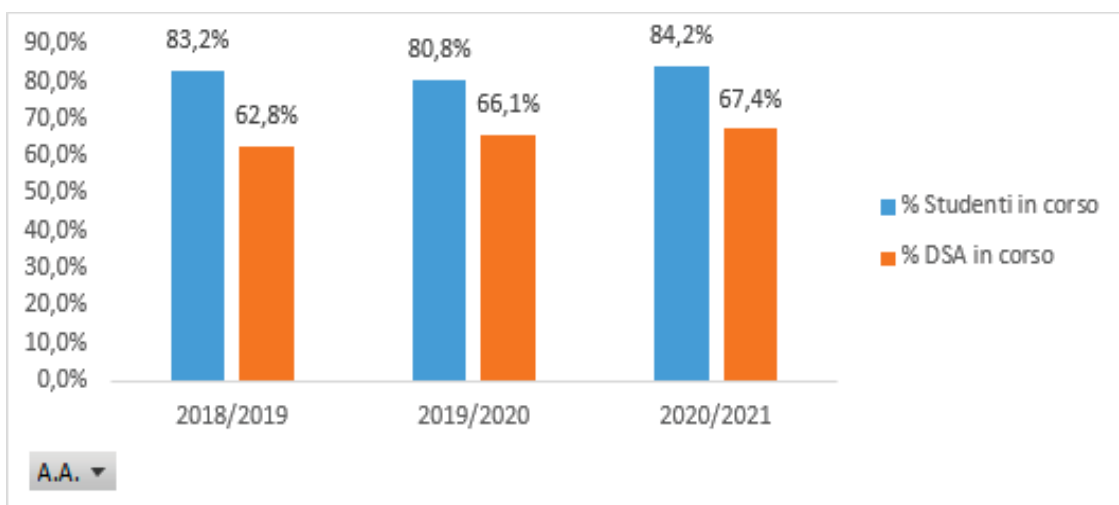


Grafico 2 – Rappresentazione grafica dello scarto percentuale tra laureati in corso e laureati con DSA in corso



Il minor scarto dal 2020 in poi, potrebbe dipendere dall'utilizzo diffuso di supporti digitali per l'erogazione della didattica a distanza durante lo stato di emergenza sanitaria.

Il Grafico n. 2 permette di evidenziare che lo studente con Disturbi Specifici di Apprendimento si laurea in media in corso, relativamente ai tre anni accademici presi in considerazione, con uno scarto del 17,4% rispetto agli altri studenti iscritti in Ateneo. Ciò che si riscontra è una certa variabilità rispetto a questo aspetto nelle diverse Facoltà. Per questo, per una lettura più approfondita, sono stati indagati i dati e gli indici di variabilità delle singole Facoltà.

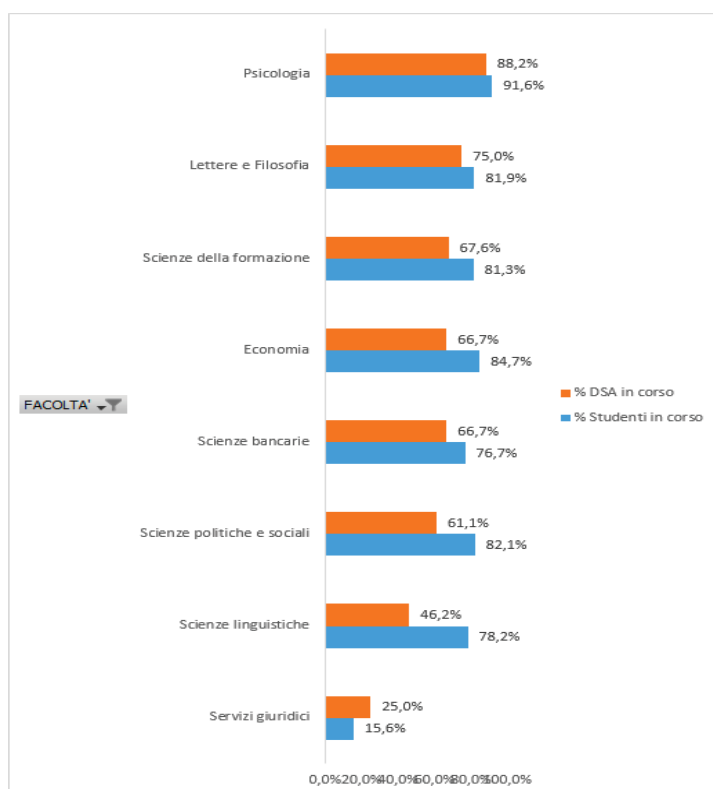


Grafico 3 – Rappresentazione grafica dello scarto percentuale tra laureati in corso e laureati con DSA in corso distribuiti per Facoltà, Lauree Triennali

Nella media dello scarto del 17,4%, rispetto agli anni accademici presi in considerazione, rientrano le seguenti Facoltà: Scienze della Formazione, Economia, Scienze bancarie e Scienze politiche e sociali. Psicologia e Lettere e Filosofia rappresentano, invece, i corsi con una minor differenza nelle tempistiche di laurea tra gli studenti laureati in corso con o senza DSA (rispettivamente per Psicologia una differenza del 3,4% mentre per Lettere e filosofia del 6,9%). Scienze linguistiche, invece, è la Facoltà col rapporto di scarto più ampio: solo il 46,2% degli studenti con DSA si laurea in corso, a fronte del 78,2% degli altri studenti iscritti in Ateneo). Riflessione a parte merita il Corso di Laurea di Servizi Giuridici della Facoltà di Giurisprudenza, in quanto i numeri ridotti non permettono l'individuazione di un campione significativo. All'interno di questo Corso, infatti, il 25% degli studenti con DSA si laurea in corso e solo il 15,6% degli altri iscritti. Alla luce dei dati analizzati possiamo osservare che ci sono delle Facoltà in cui risultano essere più impattanti i Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Relativamente ai corsi di laurea magistrale e di quelli a ciclo unico, in media, non vi è differenza nelle tempistiche di laurea. In alcuni casi, inoltre, gli studenti con DSA, mediamente, si laureano maggiormente in corso rispetto ai compagni: Facoltà di Scienze bancarie, Scienze linguistiche, Lettere e filosofia e Scienze della formazione.

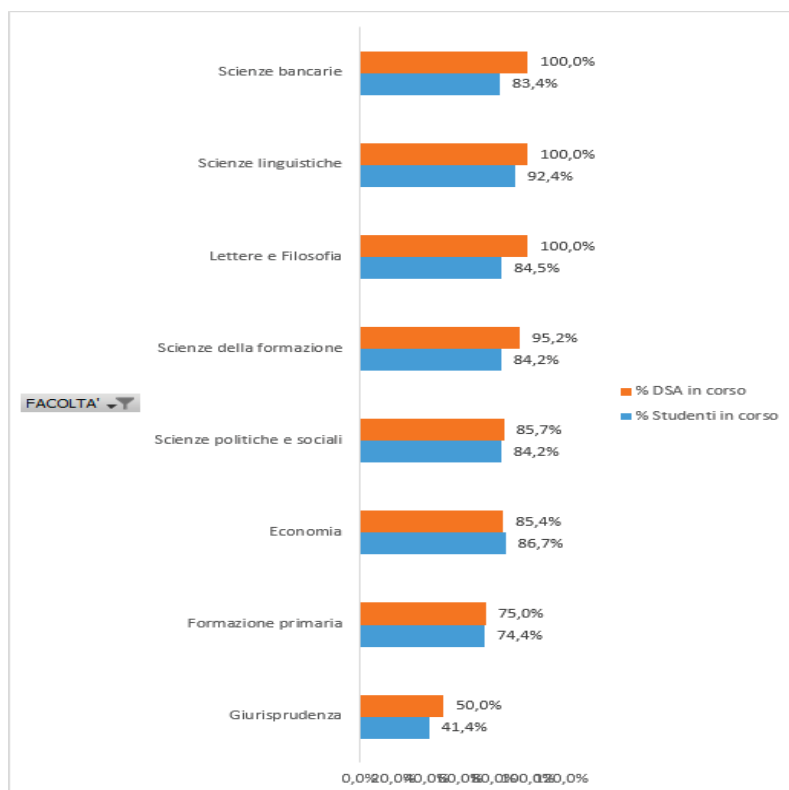


Grafico 4 – Rappresentazione grafica dello scarto percentuale tra laureati in corso e laureati con DSA in corso distribuiti per Facoltà, Lauree Magistrali e/o a ciclo unico

I dati analizzati mettono in evidenza che gli studenti con DSA iscritti in laurea magistrale performano meglio degli altri studenti. Questo fa ipotizzare che il percorso di Laurea triennale sia risultato un'importante "palestra" di strategie per l'apprendimento e la metacognizione. Dato interessante che merita un approfondimento in prossime traiettorie di ricerca.

2.3.2 Analisi delle rinunce e impatto dei Disturbi Specifici sulla scelta

Per comprendere meglio i percorsi degli studenti con DSA iscritti all'interno del nostro Ateneo, sono stati indagati anche alcuni aspetti relativi alle rinunce agli studi, nei tre anni accademici presi in considerazione. Dai dati in nostro possesso si rileva che la maggior parte degli studenti rinuncia agli studi mentre è ancora in corso e non vi sono differenze significative tra gli studenti con o senza Disturbi Specifici di Apprendimento. C'è uno scarto più ampio del 5% in media tra gli studenti rinunciatari con DSA in corso rispetto agli altri studenti. Non mancano le eccezioni, come nel caso di Servizi Giuridici (scarto che arriva al 27,2%) che, avendo un numero esiguo di iscritti non consente una comparazione come già sottolineato durante il lavoro di analisi nelle varie aree; Scienze bancarie, Scienze della Formazione e Giurisprudenza vedono una situazione di scarto ad inversione opposta.



Facoltà	Studenti tot	DSA tot	% DSA in corso	% Studenti in corso
Psicologia	189	9	77,8%	93,1%
Economia	721	8	87,5%	81,6%
Lettere e Filosofia	383	13	84,6%	91,9%
Scienze bancarie	162	3	100,0%	89,5%
Scienze della formazione	471	26	100,0%	89,0%
Scienze linguistiche	521	14	85,7%	89,1%
Scienze politiche e sociali	368	14	92,9%	88,3%
Giurisprudenza	533	20	100,0%	84,1%
Servizi giuridici	79	2	50,0%	77,2%
Totale complessivo	3.427	109	91,7%	86,9%

Tabella 4. Fotografia del numero di rinunce agli studi degli studenti con DSA, distribuite nelle diverse Facoltà

Abbiamo, pertanto, ritenuto utile procedere ad un'indagine qualitativa rispetto alla dimensione della rinuncia agli studi attraverso una intervista telefonica gestita tramite questionario online con opzioni di risposta predefinite. Dei 109 studenti rinunciatari seguiti dal Servizio Integrazione, solamente 36 studenti hanno deciso di rispondere all'intervista telefonica. Pur non essendo i numeri significativi, riportiamo un quadro della situazione per sottolineare che i Disturbi Specifici dell'Apprendimento non siano il fattore determinante per la rinuncia. La distribuzione del campione è quella che segue nel Grafico 5:

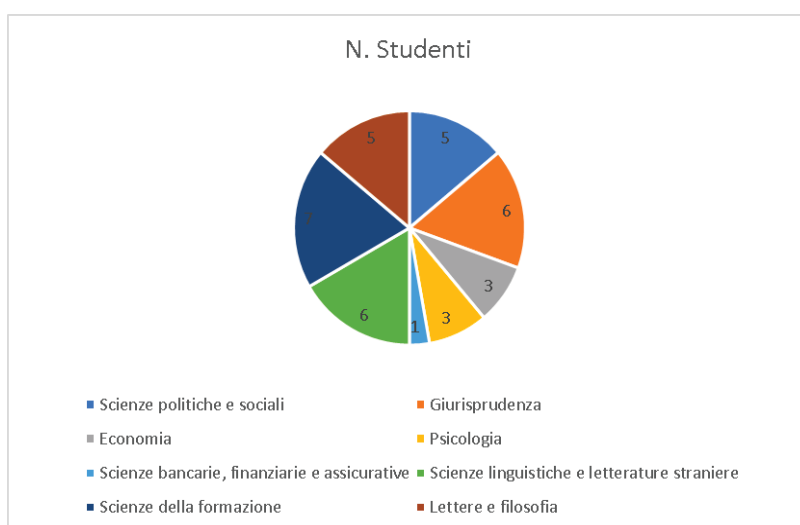


Grafico 5 – Rappresentazione grafica degli studenti con DSA che hanno operato rinunce agli studi e accolto l'intervista, distribuiti per Facoltà

Molti studenti hanno affermato di aver maturato questa scelta da soli, sebbene la maggior parte abbia coinvolto la famiglia e gli amici. Il 75% degli studenti che abbandona, decide di farlo nel primo anno di corso e più della metà degli studenti intervistati (il 58%) ritiene che il Disturbo Specifico di Apprendimento non abbia influito in alcun modo sulla scelta della rinuncia agli studi, tanto che dei 36 studenti intervistati, solamente 2 hanno deciso di affidarsi al nostro Servizio di Ateneo nel percorso di riorientamento. E' stata presa in considerazione la possibile ritrosia nel comunicare e condividere le proprie difficoltà di appren-



dimento e chiesto espressamente agli studenti di rispondere nuovamente al quesito per essere certi che le risposte non fossero influenzate da questo possibile disagio.



Grafico 6 – Rappresentazione grafica della richiesta di supporto operata dagli studenti in fase di rinuncia agli studi

In merito alle motivazioni che hanno portato alla rinuncia, gli studenti hanno potuto opzionare più risposte contemporaneamente, tra quelle presenti nella casella di controllo per registrarne le incidenze. Le motivazioni della rinuncia agli studi collezionate durante l'intervista telefonica, sono differenti e hanno un'attribuzione causale che possiamo definire equamente distribuita tra interna ed esterna:

- in alcuni casi il corso non piaceva o gli studenti riconoscono di non aver studiato a sufficienza (attribuzione interna);
- in altri, la rinuncia viene attribuita alle difficoltà economiche, famigliari, di contesto (covid), difficoltà degli esami (attribuzione esterna).

Per alcuni studenti la rinuncia ha rappresentato un vero e proprio cambio di progetto di vita come dimostra il numero di volte che una tipologia di risposta è stata opzionata:

- 9 scelte per l'opzione "ho preferito andare a lavorare";
- 14 scelte per l'opzione "ho preferito cambiare corso/Università;
- 19 scelte per l'opzione Altro che conteneva al suo interno difficoltà economiche, legate alla pandemia, motivi personali (quali cambi di città, difficoltà famigliari), percezione di mancato supporto.

Per concludere, i dati raccolti ci permettano di evidenziare che:

- il 58% degli studenti rinunciatari del campione preso in esame dichiara che i Disturbi Specifici di Apprendimento non hanno influenzato la loro scelta;
- le motivazioni che hanno condotto alla scelta segnalano, in gran parte, nuovi progetti di vita dello studente.



2.3.3 Aspetti qualitativi del percorso DSA DAYS proposto agli studenti iscritti al primo anno di corso e le ricadute sul Metodo di Studio e sulle performance degli studenti con DSA

Per ottenere un quadro quanto più completo e registrare evidenze utili per una corretta analisi delle esperienze degli studenti con DSA all'interno del nostro Ateneo è risultato opportuno approfondire con una indagine rispetto alle loro esperienze e vissuti in seguito ai contatti e al percorso di approfondimento sul Metodo di studio proposto dal Servizio Integrazione. L'indagine è stata condotta, come illustrato in precedenza, utilizzando questionari di monitoraggio che hanno previsto tre diverse somministrazioni rivolte agli studenti che hanno partecipato al percorso chiamato DSA Days nell'a.a. 2021-2022. La prima domanda dei questionari sul Metodo di Studio – “Hai mai riflettuto sul tuo metodo di studio?” – aveva l'obiettivo di sondare l'abitudine metacognitiva generale degli studenti di pensare al proprio metodo di studio come una dimensione di lavoro in evoluzione. In prima compilazione il 79% degli studenti ha risposto positivamente, in seconda il 93%, in terza il 70%. Alla luce di questa fotografia potremmo ipotizzare che la partecipazione ai DSA Days abbia costituito un'occasione per riflettere criticamente sulle proprie strategie di studio. Per quanto concerne l'item successivo – “Quanto pensi che sia efficace il tuo metodo di studio?” – emerge chiaramente un miglioramento nella percezione di efficacia dalla prima all'ultima somministrazione, dopo la fase di sperimentazione della sessione invernale.

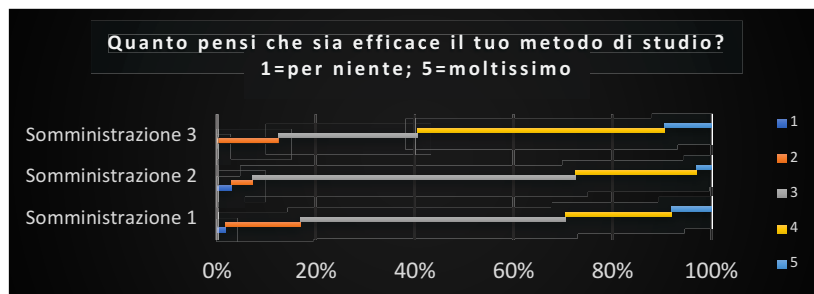


Grafico 7 – Rappresentazione grafica dell' auto-percezione di efficacia del proprio Metodo di Studio, distribuita nelle tre somministrazioni

L'intervallo di rapporto tra le opzioni di risposta, ove 1 indica che lo studente non ritiene per nulla efficace il proprio Metodo di Studio e 5 rappresenta un'altissima percezione di efficacia e soddisfazione dello studente, mostra chiaramente come in terza somministrazione le maggiori risposte opzionate siano quelle più alte e, cioè, 4 e 5. Notevole soprattutto l'aumento dell'opzione 4 (in giallo nel Grafico 7). Anche l'item successivo – “Cerco di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni scolastici e personali che mi attendono. So gestire le scadenze in modo da riuscire a rispettare le tempistiche e avere tempo libero” sembra essere influenzato dal periodo di assestamento della sessione invernale. In seconda somministrazione, infatti, aumenta la polarizzazione nel posizionamento degli studenti sul tema dell'organizzazione: il 22% risponde tra 1 e 2 e il 36% tra 4 e 5. In terza somministrazione, invece, crolla la fascia bassa e aumenta la fascia medio-alta (il 50% attribuisce un punteggio tra 4 e 5). La domanda valuta la capacità di pianificare e di organizzare il proprio tempo e la propria attività di studio. Il tema della pianificazione e dell'organizzazione rimane centrale durante il percorso DSA Days e ripreso in più battute durante la consulenza pedagogica One-to-One. Lavorare su questo piano, permette allo studente di acquisire una maggiore capacità nella gestione degli impegni accademici che sono di gran lunga diversi rispetto a quelli gestiti durante il percorso scolastico. A riprova che è necessario accogliere il cambiamento, lo studente che si è lasciato ingaggiare durante la consulenza pedagogica, ha lavorato ampiamente per imparare a gestire il carico di lavoro, le scadenze e l'organizzazione equilibrata (tempo studio/tempo libero). Con la terza somministrazione le opzioni 1 (per nulla) e 2 (pochissimo) si riducono notevolmente (rispettivamente in blu e arancio nel Grafico 8) per cedere più ampio spazio e alle fasce più alte.

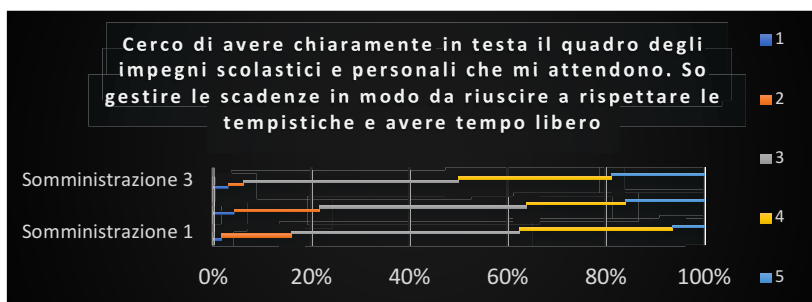


Grafico 8 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione di efficacia della personale pianificazione, distribuita nelle tre somministrazioni

L’item “*Riesco a stimare la difficoltà del compito e ad organizzarmi di conseguenza identificando le corrette modalità per organizzare il materiale oggetto di studio, individuare le più adeguate strategie*”, valuta le strategie di preparazione ad una prova. Lo studio è un’attività complessa che coinvolge abilità cognitive e metacognitive e lo studente strategico è colui che svolge attività orientate verso un obiettivo, potenzialmente consapevoli e controllabili. La capacità di utilizzare consapevolmente ed efficacemente le strategie di studio costituisce un’importante competenza che si evolve durante il percorso scolastico e le difficoltà di studio che emergono coinvolgono potenzialmente gli aspetti motivazionali e/o strategici. Anche per questo item si osserva un incremento di efficacia da parte degli studenti: in prima somministrazione la metà degli studenti risponde “abbastanza” (in grigio nel Grafico 9) mentre l’altra metà si divide equamente tra “poco” (in arancione nel Grafico 9) e “molto” (in giallo nel Grafico 9). In terza somministrazione la fascia di studenti che risponde “poco”, invece, è inferiore al 10% mentre gli studenti che rispondono “molto” o “moltissimo” (in azzurro nel Grafico 9) rappresentano la metà degli intervistati. Con ciò è possibile ipotizzare un miglioramento del repertorio di strategie in possesso degli studenti per la preparazione alle prove d’esame.

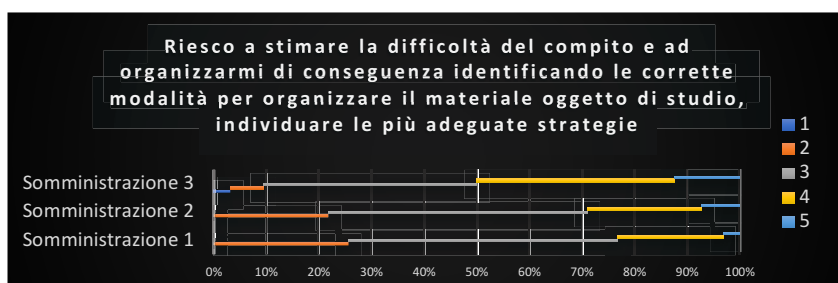


Grafico 9 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione di efficacia della personale organizzazione, distribuita nelle tre somministrazioni

L’item “*Ho l’abitudine di controllare se veramente ho capito ciò che ho studiato, ponendomi delle domande, schematizzando o facendo esercizi*” interroga la capacità autovalutazione degli studenti, cioè quella capacità di monitorare il proprio apprendimento, valutando quanto si è preparati per trarne delle conseguenze per la gestione dello studio. In terza somministrazione aumentano del 25% rispetto alla prima somministrazione gli studenti che hanno risposto “moltissimo” (in azzurro nel Grafico 10) e diminuisce solo del 5% la percentuale di studenti che in prima somministrazione ha risposto “per niente” (in blu nel Grafico 10) o “poco” (in arancione nel Grafico 10). Ciò fa ipotizzare che chi era già abituato a sfruttare questa abilità l’ha migliorata nel tempo, mentre una percentuale di coloro che non hanno coltivato tale abilità ha cominciato a metterla in atto.

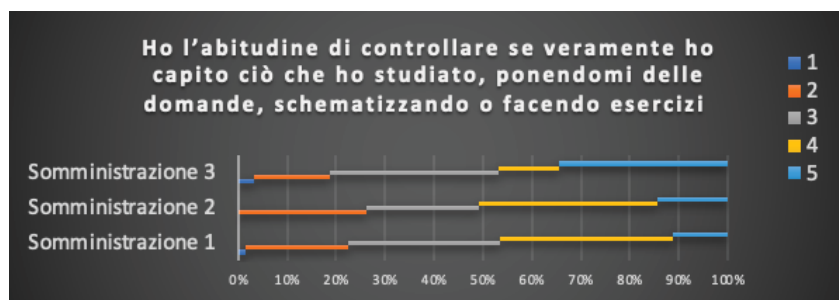


Grafico 10 – Rappresentazione grafica dell'auto-percezione di efficacia della personale autovalutazione, distribuita nelle tre somministrazioni

I due successivi Items “Quando studio mi risulta difficile distinguere le informazioni che ricorderò bene da altre che farò fatica a ricordare” e “Se mi va male un compito/esame cerco di individuarne i motivi” valutano la sensibilità metacognitiva, ovvero la capacità di riflettere sul funzionamento della propria mente impegnata nello studio. Il primo item registra bassi livelli di base: in prima somministrazione il 45% degli studenti attribuisce un punteggio di 1 o 2 (rispettivamente in blu e arancione nel Grafico 11), in seconda somministrazione, poi, lo fa addirittura più del 50%. In terza somministrazione la distribuzione delle risposte rimane pressoché invariata. È evidente una situazione di scarsa percezione di efficacia da parte degli studenti per quanto riguarda la sensibilità metacognitiva. I risultati sono coerenti con le osservazioni qualitative rilevate in consulenza pedagogica: molti studenti riportano di non essere capaci di riconoscere cosa sarà per loro più facile o difficile ricordare dei contenuti studiati. Ciò ha delle ripercussioni importanti soprattutto sulle caratteristiche delle mappe che poi vengono presentate per l'utilizzo agli esami. Gli studenti con bassa sensibilità metacognitiva, infatti, tendono a presentare delle mappe molto ricche di contenuti informativi e di definizioni, in generale strumenti poco adeguati. Il lavoro durante la Consulenza Pedagogica per introdurre strumenti compensativi meno esterni, come il foglio bianco per organizzare i pensieri e strutturare schemi in situazione, permette di lavorare sulla sensibilità metacognitiva e, conseguentemente, sull'autostima e l'autoefficacia dello studente che impara a riconoscersi competenze e autonomia rispetto alle mappe. Dalle analisi qualitative dei colloqui di consulenza, emerge che questa strategia più interna che durante gli esami del primo semestre viene usata solo dal 7,2% di studenti, viene utilizzata, durante gli esami del secondo semestre con una percentuale in crescita del 15,6%. Il secondo item, invece, presenta degli ottimi riscontri positivi già in prima somministrazione, per cui il 60% degli studenti attribuisce un punteggio tra 4 e 5 (rispettivamente in giallo e azzurro nel Grafico 12) e tali punteggi si conservano tutto sommato invariati fino in terza somministrazione. Questo permette di ipotizzare che l'autovalutazione dopo l'esame sia una pratica ben consolidata tra gli studenti. Rientrando nella categoria delle competenze cognitive complesse, non è pensabile, infatti, poter ipotizzare un allenamento o training specifico per far emergere questa abitudine se non in modo trasversale. Per tale ragione, come emerge chiaramente dal grafico (e dallo scarso indice di variabilità che emerge), sono soprattutto gli studenti che hanno a lungo lavorato per la promozione di un *locus of control* interno negli anni che riportano la medesima abitudine durante l'esperienza universitaria.

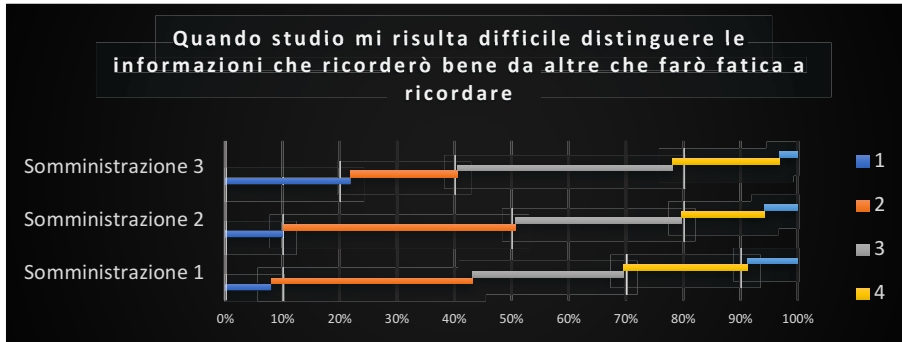


Grafico 11 – Rappresentazione grafica dell’auto-percezione di efficacia della personale consapevolezza e metacognizione, distribuita nelle tre somministrazioni

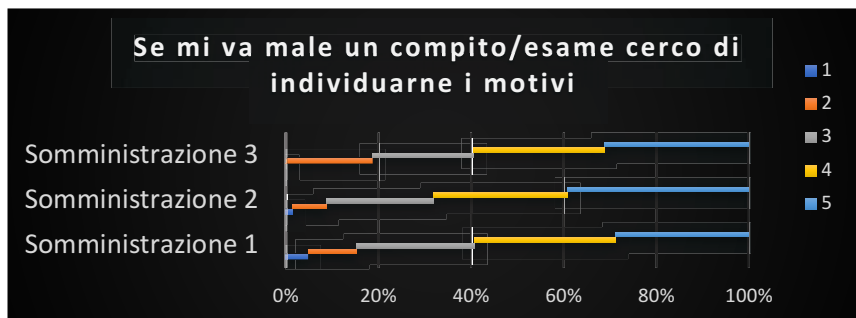


Grafico 12 – Rappresentazione grafica dell’auto-percezione degli stili attributivi, distribuita nelle tre somministrazioni

L’item “Quando studio mi piace rielaborare a modo mio quanto leggo, trovando le informazioni principali, riformulando i concetti e creando collegamenti” richiede agli studenti di valutare il grado di elaborazione personale e di approfondimento. In prima somministrazione risponde “molto” o “moltissimo” (rispettivamente in giallo e azzurro nel Grafico 13) più del 50% degli studenti; in terza somministrazione solo il 35%. Aumenta anche di 5 punti percentuali rispetto alla prima somministrazione l’opzione “poco” (in arancione nel Grafico 13). Si osserva, quindi, un progressivo ridimensionamento dell’utilizzo di questa pratica importantissima per uno studio di qualità; sarebbe necessario approfondire le ragioni del fenomeno, si può ipotizzare che derivi dalla maggiore complessità e dal carico di lavoro richiesto dalle sessioni.

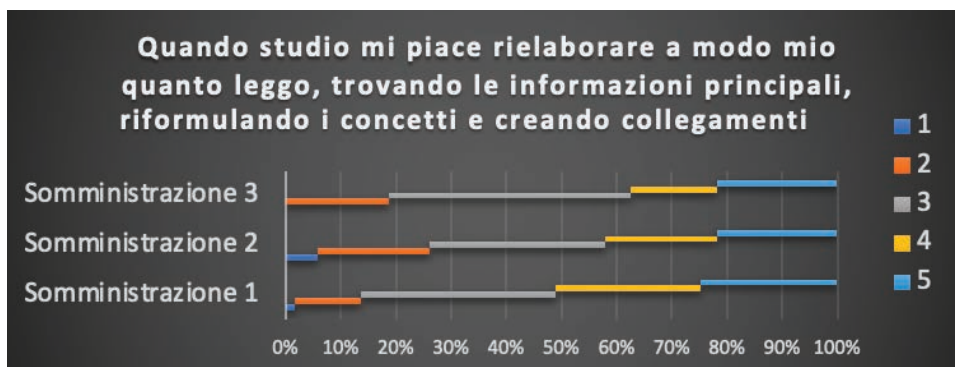


Grafico 13 – Rappresentazione grafica dell’auto-percezione delle capacità di rielaborazione e argomentazione, distribuita nelle tre somministrazioni



I successivi items indagano, invece, la dimensione emotiva. In particolare:

- il tratto d’ansia circa il compito scolastico con gli items *“L’ansia per l’esame/una verifica mi impedisce di concentrarmi”* e *“Se un argomento di studio mi sembra troppo complicato mi innervosisco e non riesco ad affrontarlo, rimandando o evitando l’attività di studio”*
- La resilienza, con l’item *“Supero l’agitazione e la tensione e mi riprendo dai momenti di difficoltà nello studio. Sono in grado di superare la mia delusione per un insuccesso scolastico/universitario”*

Si osserva un alto tratto d’ansia di base: in prima somministrazione il 55% degli studenti attribuisce un punteggio di 4 o 5 (rispettivamente in giallo e azzurro nel Grafico 14) all’item *“L’ansia per l’esame/una verifica mi impedisce di concentrarmi”*, che indaga l’impatto dell’ansia durante l’esame e il 35% attribuisce lo stesso punteggio all’item *“Se un argomento di studio mi sembra troppo complicato mi innervosisco e non riesco ad affrontarlo, rimandando o evitando l’attività di studio”* (Grafico 15), che indaga, invece, il ricorso alla strategia di coping disfunzionale di evitamento durante lo studio.

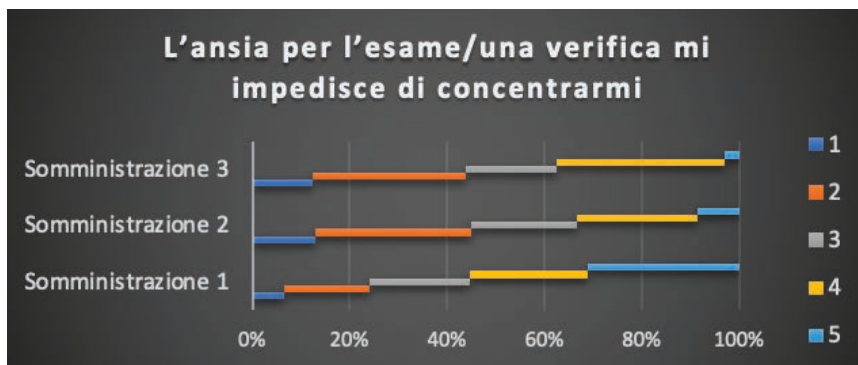


Grafico 14 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione dell’impatto dell’ansia da prestazione sulla personale performance, distribuita nelle tre somministrazioni

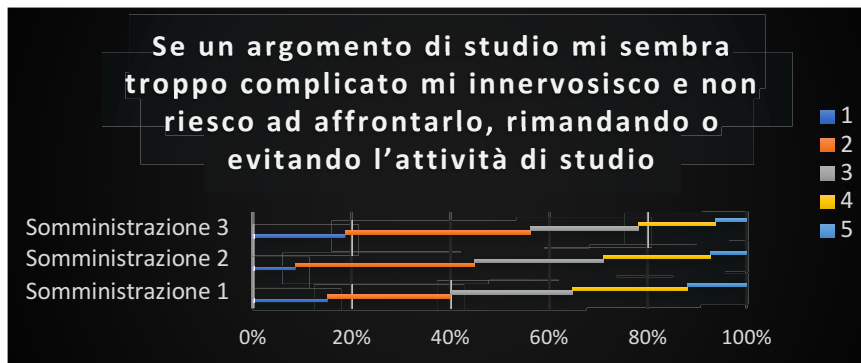


Grafico 15 – Rappresentazione grafica dell’ auto-percezione dell’impatto dell’evitamento sulla personale performance, distribuita nelle tre somministrazioni

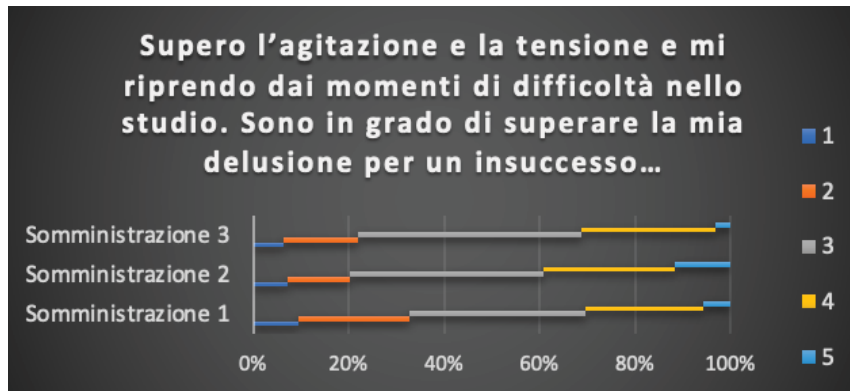


Grafico 16 – Rappresentazione grafica dell' auto-percezione di gestione delle frustrazioni determinate da insuccessi o difficoltà, distribuita nelle tre somministrazioni

Queste rilevazioni registrano livelli di abbassamento dell'ansia da prestazione in seconda e terza somministrazione, permettendo così di ipotizzare un miglioramento nelle strategie di *coping* emotivo degli studenti e una aumentata percezione di gestione delle frustrazioni determinate dagli insuccessi o dalle difficoltà (come si evince dal Grafico 16).

Conclusioni

In conclusione, possiamo evidenziare come la consulenza pedagogica offerta agli studenti con DSA iscritti in Ateneo consenta loro di sentirsi appoggiati durante tutte le fasi del loro percorso accademico, dall'orientamento iniziale al monitoraggio costante. L'orientamento in ingresso ha lo scopo di supportare gli studenti nella scelta e nell'individuazione del percorso più idoneo alle loro caratteristiche e aspirazioni, portando, ove necessario, a un riorientamento iniziale e cambi di corso dopo il primo anno. Il lavoro sulla metacognizione, la pianificazione e il Metodo di studio, permette allo studente con DSA di scegliere con maggiore attenzione gli strumenti e le strategie compensative più adatte al loro funzionamento. Molti studenti arrivano in Università con l'abitudine di utilizzare svariate misure e strategie che non rispettano sovente le loro potenzialità, motivo per cui spesso ricorrono a mappe (e altri strumenti esterni) troppo minuziose e poco efficaci, o addirittura si appoggiano per risolvere i loro problemi ad insegnanti privati invece di lavorare sulle personali autonomie necessarie per il successo formativo. Gli studenti che si sono affidati e lasciati accompagnare in questo percorso di crescita giungono al percorso di Laurea Magistrale con maggiore consapevolezza e autonomia tanto che, come dimostrano i dati, performano addirittura meglio degli altri studenti iscritti alle medesime Lauree Magistrali d'Ateneo. Credere nelle potenzialità degli studenti e accompagnarli in questo percorso di maturazione e consapevolezza, complesso e necessario allo stesso tempo, permette di registrare questa curva di crescita che ci pare significativa da condividere.

Riferimenti bibliografici

- Bartoletti, A. (2013). *Lo studente strategico. Come risolvere rapidamente i problemi di studio*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2009). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cellamare, S., & Grasselli, B. (2012). *Essere tutti studenti all'università. Competenze cognitive affettive e relazionali in un processo di inclusione*. Roma: Armando.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia Speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.



- d'Alonzo, L., & Carruba, M.C., (2018). Il docente inclusivo in università: fra presenza, spazi e comunicazione. In *CALD una rete per l'inclusione. Studi in memoria di Walter Fornasa*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guaraldi, G., Pedroni, P., Moretti Fantera, M., & Calovi, C. (2010). *Al diploma e alla laurea con la dislessia. Storie di vita e metodologie per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- Høholt, M., Graungaard, D., & Bouvin, N.O. (2021). Toward a model of progression in computational empowerment in education. *International Journal of child-computer interaction*.
- Maggiolini, S., & Molteni P., (2013). University and Disability: An Italian Experience of Inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26 (3), 249-262.
- Mancinelli, M.R. (2007). *Il colloquio come strumento di orientamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Martinelli, M. (2018). *La mediazione pedagogica. Un percorso da Socrate a Reuven Feuerstein*. Roma: Studium.
- Medeghini R., Valtellina E., D'Alessio S., Vadalà G., & Marra A. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meneghetti, C., De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- Morina, A., & Carballo, R., (2017). *The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. Evaluation program planning*.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning*. Trento: Erickson.
- Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (2018). *Universal inclusion. Right and opportunities for Students with disabilities in the academic context*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Riddell, S. et al. (2004). *Disabled student in higher education: a reflection on research strategies and findings*. The disability Press.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners. Association for Supervision & Curriculum Development*, 1st Edition.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



Michele Mainardi

Prof. PhD Pedagogia speciale e inclusiva | Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) | Dipartimento Formazione e apprendimento
| Centro competenze Bisogni Educativi Scuola e Società (BESS) | michele.mainardi@supsi.ch

Inclusive education:
genesis and challenges of a great ethical and educational imperative!

Inclusione educativa:
genesi e sfide di un imperativo etico e pedagogico sostanziale!

Fuori Call

ABSTRACT

School inclusion strives to meet the educational and training needs of all students within a shared learning environment. The goal is for every individual to be fully integrated into the school community as they are, recognized and valued by the school, and able to benefit from this opportunity in an active, appropriate, normal, and equitable manner for themselves and others. The article examines the evolution of educational institutions and the ethical and pedagogical concepts that have guided the development of compulsory schooling from its inception to the present day. Since the Salamanca Statement, education and training systems have been required to create high-quality, inclusive schools that serve all students. The author emphasizes that local educational systems evolve over time, gradually breaking away from previous models as they respond to changing circumstances and new evidence. The evolution of the educational inclusion movement has been a gradual process, characterized by a culture of difference, and has progressed through several phases, including ghettoization, segregation, integration, and inclusion. The main objective has been to create school environments capable of overcoming barriers and providing equitable and accessible education for all students, including those with disabilities. Inclusion has become a universal principle that informs the development of education and training systems worldwide. In the final section, the author observes that this commitment to inclusion has a direct impact on the core pedagogical practices of each school. As with every previous phase of educational evolution, the move towards inclusion demands a consistent and coherent rethinking of pedagogy and teaching practices that considers the needs of all students, not just those with special educational needs and disabilities.

Keywords: inclusive school evolution; inclusion and special education; special educational needs

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Mainardi M. (2023). Inclusive education: genesis and challenges of a great ethical and educational imperative!. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 200-207. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-19>

Corresponding Author: Michele Mainardi | michele.mainardi@supsi.ch

Received: 08/05/2023 | **Accepted:** 08/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-19



Inclusion: A Continuous Ethical and Educational Process Shaped by Culture and Science

In its broadest sense, social inclusion has been defined as «the reception of singularity within a truly common social space and a common access capable of compensating for the weaknesses of some by making available to them, by analogy with what is made available to others, what is necessary to be, as they are, in this common space» (Ravaud et al., 2000, p. 13, our translation).

However, this definition limits the concept of inclusion to people with specific characteristics of inter-individual diversity and focuses on compensating for weaknesses. Inclusion should be a general principle that concerns every citizen, regardless of their origin, race, gender, age, language, social position, lifestyle, religious, philosophical, or political beliefs, physical integrity, mental or psychic capacities. As many democratic nations emphasize in their constitutional declarations, equal opportunities should be available to all (European Commission, 2013).

In conclusion, inclusion should not only focus on compensating for weaknesses but on providing equal opportunities for everyone. As the European Commission (2013) notes, inclusion «is a fundamental right, a central value, and a shared responsibility for all in society.»

Key contextual meanings of inclusion

Inclusion is a multifaceted concept that encompasses several dimensions. Firstly, it is a right, an instrument, an ongoing process, and a condition for the realization of other rights. Secondly, it denotes the status of a person, as in exclusion or inclusion from something. Thirdly, it is a priority among the aims of school education and training.

However, the implementation of inclusion within compulsory schooling faces arguments in favor of the exclusion of some students from mainstream education, despite their own and others' levels of education and training. This has become an increasingly important issue for academics involved in inclusive education, people with disabilities, and their families and friends due to the considerable empirical evidence, historical context, and institutional implications involved (Davis, Gillett-Swan, Graham et al., 2020).

The United Nations advocates for accessible education and training that enables children to develop the skills necessary for full and meaningful participation in modern society, yet many stakeholders resist the ongoing global process. They argue that segregation of students with disabilities in special schools and classes is in fact inclusive, using the language of inclusion (Davis, Gillett-Swan, Graham et al., 2020).

It is therefore fair to say that the concept of school inclusion «everywhere» is primarily associated with Special Educational Needs and Disabilities (SEN&D). In the past, personal characteristics, either bio-medical or cultural, have sometimes justified the systematic exclusion of SEN&D pupils from mainstream compulsory education at the level of individual school systems. Nonetheless, inclusion should not be limited to SEN&D pupils, but should encompass all pupils, regardless of their background or characteristics (UNESCO, 2009).

School inclusion, special educational needs and disabilities (SEN&D)

The movement towards educational inclusion originated from the discrimination and exclusion of students with disabilities from mainstream education. It has gradually evolved over time, addressing, and overcoming obstacles to create inclusive school environments. This evolution has primarily focused on the educational needs of individuals with disabilities, which has coincided with the development of new paradigms for understanding disability and recognition of special educational needs. The goal is to promote equity and accessibility for all students within the school system (Mainardi, 2012; Ebersold, 2021).



From the ghettoization to the inclusion regime: the main phases of a transition

The solutions that have been adopted over time reflect the evolving culture of difference, as well as the underlying pedagogical principles and beliefs. They clearly demonstrate the structural and didactic differentiation that has characterized the development of schooling, as well as the responsibility of societies and schools towards all individuals, regardless of their backgrounds. These solutions include:

- a) Considering childhood with or without exclusion,
- b) The postulate of educability, which is based on the belief that all individuals can learn and grow,
- c) The development of special attention, such as specialized pedagogies,
- d) The decision to provide care in separate and distinct school environments or not, and
- e) The development of inclusive provision in the broadest sense, including universal design for teaching and learning (Mainardi, 2012; Ebersold, 2021).

Each of these solutions has played a crucial role in shaping the educational inclusion movement and its ongoing development. By continually identifying and addressing obstacles to inclusion, societies and schools can work towards creating truly inclusive environments where all individuals have access to education and can fully participate in society. The evolution of formal educational settings can be traced through several phases:

Phase 1: Ghettoization involved forced confinement and exclusion of individuals, including those with disabilities. This approach was still present during the Nazi regime and was characterized by a wall that separated those considered worthy of education from others.

Phase 2: Segregation occurred when education became recognized as a universal right. Although the wall of exclusion came down, structural differentiation was considered necessary to provide separate and segregated educational environments. Education was provided based on characteristics such as age, gender, and abilities, with limited attention given to individuals with disabilities. Special pedagogical segregation promoted the development of knowledge and skills on the specificities of deficits and needs of people with disabilities.

The current phase of the school segregation regime is characterized by two distinct positions. The first position recognizes structural segregation as a logical consequence of the observation that equal teaching conditions do not provide equal learning opportunities for all. Those who adopt this thesis initially work to prepare suitable school environments outside the mainstream, assuming that this choice allows for the best adaptation of educational attention in relation to the types of pupils that can be grouped on the basis of a distinctive trait. This leads to the development of specialized pedagogical and didactic knowledge and skills, creating particular pedagogical universes that open up specializations and specialized pedagogies. France provides an example of this approach, where Binet and Simon developed the first intelligence test in 1905 on a national mandate to allow for the orientation towards specific classes of pupils who can be distinguished from others based on a mental age higher than their chronological age.

The principles of the time, concerning the desirability of structural differentiation, gradually imposed themselves everywhere, leading to the development of separate school sites for the education of selected pupils.

The second position rejects the principle of positive segregation and identifies structural differentiation as negative, with more counter-indications than advantages. This approach is exemplified in Italy, which adopted school integration as a constitutive principle of education and training systems in 1971 through Law 118. This law decreed the end of peer separation at school and opened integration as a principle: «(...) *the compulsory education of pupils with disabilities must take place in the normal classes of the state school, except in cases where the subjects are affected by serious intellectual deficiencies or physical impairments of such severity as to prevent or make it difficult for them to learn or to be included in the aforementioned normal classes*” art.28, our translation). This led to the development of forms of accompaniment designed to promote integration, such as home-school transport, accessibility of school



buildings, and assistance during school hours for certain pupils. The incorporation (insertion) imposed by this approach is the expression of a precise vision of society and a political will to avoid segregation.

These two positions have led to the development of specialized pedagogical and didactic knowledge and skills, and at the same time at the opening of mainstream educational and training systems to pupils with disabilities. The convergence of them on a single goal, the overcoming of the segregative regime, led to an exponential amount of empirical evidence directly from the mainstream proving that many of the special cares that specialised pedagogies had defined and regulated could have been applied immediately for the benefit of all outside the special education circuit as well. This process predisposed and prepared the transition to the next phase.

Phase 3: Integration emerged in the 1970s as a concept and practice, driven by the Principle of Normalisation introduced by Nirje in 1969. This approach considered physical, social, functional, personal, and societal integration as the principle of education, accepting individuals with disabilities as members of any normal society. While mainstream venues were not yet the norm, it was becoming increasingly negotiable and viable as an exception. Schools opened up to less prescriptive solutions, allowing for new experiences and empirical evidence within traditional school environments.

It is increasingly common for scholastic institutions to reject structural differentiation as a naturally positive approach and instead adopt «bottom-up» integration as a means of constituting an inclusive identity based on probative and irrefutable empirical evidence, which prepares the way for formal decision-making and «top-down» decrees in support of integrative schools. In contrast, some institutions, such as those in Italy, have already declared their support for this position a priori.

However, not all states have adopted this approach uniformly or at the same pace. One example among others is suggested by what has been observed over time in Switzerland: although united to each other by a federal constitution, it has always been the individual canton-states that have been the sole authority for individual school realities. In this respect, there are those who since the 1970s have adopted strongly integrating basic principles, which is the case for Ticino, while other cantons such as Basel-City have been more inclined and more permanent over time towards a clear and important structural division of tasks between mainstream and special schools.

It follows that locally the evidence from education systems regarding the possibility of bringing special education into mainstream environments is diverse and uneven. This applies to Switzerland, but also to all the states and all the different school realities affected by the paradigm shift.

Not all schools have the ideological necessity, political will, or practical preparedness to support integration at the same level. Educational beliefs and professional customs and practices also play a role in shaping the degree of preparedness.

Inclusion emerged as the dominant option for public opinion and school policy in the 1990s. States and schools are committed to activating and supporting processes and reforms that are attentive and open to accommodating pupils with special educational needs in ordinary school environments, with a view to making school accessible, appropriate, and beneficial for all students. This commitment is supported by the UN Convention on the Rights of the Child (1989) and the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994).

Phase 4: The school inclusion regime denotes a shift from negotiability to the norm. The mainstream participation of pupils with special educational needs is no longer seen as a negotiable exception, but as a crucial indicator of the quality of education and training systems. The special and the regular approach are called to meet within the mainstream. Special pedagogy must further emancipate itself from special education to go and support the school's momentary weaknesses in order to generate valid and inclusive (neo) customary environments (Ebersold, 2021; Bocci, 2021) and support the “dialogic of special normality” (Ianes & Demo, 2023). This phase consists of two distinct moments:

Moment 1. The integration of the ethical imperative of accessibility: the explicit adoption of inclusion as an ethical goal (the inclusive will as a deontological and pressing objective of schooling and the re-thinking of the conditions and requirements for new schooling qualities) and the appropriation (in the Vygotskian sense of the term) of ethics at the center of the emerging concerns of education and societies



(Felder, 2022). Note: «Placing a pupil on the autistic spectrum in a busy classroom with a pair of noise-cancelling headphones and an aide to deal with the inevitable meltdowns is often done in the name of 'inclusion', but this is integration, not inclusion» (Graham, 2020).

Moment 2. The accommodation (in the Piagetian sense of the term) of the accessibility imperative: the realization of truly inclusive and high-quality school environments, which involves seeking and replicating good pedagogical practices based on didactic research, empirical evidence, and improving the educational quality of non-segregating school environments. A truly inclusive and high-quality school environment necessitates that teachers and schools create and/or adopt conditions and situations that best suit the needs of each student without excluding any student from appropriate growth and development expectations and class membership. The principles of accessibility and welcoming should be integral to any discussion concerning the “pedagogical core” of school environments (OECD, 2013).

Developing and multiplying truly inclusive school environments

Just as the pedagogical assumptions of the previous two phases (Phase 2 and Phase 3) gave shape and substance to the results, so a new approach to diversity, the emergence of fluid societies and the rise of inclusive ethics will influence research, educational practice and the development of coherent and effective conditions and practices that are increasingly evidence-based and purposeful.: -“*Since the Salamanca Declaration (UNESCO 1994), a widespread political will formally encourages school stakeholders to remove that which excludes and marginalizes. Professional ethics therefore recognizes as essential: (1) the possibility for pupils to attend the local school (the school of the neighborhood); and (2) the adoption of a “zero rejection” policy for school admission (Forlin et al., 2013, pp. 7-8). (...) In the first instance, the imperative of accessibility redefines the conditions of access to school; in so doing, it directly influences the grouping of learners and of professionals. It forces us to specify how pedagogical and didactic choices, the planning of the forms and timings of learning, and the practices of skills assessment would comply with the imperative itself. (...) Educational accessibilization coincides with the desire to remove a priori that which excludes and marginalizes in schools (Ainscow et al., 2011). Loreman (2009, p. 43) describes the main targets for shaping this as ensuring the following: 1) care and development are priorities for every child; 2) pupils learn in regular and heterogeneous classes with peers of the same age and follow substantially similar curricula; 3) the modes of teaching are varied and suited to the needs of all; 4) all children contribute to regular learning activities; 5) all children are encouraged to make friends with their peers. The pedagogical accessibilization of classroom situations is not equated with the individualization or personalization of learning experiences. It refers to: (1) the attention paid to each student’s school experience; (2) the situations predisposed for the acquisition of the skills provided for by the study plan and by the personalized plan of one or the other child; and (3) the pedagogical mediation of school environments for each member of a school class without exceptions or conditions (Ainscow, 1991; Forlin, 2010; Ainscow & a., 2011; Prud’homme & a., 2016)”- (Mainardi, 2021, pp. 67-68).*

How can these concepts be put into practice in everyone’s school?

According to the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2013), every education and training system is structured around a specific pedagogical core that can be defined on the basis of four core elements and the relationships and implications that these entail at a general level in every moment of the school: 1) the grouping of pupils, 2) the grouping of school professionals, 3) the planning of forms and time placement of learning, 4) pedagogical choices and assessment practices.

The relationships between these constituent elements go far beyond the bilateral relationship of one to the other. For a school to be consistent with its objectives, each element of the system must be thought of in its relationship to every other element and to the legislator’s declared intentions. Only a critical re-



interpretation of the practices in use can create the necessary conditions first of all for the acceptance of the idea of innovation and then for the activation of a general project of rethinking the constituent elements of the pedagogical core of school environments as a whole and not reviewed separately from one another (Mainardi, 2021). Paying attention to educational differentiation without questioning the adequacy of the practices and assessment tools in use to certify competences is something unacceptable today in the quest for a school that wants to be less homologating and increasingly inclusive.

Between ideologies, beliefs, and evidence

The concept of school inclusion aims to prioritize the educational and training needs of all individuals, by designing and organizing learning environments and activities that facilitate each person's active, autonomous, and effective participation in classroom life and learning. The commitment to not depriving anyone of access to educational and training resources, or any other prerequisite for individual development, creates an environment of equality and inclusion.

Over time, this commitment has led to the development of attention towards individuals who were previously excluded from formal education. This is particularly evident in the case of persons with disabilities, where the initial phase of special education has shifted towards a more systematic integration approach. Structural differentiation between special and regular teachers within separate places is being rejected, and inclusive environments are being created for all students.

Outdated and controversial assumptions are being replaced with declared wills and evidence-based practices. The goal is to create truly inclusive and high-quality school environments for all individuals. Practicing an inclusive school today means providing conditions that do not discriminate against anyone and benefit everyone and the community in terms of social sustainability.

From the assimilation of an ideology to its accommodation in children's school environments and experiences

This dynamic and exponentially growing process of inclusive education must face the resistance that achieving results aligned with the stated goals may entail. Even if the ideology is shared and assimilated, school habits, beliefs, and traditions may challenge the effective accommodation of this goal, which necessarily implies innovative teaching choices to be «normally inclusive» (Ebersold, 2021).

Comparative indicators between countries and states consider the condition of temporary or permanent exclusion or inclusion from mainstream school environments as one of the main aspects (EASIE, 2020, p. 12). An interesting case study, involving several states and showing similarities with other regions of Europe and the world, concerns the internal comparison of Swiss cantonal school systems. Although these systems are united by the same constitutional provisions, they are autonomous and distinct in their executive, legislative and administrative aspects of schooling. Although they adopt the federal basis of education, they may differ in the timing and forms of assimilation and adaptation of educational priorities emerging over time (Mainardi, 2022a).

While for some countries, the accessibility imperative has led to a radical reorientation, for others, it has been a continuous evolutionary process that continues today in line with earlier intentions and choices. Alongside significant differences between countries, the chronological data also illustrate the general trend of ongoing evolution (EASNIE, 2021).

A recent meta-analysis by Bless (2019) highlighted empirical evidence that supports inclusive schooling. One important finding is that having students from the same municipality attend the same school is crucial for social inclusion. Another key finding is that inclusive education strategies benefit not only students with disabilities, but all students in the classroom. However, attitudes towards inclusion among teachers and parents vary depending on the type of special educational needs and disabilities (SEN&D), and comparative studies of inclusive and segregated education do not always consider all categories of SEN&D.



While research on specific learning disabilities is abundant and reliable, studies on intellectual disabilities and other subcategories of SEN&D are less conclusive and limited in number. Education research has generated numerous highly differentiated and adaptable strategies for inclusive education, but the internal coherence of the pedagogical core of school environments must be carefully considered to ensure quality and equitable learning opportunities for all (Mainardi, 2021).

Unlocking the Power of Scientific Research Tools for Inclusion: The Crucial Role of Images and Representations

Kielblock and Woodcock (2023) argue that there is an urgent need to revise research frameworks that do not view inclusive education as education for all. Their analysis of 225 studies suggests that studies aligned with this intention must focus on the attitudes and practices of quality education for all, by recognizing elements such as access, attendance, participation, and success of all students in school and the conditions that enable this. They recommend a closer and more direct dialogue between researchers advocating for inclusive education from a theoretical perspective and those conducting empirical studies, including critical peer reviews.

Their conclusions are based on the observation that almost all empirical studies on teachers' attitudes towards inclusive education are rooted in the framework of inclusive special education (students with SEN are distinct from others). This «drift» can lead to institutional policy development that neglects the promotion of educational practices for all students because it is guided by research that emphasizes inclusive education for some (Hardy & Woodcock, 2015).

According to Kielblock and Woodcock (2023), the research orientation also has direct implications for practice. According to them, – «*The large number of surveys on inclusion, which teachers are asked to complete, might affect what teachers believe inclusion is about. Questionnaires, that claim to be on inclusion, that ask questions pertaining to teaching students with SEND in regular classrooms might make it difficult for teachers to think beyond inclusion as being the placement of particular (groups of) students (e.g., with SEND) in regular classes*» –.

Biased thinking about inclusion, even if conveyed unwittingly through research tools that could be described as anachronistic or partial to an open vision of inclusion, risks increasing exclusivity in schools and classrooms (Slee, 2013).

The act of welcoming students into the classroom does not automatically lead to a positive outcome. Inclusion, as an action, is not always successful and can also lead to exclusion. The process and outcome, as well as the underlying ideology and competences, depend on various factors such as pedagogical beliefs, professional training, resources, possibilities, and responsibilities. These contingencies operate within each school system, and nationally and internationally, school inclusion will involve school networks and academia to build on experiences at micro and macro levels, share empirical evidence, encourage projects, and stimulate comparative studies of the factors that contribute to the quality and effectiveness of increasingly accessible and high-quality school environments for the benefit of all.

The concept of inclusive education for all must guide school leaders, other school professionals, and researchers in the development of the vision and mission of the 21st-century school. It is, therefore, important to establish a school that is consistent with inclusive values.

Bibliography

- Ainscow, M. (1991). *Effective School for All*. London/Baltimore: Paul H. Brookes/Fulton.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing Equitable Education Systems*. Abbingdon: Routledge.



- Bless, G. (2019). Esquisse d'une carte du savoir empirique. Communication presented at the Study day: *Bisogni educativi speciali a scuola: fra attenzioni specialistiche e attenzioni (normalmente) inclusive*. Scuole Speciali del Sopraceneri, Bellinzona 22.08.2019.
- Bocci, F. (2021) *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini.
- Davis, J., Gillett-Swan, J., Graham, L.J., & Malaquias, C. (2020). Inclusive education as a human right. In Linda Graham (ed.), *Inclusive education for the 21st Century. Theory, policy and practice*. Routledge.
- EASIE (2020). *2018 Dataset. Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, edited by Ramberg, J., Lénárt, H. and Watkins. A.; *Eu. Agency Statistics on Inclusive Education*.
- EASNIE (2021). *Supporting the development and implementation of inclusive education policies*, by Donnelly, V., Watkins, A. EU Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Abingdon: Routledge.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2013). *Inclusive education for student with disabilities*. Report, Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY). Canberra.
- Graham, L. (2020). *Inclusive education for the 21st Century. Theory, policy and practice*. Routledge.
- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. CASS Connections, Spring.
- Legge (Stato italiano) 30/03/1971 n. 118 *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme infavore dei mutilati ed invalidi civili*.
- lanes, D. & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Trento: Erickson.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141e164.
- Kielblock, S., & Woodcock S. (2023). Who's included and Who's not? An analysis of instruments that measure teachers' attitudes towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 1-13.
- Mainardi, M. (2022a). Inclusione e scuola. *Verifiche: cultura, educazione società*, 53, 3; Monografia. *Dall'integrazione all'inclusione. Un cammino ancora lungo* (ottobre 2022, pp. 5-7).
- Mainardi, M. (2022b). L'educazione speciale in Ticino: una breve cronostoria. *Verifiche : cultura, educazione società*, 53, 3; Monografia. *Dall'integrazione all'inclusione. Un cammino ancora lungo* (ottobre 2022, pp. 8-10).
- Mainardi, M. (2021). Educational accessibility: a catalyst for innovative practices. In S. Ebersold (ed.), *Accessibility or Reinventing Education* (pp. 63-80). London.
- Mainardi, M. (2012). Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica. *Integrazione scolastica e sociale*, 11, 4, September, 340-349.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*. Washington D.C., Presidents Committee on Mental Retardation.
- Perrin, B. & Nirje, B. (1985). A Critique of Some Frequent Misconceptions of the Normalization Principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. & Vienneau, R. (eds.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- OECD (2013). Innovative Learning Environments. *Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
- Ravaud J., & Stiker H. (2000). Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1ère partie. *Revue de sciences humaines et sociales*, 86, 1-18.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895e907.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Salamanca Declaration*. Paris: UNESCO.



Enrica Polato

Professore a contratto di Pedagogia e Didattica per l'inclusione | Università di Padova | enrica.polato@unipd.it

Maria Eleonora Reffo

Direttrice generale della Fondazione Robert Hollman | me.reffo@fondazionerobertollman.it

Spaces and pages that include:
a Park, a book

Spazi e pagine che includono:
un Parco, un libro

Fuori Call • Premi SIPeS 2022

ABSTRACT

The 'Treasure Tree Park' will be inaugurated in spring 2024 and will be the first sensory-inclusive municipal park in Padua: it is a project of the Municipality of Padua and the Robert Hollman Foundation in cooperation with 17 institutions, including the University of Padua. A total of 1528 children from pre-school and primary schools were involved in the co-design, using "The Treasure of the Enchanted Labyrinth", a specially written and illustrated book characterised by its being multi-coded (writing with Easyreading© fonts, in Braille, Alternative augmentative communication - CAA, audiobook) and therefore accessible. On the occasion of the international competition for tactile publishing Typhlo & Tactus (Padua, March 2022), the book was reissued as a TIB (Tactile Illustrated Book), adding tactile illustrations and a translation into LIS (Italian Sign Language) to the previous codes.

Keywords: Inclusive park, co-design, multi-code accessible books

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Polato E., & Reffo M.E. (2023). Spaces and pages that include: a Park, a book. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 208-221. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-20>

Corresponding Author: Enrica Polato | enrica.polato@unipd.it

Received: 02/05/2023 | **Accepted:** 05/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-20



Introduzione¹

Il gioco è fondamentale nella vita di ogni bambino ai fini della sua crescita ed è altresì un diritto, sancito nell'art. 31 nella Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia (1989, p. 16), a prescindere dalla presenza o meno di disabilità (ivi, art. 23, p.13). Il parco è, per antonomasia, uno tra i luoghi peculiari di gioco per tutti i bambini. Quindi, tutti i bambini hanno il diritto di poter accedere, giocare e relazionarsi con gli altri in un parco giochi, poiché l'accessibilità è un dovere della comunità ed è fondamento dell'inclusione.

Partendo da queste convinzioni, nel 2016 la Fondazione Robert Hollman ha presentato all'Amministrazione Comunale di Padova una proposta: riqualificare un'area di verde incolto a Parco Comunale inclusivo e sensoriale, in cui tutti i frequentatori, aventi diversi funzionamenti e di tutte le età, possano trovare spunti e facilitazioni per condividere esperienze nella natura.

La Fondazione Robert Hollman è un ente non convenzionato, di origine olandese, che offre gratuitamente consulenza e sostegno allo sviluppo a bambini con deficit visivo di età compresa tra gli 0 e i 14 anni e alle loro famiglie. L'approccio della Fondazione sin dai suoi esordi si caratterizza come:

- globale: non si limita alla "cura" della parte deficitaria, ma si estende al "prendersi cura";
- personalizzato: ogni bambino viene accompagnato nelle diverse fasi della sua età evolutiva;
- integrato: viene prestata attenzione anche alle diverse figure coinvolte nel percorso di crescita del bambino.

Tale approccio si è quindi tradotto nei seguenti presupposti, che stanno alla base anche di questo progetto:

- il lavoro di équipe è fondamentale;
- il bambino con disabilità è prima di tutto un bambino;
- il gioco è un diritto di tutti i bambini²

Disporre di solide basi di pensiero

Come dovrebbe caratterizzarsi un parco, per essere realmente inclusivo? A tal proposito potremmo far nostra la definizione di "inclusivo" presente nel documento *Inclusive Education: What, Why, and How* (Save the Children, 2016), traslandola dall'ambiente-classe all'ambiente-parco: "Inclusivo è un ambiente dove le diversità vengono valorizzate così da dare a tutti pari possibilità di crescita in un sistema equo e coeso in grado di prendersi cura di tutte le persone, assicurandone la dignità, il rispetto delle differenze e le pari opportunità. Fare educazione inclusiva significa fare comunità".

Per pensare e progettare un parco inclusivo in modo comunitario è necessario condividere alcuni aspetti e disporre di un linguaggio comune: per quanto riguarda il progetto del parco Albero del Tesoro, i concetti portanti che hanno dato solidità alla sua progettazione sono stati: spazio, gioco, *Universal Design* e *Index for Inclusion*.

Il primo concetto portante è lo spazio il quale, dice Hall (1972), "è un linguaggio silenzioso, ma molto emozionante". L'emozione che il linguaggio dello spazio genera è determinata anche dagli oggetti e dai materiali che vengono introdotti in esso, i quali "non sono passivi o inerti ma possono contenere un invito

1 Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali, si dichiara che Maria Elonora Reffo ha stilato i paragrafi "Introduzione" e "Co-progettare il "parco DI tutti"; Enrica Polato ha stilato i restanti paragrafi.

2 I paragrafi Introduzione, Creare un libro accessibile a tutti per riflettere sulle specificità di ciascuno, Lavorare con i bambini sono tratti da Polato E., Battistin T., Stefani S., Reffo M.E., Co-progettare un Parco per co-costruire cultura dell'inclusione. Progettare il "Parco Di tutti" di Padova con i bambini della scuola dell'infanzia e primaria, *Infanzia*, gennaio-marzo 2021, Casa Editrice Bambini, Bologna, pp. 56-64.



all'azione o provocare uno scambio tra bambini". Questa affermazione di Gandini (1995, p. 239) ci rimanda al concetto secondo il quale ciascun oggetto ha una propria *affordance*, cioè una qualità fisica che suggerisce all'essere umano le azioni appropriate per manipolarlo. Ad esempio, una superficie piatta offre l'*affordance* di camminarci sopra, mentre una superficie verticale dà l'*affordance* di ostacolare il movimento (Gibson, 2015): il termine *affordance* è quindi traducibile come "invito".

Anche la conformazione dello spazio educativo e ricreativo dei nostri parchi possiede le proprie *affordance*, che invitano i bambini a compiere alcune azioni piuttosto di altre. Ad esempio, non c'è bisogno di insegnare la corsa ai bambini: se c'è lo spazio in cui poterlo fare, lo scoprono da soli (Oliverio Ferraris & Oliverio, 2017).

Lo spazio può essere visto come lo specchio dell'approccio educativo prevalente (Weyland & Attia, 2015) e della pedagogia reale praticata in un determinato luogo: va quindi progettato con cura, proprio perché, come afferma Canevaro (in Ghedin, Aquario, Boggino, Pais, & Boggino, 2018, p. 19), ha una sua "semantica".

Lella Gandini (1995, pp. 238-239) ci ricorda infatti che le scelte che riguardano lo spazio non sono mai neutre né prive di conseguenze: d'altronde, "quando si è convinti dell'importanza di un sistema educativo basato sulla comunicazione, sull'interazione tra persone e con l'ambiente, anche l'altezza di un muro, la mancanza di una finestra o la presenza di una parete sono considerati elementi che modificano la possibilità e la qualità di questi scambi". Questo è particolarmente vero quando si progetta un parco, dove l'accessibilità di un tavolino da picnic si gioca sui 70 cm di piano sporgente che consenta a una persona che si muove con la carrozzina di pranzare comodamente al tavolo piuttosto che dover mangiare senza appoggi, tenendo un tovagliolino sulle gambe per non sporcarsi.

Il secondo concetto portante, già precedentemente accennato, è il gioco, il cui "gusto", ci ricorda Johan Huizinga (1946), resiste ad ogni analisi o interpretazione logica, essendo una categoria di vita assolutamente primaria. La realtà "gioco" accomuna tutta l'umanità, non essendo legata in modo esclusivo a nessun grado di civiltà né a nessuna concezione di vita.

Dal canto suo, Vygotskij (1966, n.12, p. trad.it. p. 150) ci ricorda che "il gioco contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo".

De Koven (2019, p. 32) include nelle sue Linee guida del gioco anche la sicurezza: ogni bambino, per essere disponibile a giocare, ha bisogno che gli venga garantito che non rischierà più di quanto è pronto a farlo. Anche i bambini con disabilità hanno bisogno di sentirsi sicuri nel gioco: per questo è importante che uno parco "dimostri" la propria accoglienza offrendo a tutti giochi sicuri e, per questo, inclusivi.

Desideriamo concludere con le parole di Protti, la quale, negli Atti della Tavola Rotonda "Parchi Gioco per Tutti" (2017, p. 49), afferma che "tutti i bambini hanno diritto al gioco, a poter quindi frequentare il parco insieme ai loro amici: correre, arrampicarsi, dondolare, scivolare. Naturalmente ognuno lo farà in modo differente: si può sfrecciare veloci a piedi, con una bicicletta, su un monopattino o con l'aiuto di una carrozzina elettrica. Si può raggiungere la cima di una struttura gioco arrampicandosi, salendo le scale o utilizzando una rampa. Non limitiamoci a offrire un'altalena a guscio"

Il terzo concetto portante è l'Universal Design: per Lancerin (2017, p. 19), attuare una progettazione per tutti significa "progettare non solo per le persone con disabilità ma per un'utenza il più possibile ampia e rispondente ad esigenze diversificate. La progettazione universale è quella trasparente, quella di cui non ci si accorge perché è integrata e non è sanitaria, la soluzione progettuale che nasce così, non è stata inserita dopo, non è stata appiccicata, non è sul retro, ma fa parte integrante del progetto, è creativa e bella anche esteticamente".

Il quarto ed ultimo concetto portante è tratto dall'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2014, p. 33), uno strumento per promuovere l'inclusione intesa come "un'impresa collettiva, condivisa [...], un compito che non ha mai fine, poiché coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi ed altri abbiamo creato e continuiamo a creare".

Anche la co-progettazione del nostro parco, pur configurandosi evidentemente come una pratica, è avvenuta prestando un'attenzione simultanea anche alle altre due dimensioni dell'*Index*, essendo finalizzata anche a promuovere culture inclusive (lavorando sull'orizzonte dei valori per realizzare una comu-



nità sicura, tollerante, cooperativa, stimolante e accogliente, in cui ognuno venga valorizzato) e politiche inclusive (facendo in modo che l'inclusione permeasse l'intero progetto e coinvolgesse tutti).

Co-progettare il “parco DI tutti”

Il percorso di sensibilizzazione e di promozione della cultura inclusiva sopra accennato si è declinato, nella fase ideativa, in un percorso di co-progettazione che ha coinvolto la comunità locale, interpellata a vari livelli.

Alla progettazione del parco “Albero del Tesoro” hanno preso parte 17 Enti e Associazioni *non profit* (v. fig. 1), attive sul territorio padovano in ambito di sociale e inclusione: il Gruppo di lavoro così formato ha avuto come obiettivo uno studio congiunto, finalizzato all'individuazione dei criteri per la costruzione di un parco veramente inclusivo, in considerazione dei bisogni specifici dei diversi *target*.



Fig. 1 Elenco degli Enti ed Associazioni co-partecipanti al Progetto

A febbraio 2018 sono stati istituiti quattro tavoli di lavoro, focalizzati rispettivamente sugli aspetti uditivi, motori, relazionali e psichici/cognitivi: le indicazioni emerse sono confluite nella creazione di “Linee guida per la Progettazione di un Parco inclusivo”, utilizzate dall'Ufficio Tecnico del Comune di Padova per la sua costruzione.

L'obiettivo condiviso fin dall'inizio è stato quello di co-progettare e co-realizzare un “parco DI tutti”, pensato da tutti e costruito con il contributo di tutti, non un parco PER tutti, pensato da qualcuno e costruito per qualcun altro. Essendo un parco DI tutti, è fondamentale che tutti possano “pensare insieme” a come strutturarli, perché l'inclusione sociale è un obiettivo conseguibile solo attraverso il coinvolgimento diretto e consapevole di soggetti aventi età e funzionamenti diversi tra loro. Il parco così co-progettato si configura come uno spazio:

- inclusivo: in cui tutti i frequentatori, con i loro diversi funzionamenti, possono trovare spunti e facilitazioni per attività comuni;



- sensoriale: in cui vengono proposti stimoli soprattutto naturali adeguati ad ogni sensorialità (colori contrastanti per la vista, profumi per l'olfatto, suoni per l'udito, texture diversificate per il tatto);
- accessibile: privo di barriere architettoniche e quindi fruibile da tutti.

Oltre agli Enti e alle Associazioni, la Fondazione Robert Hollman ha voluto coinvolgere nell'ideazione del parco comunale quelli che probabilmente sono i maggiori fruitori di questo servizio, cioè i bambini.

Secondo Tonucci, Renzi e Prisco (2019, p. 10), negli ultimi decenni la città è stata pensata e progettata assumendo come parametro un cittadino medio adulto, maschio, lavoratore, perdendo di vista e sottraendo diritti ai cittadini che non corrispondono a questi parametri, tra cui i bambini. Per non perdere nessuno, questi autori propongono di assumere i bambini come parametro, accettando la diversità che ciascuno di essi porta con sé a garanzia di tutte le diversità, poiché si presume che quando la città sarà più adatta ai bambini, sarà migliore per tutti. Tonucci (1996, p. 19) infatti continua affermando che "chi è capace di tener conto dei bisogni e dei desideri dei bambini non avrà difficoltà a tener conto delle necessità dell'anziano, dell'handicappato, dell'extracomunitario. Perché il problema fondamentale è imparare ad accettare la diversità e il bambino è un diverso, anzi probabilmente, un bambino è più diverso da suo padre di quanto un adulto bianco sia diverso da un adulto nero".

Secondo questo autore (ivi, p. 41) i bambini, fin da piccoli, sono capaci di interpretare i propri bisogni e di contribuire al cambiamento della loro città: vale quindi la pena di dar loro la parola, attribuendo loro un ruolo da protagonisti e mettendo noi adulti in un atteggiamento di ascolto. D'altronde, nessuno può rappresentare i bambini senza preoccuparsi di consultarli, di coinvolgerli, di ascoltarli: logicamente, far parlare i bambini non significa chiedere loro di risolvere i problemi della città [...], significa invece imparare a tener conto delle loro idee e delle loro proposte. Certo, occorre essere convinti che i bambini abbiano qualcosa da dirci e da darci, che questo qualcosa sia diverso da quello che sappiamo e sappiamo fare noi adulti e che quindi valga la pena di metterli in condizione di esprimere quello che pensano davvero. Bisogna riportare i bambini ad osare, a desiderare, ad inventare e allora salteranno fuori le idee, le proposte, i contributi (ivi, p. 42).

Per coinvolgere pienamente i bambini in questo processo di sensibilizzazione finalizzato all'espressione delle proprie idee e alla progettazione del parco, la Fondazione Hollman ha ideato e proposto un percorso formativo per insegnanti, di seguito delineato.

Creare un libro accessibile a tutti per riflettere sulle specificità di ciascuno

Ad aprile 2018 la Fondazione ha presentato una proposta formativa cui hanno aderito complessivamente 108 insegnanti, che si sono dichiarati interessati a seguire la formazione e a proporre i laboratori ai loro 1528 alunni, così distribuiti (v. fig. 2):

	n° insegnanti formati	n° alunni che hanno svolto i laboratori
Scuole dell'infanzia	56	853
Scuole primarie	52	675
TOT	108	1528

Fig. 2: Insegnanti ed alunni di Padova coinvolti nel progetto

Il corso per insegnanti, svoltosi a settembre 2018, si è strutturato in due incontri. Nel primo sono stati presentati dettagliatamente il Progetto e la cornice teorica condivisa, mentre nel secondo è stata presentata dettagliatamente la struttura generale del laboratorio, declinata in due percorsi, uno pensato per gli alunni della scuola dell'infanzia e della 1^a primaria, l'altro per gli alunni della 2^a, 3^a, 4^a e 5^a primaria.



È stato inoltre presentato il libro “Il tesoro del labirinto incantato (Paccagnella & Bertelle, 2018)” appositamente ideato dalla Fondazione Hollman al fine di creare uno sfondo integratore per i laboratori.

Maria Eleonora Reffo, Direttrice Generale della Fondazione Robert Hollman (ivi, p. 1), presenta questo libro come “una storia che parla di diversità, della profonda ricchezza che abita in ognuno di noi e che può essere messa a disposizione degli altri, per scoprire tesori incantati”.

La Fondazione Hollman ha scelto di avvicinare i bambini al tema della disabilità attraverso una favola perché questo genere narrativo permette loro, grazie al racconto delle vicende dei vari personaggi, di comprendere e divenire consapevoli delle diversità, di viverle immedesimandosi attraverso l’ascolto della storia e di poter quindi riflettere su di esse. Va infatti considerato che non sempre le diversità vengono vissute come occasione per cogliere la “normale differenza” che identifica ciascuno di noi e per riconoscere le altrui e proprie peculiarità, il “non essere uguali” che ci caratterizza (Polato, 2006, p. 171).

La diversità può rappresentare un valore, un tratto positivo della realtà in termini di varietà, ricchezza, possibilità qualora l’incontro con essa sia connotato da rispetto, sospensione del giudizio e curiosità. Perché questo avvenga, può essere necessario che l’incontro dei bambini con la diversità venga mediato: uno degli strumenti più efficaci per farlo è rappresentato proprio dalla favola. Il potenziale della letteratura nell’approcciarsi alla diversità sta infatti innanzitutto nel narrarla e quindi nel parlarne, legittimandone l’esistenza, la rilevanza, la positività, la ricchezza.

Per sfruttare tali potenzialità la Fondazione Hollman ha scelto come personaggi del proprio libro Red il pettirosso, Gaia la tartaruga, Pino la Talpa, Valentino il riccio e Lola la gatta. Messi di fronte alla sfida di attraversare un labirinto per trovare un tesoro, essi dapprima tentano di muoversi individualmente, per poi decidere di unire le forze: questo consentirà al gruppo di arrivare alla meta, per scoprire che...il tesoro sono loro!

Ognuno dei personaggi ha una sua disabilità, narrata nel testo con le seguenti modalità:

- il personaggio viene presentato con il suo nome e solo successivamente viene esplicitato il suo funzionamento (“Ecco Lola, una sinuosa gatta bianca con dei fantastici occhi azzurri. Lei non sente ma è bravissima a leggere le labbra”);
- la disabilità viene quindi espressa tramite la descrizione del funzionamento, non tramite l’aggettivo qualificativo relativo al deficit (non “Ecco la gatta sorda Lola”);
- il funzionamento comprende sia le cose che “riescono difficili” sia quelle che “riescono facili”, quindi sia le disabilità sia le abilità (“Pino la talpa non vede con gli occhi, ma all’interno del parco si muove con maestria e grazie al suo naso riconosce ogni cosa”);
- ogni personaggio, con il suo funzionamento, contribuisce in modo significativo al buon esito dell’avventura, quindi al ritrovamento del tesoro, perché “l’unione fa la forza”.

L’obiettivo di creare un libro accessibile al maggior numero possibile di bambini è stato perseguito realizzando una struttura multicodice. L’aspetto più innovativo de “Il tesoro del labirinto incantato” risiede infatti nell’uso contemporaneo (cioè nella stessa pagina) di diverse tipologie di testo e di codici (v. fig. 3).



LIBRO MULTICODICE ACCESSIBILE – CARATTERISTICHE TECNICHE

I CODICI

Font Easy Reading®
anche per lettori con dislessia

Ingrandito
per lettori con ipovisione e stampato maiuscolo per i bambini più piccoli

CAA per lettori
con difficoltà di comunicazione

Braille per lettori non vedenti

IL TESTO

Testo ampio per bambini più grandi

Testo semplificato per bambini più piccoli e/o con difficoltà cognitive

Girata la prima pagina, i due bambini si trovano immersi in un parco fantastico, pieno di simpatici animali e giochi straordinari... Alberi, ruscelli, ponti, scivoli senza gradini, un'altalena a guscio e un labirinto, in cui tutti, ma proprio tutti, possono divertirsi.

NEL LIBRO C'È UN PARCO CON TANTI ANIMALI E GIOCHI SPECIALI, TUTTI POSSONO GIOCARE ED ESSERE FELICI.

HEL	LIBRO	CAA	QR	INCL
CON	TANTI	ANIMALI	E	GIOCHI SPECIALI
TUTTI	POSSONO	GIOCARE	ED	ESSERE FELICI

Audiolibro con QR CODE

Immagini con accorgimenti facilitanti per bambini con ipovisione



Fig. 3: La struttura del testo "Il tesoro del labirinto incantato"

Per quanto riguarda il testo, ne sono riportate due versioni, una più ampia (in stampato minuscolo), pensata per i bambini più grandi e una semplificata (in stampato maiuscolo ingrandito), pensata per i bambini più piccoli, con difficoltà cognitive o con ipovisione. Per entrambe le versioni è stato utilizzato il font Easy Reading®, facilitante anche per i lettori con dislessia.

Per quanto riguarda i codici, il testo risulta accessibile perché illustrato con le icone della Comunicazione Aumentativa Alternativa, scritto in Braille per i non vedenti e letto da voci esperte nell'audiolibro, accessibile tramite QR CODE.

Anche le illustrazioni del libro sono state disegnate adottando accorgimenti specifici (contorno evidente, colori contrastanti, figure intere), in modo da facilitare i lettori più piccoli e/o quelli con ipovisione.

Ad oggi, il libro è alla sua terza ristampa.

Lavorare con i bambini

Gli insegnanti si sono basati sulla struttura di laboratorio proposta nel corso di formazione, che hanno poi adattata alla propria specifica sezione o classe, per realizzare un percorso "su misura" per i propri alunni.

La struttura del percorso, suddivisa in quattro moduli, è riassunta nella fig. 4.

Primo modulo: in classe

- Presentazione animata del libro e lettura della storia
- Attività per la comprensione della storia: approfondimento sui personaggi (caratteristiche e funzionamenti); dai personaggi al sé (le mie caratteristiche, i miei funzionamenti)

Secondo modulo: in classe

- Lancio della situazione-problema (video dell'Assessore Piva per coinvolgere i bambini nel Progetto)
- "Il parco per noi" (confronto tra bambini su come dovrebbe essere un parco "per loro" e sui loro desiderata personali)
- "Il parco di tutti": esplicitazione delle prime idee su come dovrebbe essere un parco di tutti

**Terzo modulo: al parco**

- Visita guidata in un parco o giardino attrezzato e rilevazione di eventuali giochi inclusivi già presenti
- Esperienza del parco (spostamenti, uso dei giochi, dei bagni, degli eventuali posti ristoro) adottando temporaneamente uno dei diversi funzionamenti (cecità, sordità, disabilità motoria che richieda l'uso di una carrozzina).

Quarto modulo: in classe

- Progettazione del parco Di tutti, alla luce sia dei desiderata individuali (il parco per me), sia delle soluzioni individuate nel corso dell'uscita
- Sintesi delle soluzioni ideate per la realizzazione di un parco comunale inclusivo, adottando le più svariate modalità di presentazione (elaborato scritto, disegni, plastico...)

Fig. 4: La struttura del percorso laboratoriale

Inizialmente, nel **primo modulo**, vi è stata la lettura animata in classe del libro “Il tesoro del labirinto incantato”, a cui ha fatto seguito un approfondimento sulle caratteristiche e sul funzionamento di ogni personaggio da parte dei bambini. A seguire, i bambini sono stati invitati a riflettere su di sé, sulle proprie caratteristiche e sui propri funzionamenti. A ciascuno è stato chiesto di esplicitare una cosa che sa fare ed una cosa che non sa fare, per poi raccogliere tutte queste informazioni in un cartellone che sintetizza ciò che riesce facile e difficile ai bambini di quella specifica sezione/classe.

Nel **secondo modulo** è stato mostrato agli alunni un video nel quale l'Assessore alle Politiche Educative e Scolastiche di Padova, Dott.ssa Piva, ha chiesto il loro aiuto per la progettazione di un nuovo Parco in via di costruzione. I bambini sono stati quindi invitati ad ampliare la loro riflessione, passando dalla visualizzazione dal parco dei propri desideri alla concreta progettazione di un parco inclusivo.

Per poter creare il “parco DI tutti”, nel **terzo modulo** è stata realizzata un'uscita in un ambiente di gioco esterno conosciuto dai bambini e da loro facilmente raggiungibile, quale un parco comunale o anche il giardino stesso della scuola, dove poter rilevare la presenza o meno di giochi accessibili a tutti e dove simulare funzionamenti in base alle differenti disabilità. I bambini hanno quindi vissuto questa esperienza provando a vivere diverse situazioni (gioco libero, merenda, uso del bagno...), mantenendo il funzionamento concordato. Alla fine dell'esperienza, i bambini hanno potuto esprimere i loro vissuti e le difficoltà incontrate.

Infine, nel **quarto modulo**, vi è stato un momento laboratoriale in classe, nel quale si è dato libero spazio alla presentazione non solo delle difficoltà emerse durante l'esperienza di simulazione, ma anche e soprattutto delle ipotesi di soluzione pensate.

Ogni bambino ha quindi contribuito, con disegni, scritture e/o manufatti, alla realizzazione di un elaborato (bi o tridimensionale) che rappresentava concretamente il progetto di “parco DI tutti” elaborato dalla sua sezione/classe. Come dice Tonucci (1996, pp. 44-45), la progettazione, dall'ideazione fino alla realizzazione concreta di un plastico, ha richiesto ai bambini, oltre alle importanti fasi della discussione e della progettazione grafica, anche operazioni concrete come il manipolare, colorare, incollare, nelle quali tutti i bambini sono competenti. Questo significa che la progettazione riesce a non selezionare i bambini “bravi” nell'espressione verbale, scritta e grafica, come spesso succede per le attività scolastiche, e questo deve farla considerare una proposta particolarmente significativa e inclusiva.

I prodotti delle scuole dell'infanzia e primarie (v. fig. 5) sono giunti numerosi alla sede della Fondazione Hollman di Padova, dove sono stati esposti in una mostra inaugurata a maggio 2019, visitata da numerose scolaresche e dalla cittadinanza.



Fig. 5: Dall'esperienza di simulazione dei diversi funzionamenti alla progettazione del Parco

Questo percorso ci ha consentito di condividere con i bambini alcuni dei loro bisogni, desideri ma anche idee e soluzioni progettuali. Come giustamente sottolinea Tonucci (1996, p. 45), probabilmente non tutte possono tradursi in pratica esattamente come i bambini le hanno espresse, ma rappresentano sicuramente delle preziose indicazioni condivise con il Progettista. Va evidenziato però che alcune delle soluzioni e giochi pensati dagli alunni hanno trovato effettivamente posto nel Parco (v. fig. 6), come ad esempio il castello accessibile tramite una rampa o il dondolo basculante utilizzabile da sdraiati³.

- 3 Lo stile partecipativo che ha caratterizzato il Progetto del Parco fin di suoi esordi continua a manifestarsi:
- nel co-finanziamento delle opere, cui partecipano il Comune, Aziende e Associazioni ma anche privati cittadini; si sottolinea che attualmente tutte le aree gioco sono state completate (v. figura 7) e si dispone di tutti i finanziamenti necessari alla piena realizzazione del Parco, che verrà inaugurato nella primavera del 2024;
 - nell'utilizzo da parte dei tecnici del Comune di Padova delle conoscenze acquisite in questo percorso nella riqualificazione di altri spazi comunali e non solo;
 - nella co-progettazione relativa alla futura gestione del Parco. Si stanno tenendo incontri periodici di tipo esplorativo tra gli Enti partecipanti per ragionare sulla futura *governance* del parco, il quale, nelle intenzioni, non dovrebbe essere solo un tradizionale spazio giochi diurno, ma anche un luogo dove si svolgeranno eventi e corsi aventi carattere di promozione sociale relativa all'inclusione, aperto 365 giorni all'anno.
- Ulteriori informazioni relative all'avanzamento dei lavori sono reperibili nel sito <http://parcoinclusivopadova.it/>.



Fig. 6: Giochi pensati e disegnati dai bambini già installati nel Parco

I feedback sul percorso giunti dai bambini e dalle insegnanti sono stati molteplici: nella fig. 7 ne riportiamo alcuni, a titolo esemplificativo.

LE PAROLE DEI BAMBINI

«Abbiamo lavorato molto bene insieme e ognuno di noi ha messo in atto le proprie capacità e il proprio impegno. Abbiamo imparato che per capire le persone in difficoltà è utile mettersi nei loro panni e cercare di provare e loro sensazioni.

È stata un'attività emozionante e non capita tutti i giorni un lavoro così speciale e così divertente!
Noi bambini siamo tutti diversi ma tutti uguali e tutti speciali e quando collaboriamo per raggiungere uno scopo siamo una bomba!»

...E DELLE INSEGNANTI

PAGINA delle insegnanti:
PER NOI INSEGNANTI È STATO MOLTO IMPORTANTE RICORDARE CHE SI EDUCA ATTRAVERSO CIÒ CHE SI È.
VOLTE DIMENTICHIAMO CHE I BAMBINI CI OSSERVANO ...

GRAZIE PER LA CORNICE CHE AVETE PROPOSTO ...
DENTRO AD ESSA CI SIAMO COLLOCATE PER LAVORARE ...
CON ORDINE, RISPETTO E TANTA CURA.

Fig. 6: feedback sul percorso espressi da bambini ed insegnanti



A giugno 2019, il percorso di formazione è stato proposto anche ad alcuni Istituti Comprensivi vicini a Cannero Riviera (VB), dove si trova l'altra sede della Fondazione Hollman.

Far evolvere il pensiero sui libri multicode

In occasione del concorso internazionale per l'editoria tattile Typhlo & Tactus (Padova, marzo 2022) il libro "Il tesoro del labirinto incantato" è stato rieditato come TIB (*Tactile Illustrated Book*) da un gruppo di lavoro formato da Marcella Basso, Serena Danieli, Matteo Franceschetti ed Enrica Polato, aggiungendo ai codici precedenti le illustrazioni tattili e il videoracconto in LIS, contenuto in *microchip* e quindi accessibile attivando nel proprio *device* la funzionalità NFC. Una copia di questo nuovo libro è stata donata a ciascun giurato provenienti da 9 Paesi, con l'intenzione di contribuire alla diffusione e all'evoluzione del pensiero relativo ai libri accessibili multicode (v. fig. 7).



Figura 7: Struttura del TIB "Il tesoro del labirinto incantato"

La struttura de "Il tesoro del labirinto incantato" è stata adottata anche dal Comitato Scientifico del Progetto "Ravenna per mano", composto dal Comune di Ravenna (capofila), dal Polo Museale dell'Emilia Romagna, dall'Opera di Religione della Diocesi di Ravenna, dal Museo d'Arte della città di Ravenna e dalla Fondazione RavennAntica. A tale progetto hanno collaborato il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, nelle persone dei Proff. Roberto Dainese e Chiara Pancioli e la Fondazione Robert Hollman, nella persona della Dott.ssa Maria Eleonora Reffo.

Questo progetto, legato all'accessibilità del patrimonio, prevede la realizzazione di supporti e iniziative che favoriscano la fruizione e la conoscenza dei monumenti Unesco ed è rivolto a tutti, riservando una particolare attenzione all'inclusione delle persone aventi diverse tipologie di disabilità.

A partire dalle immagini presenti nelle antiche basiliche, nei mausolei e nei battisteri di Ravenna, è stato ideato un percorso alla scoperta di otto simboli raffigurati nei mosaici (stella, cervo, agnello, croce, monogramma, pavone, colomba, conchiglia), i quali permettono un approccio per immagini volto a superare le barriere sensoriali e cognitive, strutturato sulle esigenze delle diverse tipologie di fruitori (Ravenna per mano - Il Progetto, s.d.).



Per ognuno degli otto simboli è stato ideato un volume accessibile sia nella parte testuale, scritta in diversi codici (nero con carattere ad alta leggibilità, Braille e CAA), sia nella parte tattilmente illustrata. Inoltre, ogni fascicolo è corredato da due schede tattili: la prima, propedeutica, presenta il soggetto in una forma più vicina al reale (nell'es. della fig. 8, un pavone con i tipici colori e la coda che si apre a ventaglio), la seconda riporta fedelmente, a rilievo, la sagoma del soggetto come viene rappresentata nel mosaico.



Fig. 8: Le due schede tattilmente illustrate che corredano il volume dedicato al pavone

Conclusioni

Rifacendoci ancora una volta al pensiero di Tonucci, Renzi e Prisco (2019, p. 11), è nostra convinzione che i bambini non vadano protetti, ma “armati”, dotati cioè dell’arma della parola e quindi di strumenti, abilità e autonomia. Invitarli a progettare spazi e strutture vere della città [...] non significa delegare loro il compito della progettazione, che sarà sempre e comunque legato ad un titolo abilitante, significa invece aprire anche a loro la possibilità del contributo e della partecipazione (Tonucci, 1996, p. 44).

Vorremmo riprendere il pensiero di Govinda (in Santi & Ghedin, 2014, p. 110) originariamente rivolto alla scuola, facendolo virare nel nostro specifico, quello di un Parco co-progettato e co-finanziato (v. fig.9). Potremmo quindi dire che diviene oggi una priorità rendere la gestione di spazi comunali come questo più partecipativa e consultiva, coinvolgendo tutti i membri che vi si riconoscono in qualità di co-sviluppatori di approcci inclusivi, ovvero come veri e propri *inclusive community shareholders*, impegnati per il successo e la crescita di ciò che condividono.



Fig. 9: Le aree gioco del Parco già completate

Desideriamo concludere affermando che per noi il Progetto del parco comunale inclusivo, la cui idea si è affacciata nel 2016, si sta rivelando un grande esercizio di democrazia partecipata e che riteniamo possa configurarsi come una buona prassi nella direzione dell'inclusione e di una società più solidale e attenta nei confronti della valorizzazione delle differenze.

Riferimenti bibliografici

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite. (1989, Novembre 20). *Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*.
Tratto da UNICEF: <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*.
Roma: Carocci Faber.
- De Koven, B. (2019). *Buon gioco. Giocare bene per vivere bene*. Trento: Erickson.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gandini, L. (1995). Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 235-244). Bergamo: Junior.
- Garante Infanzia Adolescenza. (2018). *Il diritto al gioco e allo sport dei bambini e dei ragazzi con disabilità. Documento di studio e di proposta*. Tratto da AGA-Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/diritto-al-gioco-sport-bambini-ragazzi-disabilita.pdf>
- Ghedin, E., Aquario, D., Boggino, N., Pais, I., & Boggino, P. (2018). *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Canterano (RM): Aracne.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. New York: Psychology Press.
- Hall, E. T. (1972). *Il linguaggio silenzioso*. Milano: Garzanti.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Lancerin, L. (2017). Introduzione della Tavola Rotonda Parchi Gioco per tutti. *Tavola Rotonda Parchi gioco per tutti* (pp. 17-22). Bassano: Bassano Accessibile.
- Lanzarin, M. (2017). Presentazione della Tavola Rotonda «Parchi Gioco per Tutti». *Parchi Gioco per Tutti* (pp. 9-10). Bassano del Grappa: Bassano Accessibile.



- Oliverio Ferraris, A., & Oliverio, A. (2017). *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*. Firenze: Giunti.
- ONU. (2015, Settembre 25). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. Tratto da Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite: <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Paccagnella, E., & Bertelle, N. (2018). *Il tesoro del labirinto incantato*. Monselice (PD): Camelozampa.
- Polato, E. (2006). «Voglio che il mio nome significhi me» Quando le storie sulla diversità...fanno crescere! In R. Caldin, E. Polato, & R. Dainese, *Essere speciali a scuola* (pp. 143-190). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Protti, C. (2017, marzo 25). Parchi gioco inclusivi. *Atti della Tavola Rotonda Parchi giochi per tutti* (pp. 45-62). Bassano del Grappa: Bassano Accessibile. Tratto da Bassano Accessibile: https://www.bassanoaccessibile.it/wp-content/uploads/2022/02/Parchi-Giochi-per-Tutti-web.pdf?_gl=1*b0a7x1*_up*MQ..*_ga*MjA2NDc2MTYzMTY4xNjgyOTYzOTc1*_ga_G7W42ZS4LJ*MTY4Mjk2Mzk3NC4xLjAuMTY4Mjk2Mzk3NC4wLjAuMA..
- Ravenna per mano - Il Progetto*. (s.d.). Tratto da Ravenna per mano: <https://ravennapermano.it/il-progetto/>
- Santi, M., & Ghedin, E. (2014). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Rivista Italiana di Ricerca Educativa*, 99-111.
- Save the Children. (2016, marzo). *Inclusive education: What, Why, and How. A Handbook for Program Implementers*. Tratto da Save the Children: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/inclusive-education-what-why-and-how>
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*. Roma-Bari: Laterza.
- Tonucci, F., Renzi, D., & Prisco, A. (2019). *Il Consiglio dei bambini*. Bergamo: Zeroseiup.
- UNICEF. (1989). *Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia dell'adolescenza*. Roma: Unicef.
- Vygotskij, L. S. (1966, n. 12). Play and its role in the mental development of the child. *Vosproy Psikhologii*, 62-78.
- Weyland, B., & Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Milano: Guerini Scientifica.



Arianna Taddei

Associated Professor of Special Didactics and Pedagogy Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata, arianna.taddei@unimc.it

Rosita Deluigi

Associated Professor of General Pedagogy Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata, rosita.deluigi@unimc.it

Rimini Open City. New challenges for Care: Education in Emergency

Rimini città aperta*. Nuove sfide per l'accoglienza: l'educazione in emergenza

Fuori Call • Premi SIPeS 2022

ABSTRACT

Europe has once again become the theater of war with the Russian-Ukrainian conflict, endangering children's rights and causing desperate escapes of women and children. The humanitarian emergency has also shaken the civic conscience of Italy, urging the vocation to solidarity of several cities which, in the face of the challenges posed by the umpteenth conflict, have generated alliances with local actors to welcome Ukrainian minors thanks to various educational projects. In Rimini, the city and citizens have collectively moved within the significant places of resistance and education for cooperation which, born during the Second World War, have become spaces for peace education for intercultural inclusion. Through a brief qualitative research, we have reflected with the key players on the strengths and weaknesses of the experience achieved, from which both the complexities of educating in emergency situations emerged, and the need to identify trajectories innovations useful to directing effective responses.

Keywords: Inclusion, intercultural education, Conflict, Ukraine

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Taddei A., Deluigi R. (2023). Rimini Open City. New challenges for Care: Education in Emergency. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 222-229. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-21>

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

Received: 30/04/2023 | **Accepted:** 29/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-21

* L'articolo nasce dal progetto premiato dalla SIPES nel 2022, nella sezione "buone prassi" i cui proponenti sono stati: Arianna Taddei, Chiara Gabellini, Massimo Stefanini, Armida Loffredo e Maria Grazia Ricci. Il contributo è stato ideato congiuntamente dalle due autrici, che hanno elaborato insieme i paragrafi 1 e 4, mentre individualmente: i paragrafi 2 e 3.1, Arianna Taddei; 3.2, Rosita Deluigi. L'articolo è stato realizzato nell'ambito del National Innovation Ecosystem grant ECS00000041 – VITALITY, funded by the European Union - NextGenerationEU - Italian Ministry of University and Research (MUR).



1. Introduzione

L'Europa con il conflitto russo-ucraino è tornata ad essere teatro di guerra, mettendo in pericolo i diritti dell'infanzia e causando fughe disperate di donne e bambini. L'emergenza umanitaria ha scosso la coscienza civica anche dell'Italia, sollecitando la vocazione alla solidarietà di diverse città che, dinnanzi alle sfide poste dall'ennesima guerra, hanno generato alleanze con gli attori locali per accogliere i minori ucraini grazie a svariati progetti educativi. A Rimini, città e cittadinanza si sono mosse collettivamente nei luoghi significativi della resistenza e di educazione alla cooperazione che, nati durante la seconda guerra mondiale, sono diventati spazi di educazione alla pace e di inclusione.

Il contributo, attraverso uno studio qualitativo, analizza un'esperienza educativa in ambito extra-scolastico, nella cornice *dell'education in emergency*, contrastando la cultura del conflitto infiltrata tra le macerie sociali di ogni guerra.

Nello specifico, a Rimini è stata realizzata un'iniziativa rivolta a minori ucraini in situazione di vulnerabilità non frequentanti la scuola che ha inteso offrire una risposta di prima accoglienza in termini di partecipazione e socializzazione nel periodo compreso tra il 1° aprile e il 31 maggio 2022.

La sinergia tra gli attori presenti sul territorio ha dato vita ad un progetto educativo inclusivo extra-scolastico all'interno del Centro educativo Italo svizzero (CEIS)¹.

Il progetto ha incontrato un importante sostegno da parte della cittadinanza per diverse ragioni: infatti, Rimini ospita una delle comunità ucraine più numerose di Italia e ha coltivato nel tempo una vocazione alla cooperazione e alla difesa dei diritti dell'infanzia che ha motivato la città ad "armarsi" di idee, volontari, risorse ed alleanze per accogliere i minori attraverso una proposta inclusiva.

Gli attori del territorio che hanno partecipato attivamente sono: il Centro Iniziativa Democratica Insegnanti di Rimini che ha ispirato il progetto; il Comune, ente promotore e finanziatore, che ha impegnato i servizi educativi per il diritto allo studio; infine, il Centro Educativo Italo Svizzero, storico punto di riferimento della città per l'inclusione scolastica. L'iniziativa ha previsto attività ludico-ricreative, artistiche ed interculturali rivolte a un gruppo di tredici minori ucraini dai 6 ai 13 anni realizzate all'interno della struttura "La Betulla", residenza appartenente al complesso educativo del CEIS. La sostenibilità dell'iniziativa è attribuibile all'impegno di 27 cittadine volontarie (ex insegnanti, ex professioniste in pensione, tirocinanti universitarie) che hanno garantito la loro presenza avvalendosi, nella fase iniziale, del sostegno di 4 educatori del CEIS.

Questa esperienza ha interrogato fortemente la città e la cittadinanza sulla propria capacità di rispondere alle emergenze in ambito educativo: infatti, nonostante la profonda motivazione degli attori coinvolti, non sono mancate le difficoltà.

Attraverso un breve percorso di ricerca idiografica, si è cercato di riflettere insieme agli attori chiave sui punti di forza e sulle criticità dell'esperienza realizzata. Da un lato, è emersa la complessità dell'educare in situazioni di emergenza, dall'altro, la necessità di individuare da parte delle istituzioni traiettorie innovative entro cui elaborare protocolli capaci di orientare risposte efficaci dinnanzi a situazioni emergenziali sempre più frequenti.

2. "The education cannot wait"²: prospettive teoriche per una pedagogia delle emergenze

L'Italia è un Paese storicamente sottoposto a "traumi" causati da catastrofi naturali, idrologiche e sismiche. L'emergenza quindi è subentrata spesso irruentemente nella vita di molte comunità e territori, introdu-

1 Il CEIS è un villaggio educativo dai 2 ai 14 anni nato nel 1946 a seguito del supporto internazionale del Soccorso Operaio Svizzero. Il centro è diventato uno dei poli educativi più importanti di Italia per le pratiche di didattica innovativa ed inclusiva la cui principale esponente è stata Margherita Zoebeli. <https://www.ceisrimini.it/>.

2 Il termine è stato coniato dalle Nazioni Unite dopo la seconda Guerra. Oggi denomina il fondo delle Nazioni Unite per l'educazione in emergenza e crisi protratte. <https://www.educationcannotwait.org/>.



cendo linguaggi, priorità e pratiche prima sconosciute. Questo scenario si è riproposto anche per l'attuale conflitto russo-ucraino, di fronte al quale si è rimasti attoniti ed increduli, frastornati da una sensazione di disorientamento, di precarietà, di paura verso un futuro che sbiadisce, macchiato dalle improvvise incertezze (Vicari et al., 2022).

Nel tempo abbiamo incontrato diverse emergenze educative. Se pensiamo alla storia dell'inclusione scolastica, la condizione di emarginazione ed esclusione ha determinato l'urgenza, ad un certo punto, di rispondere alla richiesta costante e alla ricerca di giustizia sociale di famiglie ed educatori che rivendicavano il diritto allo studio e a una vita dignitosa di bambini, bambine e giovani con disabilità, immobili, inascoltati, invisibili, muti per una società che non voleva né vedere né sentire. L'emergenza pur creando una situazione di precarietà e disorientamento spinge le persone e le comunità a cercare delle soluzioni, riorganizzare i saperi e le risorse per andare avanti: «La città in quanto costruzione sociale può essere inclusiva quando mette in atto un concetto globale condiviso di convivenza, nel quale si combattono la povertà e le disuguaglianze, l'emarginazione sociale e la segregazione spaziale e nel quale si sostengono la formazione e l'acquisizione di competenze» (Afferni, 2018, pp. 33-34).

Le situazioni di emergenza interrogano da tempo la riflessione pedagogica sul significato di un intervento educativo durante una crisi umanitaria, sulla possibilità di individuare gli assi pedagogici da adottare in base ai contesti sociali, culturali e politici (Canevaro, 2006; Molinterni, 2016; Lerc, 2017; Lopez Cardozo & Novelli, 2018; Taddei, 2021). L'emergenza è innegabilmente parte della condizione umana: «L'emergenza è umana. Essa può rappresentare il culmine e il compimento della vita, quando ci conduce alla morte. Oppure può rappresentarne la fase più impegnativa e incisiva. Nel primo caso talvolta insegna agli uomini a morire; nel secondo, spesso insegna loro a vivere» (Frasca, 2011, p. 5). La immaginiamo come qualcosa lontano da noi, che non ci appartiene, al contrario si manifesta in molte situazioni: infatti, per emergenza non si intende solo qualcosa di circoscrivibile ad eventi catastrofici, ma anche a quei fenomeni di ordine sociale, economico, ambientale e tecnologico che attivano l'esigenza di trasformare le prospettive, gli approcci, i contenuti, la gestione degli interventi educativi (Isidori & Vaccarelli, 2011; INEE, 2018). La complessità degli scenari a cui assistiamo ci spinge a parlare di emergenze, volendo includere una pluralità di situazioni inattese in cui ridisegnare le traiettorie e costruire una nuova ordinarietà.

Allo stesso modo Morin (2001) richiama la necessità pedagogica di prepararsi al nostro mondo incerto e di aspettarsi l'inatteso, educando ad affrontare l'imprevisto.

Negli scenari emergenziali, oltre alla scuola, grande valore pedagogico ed educativo assumono l'esperienza del gioco, delle attività sportive e motorie che possono diventare i mezzi per affrontare adeguatamente situazioni di sofferenza, per cooperare e prendersi cura di se stessi e degli altri.

La pedagogia dell'emergenza focalizza l'attenzione principalmente su tre dimensioni: gli individui che attraversano condizioni di trauma e di stress, le strategie attivate in termini di coordinamento e realizzazione degli interventi, le questioni sociali e territoriali che si vengono a definire nelle situazioni di crisi improvvisa. L'intervento realizzato a Rimini si snoda in queste tre direzioni.

Infatti, il progetto all'interno della scuola del CEIS ha permesso di accogliere nel giardino e nelle aule il volto più fragile ed autentico del conflitto, incarnato nei bambini ucraini fuggiti dalle loro case, dalle loro scuole, dalle loro comunità alla ricerca di salvezza e protezione. I bambini italiani hanno incontrato improvvisamente dei nuovi compagni, che progressivamente riconoscevano sempre più simili a loro: la presenza dei nuovi amici testimoniava l'esistenza di una guerra che in fondo non era poi così lontana. Il progetto del comune all'interno del CEIS diventa espressione di un'educazione proattiva alla pace, non solo perché capace di accogliere chi vive una situazione di conflitto, ma anche per portare a misura di bambino la questione della guerra nella quotidianità, attraverso gesti di cura, di condivisione e di pace, per dare corpo e voce a quell'I Care di Don Milani di cui le nostre società sembrano talvolta incapaci. Una pace quindi a doppio senso in cui grandi e piccoli, educatori ed alunni partecipano all'accoglienza attraverso adesioni ed azioni civiche imparando a non dare per scontata la pace. Liliana Segre afferma «Se vuoi la pace prepara la pace: prepara cioè le condizioni della giustizia e della democrazia internazionale» (Vicari et al., 2022, p.12). La presenza dei bambini ed adolescenti ucraini all'interno del CEIS e delle scuole che li hanno accolti in diverse città, ha reso accessibile il concetto di "conflitto" ai bambini, altrimenti as-



suefatti da informazioni e immagini mediatiche, spesso narranti una guerra dai tratti “esotici” e incomprensibili, di fronte ai quali gli adulti rischiano di perdere il coraggio di parlare, di significare quanto sta accadendo. In questo modo, la guerra entra senza chiedere permesso nelle case, insinuandosi nelle trame dell’infanzia e della giovinezza senza mediatori. Si ferma, immobile, nel cuore e nella testa di molti bambini generando inquietudine e paura, tra il silenzio impotente di adulti altrettanto sgomenti.

Come afferma Agostinetto «Si tratta allora, forse, di rinvenire quelle radici profonde d’ordine pedagogico che ci fanno sentire che la questione dei bambini ucraini fuggiti dalla guerra, semplicemente, ci riguarda» (Agostinetto, 2022, p. 132).

3. La ricerca

A dicembre 2022, in accordo con il Comune e la referente delle volontarie che ha curato l’iniziativa, è stata realizzata una valutazione riflessiva di tipo qualitativo (Schön, 1993) attraverso tre focus group rivolti ai rappresentanti comunali, agli educatori del CEIS che hanno accompagnato l’avvio dell’intervento e alle volontarie. Di seguito, si presenteranno i contenuti maggiormente significativi e trasversali che offrono interessanti elementi per interventi prospettici in situazioni di emergenza educativa.

3.1 Il punto di vista dei referenti istituzionali

Per quanto riguarda i referenti istituzionali, hanno partecipato la vicesindaca e il responsabile dei servizi educativi del Comune di Rimini che hanno evidenziato i seguenti punti di forza.

La rete tra amministrazione e mondo della scuola ha raccolto la disponibilità di 90 volontari, prevalentemente donne, insegnanti in pensione ed educatrici, che, come sottolineato dalla vicesindaca, hanno investito competenze ed entusiasmo «che si è innescato come espressione di partecipazione e cittadinanza attiva, di sensibilità di fronte alla situazione di guerra dell’Ucraina. Abbiamo capito che poteva essere sensato mettere a disposizione un centro ricreativo per l’infanzia, qualcosa che permettesse di sperimentare attività ludico-ricreative ed imparare la lingua italiana».

Il referente dei servizi educativi ha affermato di essersi ispirato alla “teoria delle organizzazioni effimere”, studiata negli anni ‘90 da esperti delle organizzazioni (Weick & Sutcliffe, 2009).

Il principio cardine sostiene che quando c’è un’emergenza la prima risposta è costituita da “un’organizzazione sommaria”, imperfetta ma funzionale, costruita su quello che si ha disposizione per dare un riscontro immediato in assenza del quale non ci sarebbe nulla, perché la soluzione strutturata giunge solo successivamente. Il referente sottolinea che «per una volta abbiamo applicato il principio delle organizzazioni effimere alla pedagogia ed è stato un grande risultato». È stato fondamentale adottare contestualmente alcune misure:

- garantire le condizioni di sicurezza e protezione di uno spazio-scuola come il CEIS;
- assicurare delle competenze di base grazie alle ex insegnanti ed ex educatrici volontarie;
- appurare che si trattasse di minori accompagnati e non abbandonati, o affidati a terze persone con dubbi legami di parentela.

Per quanto riguarda le criticità invece sono state individuate le seguenti questioni:

- la condizione di emergenza ha determinato l’avvio delle attività senza un coordinamento pedagogico tra i volontari e l’amministrazione;
- è mancato un supporto psicologico per i bambini e per le volontarie che hanno affrontato situazioni molto complesse dal punto di vista emotivo dei minori;
- è stata riscontrata una grande difficoltà nell’intercettare sul territorio le donne e i bambini nonostante



la fitta presenza di popolazione ucraina e la pluralità di mezzi e servizi messi a disposizione per supportare l'accoglienza;

- è emersa la necessità di produrre documentazione sull'esperienza, come parte della risposta politica, per capitalizzare le alleanze e le risorse umane.

I tre educatori del CEIS, due donne e un uomo che lavorano alla residenza educativa della Betulla, dedicata a bambini e adolescenti con difficoltà e/o disabilità, presentano una significativa esperienza professionale. Esordiscono sottolineando che l'accompagnamento iniziale degli educatori è avvenuto in modo imprevisto perché non pianificato dal Comune. Tra i principali punti di forza dell'esperienza, hanno evidenziato la condivisione del pranzo dei bambini ucraini con i coetanei italiani che ha favorito il processo di socializzazione ed inclusione a partire dalla condivisione del cibo e del gioco, fondamentali mediatori educativi. Il coinvolgimento di una coordinatrice volontaria ad un certo punto del progetto ha migliorato notevolmente la realizzazione delle attività, valorizzando anche l'eterogeneità, la determinazione, l'impegno costante e le reti sociali delle volontarie stesse, conferendo ulteriore valore all'esperienza.

Le criticità che sono state indicate riguardano invece:

- il range di età molto ampio dei minori accolti, alcune attività, infatti, talvolta risultavano adeguate per i più grandi e non per i più piccoli. Sarebbe stata necessaria una diversificazione;
- le difficoltà da parte delle volontarie di adottare un approccio interattivo e laboratoriale, prediligendo una metodologia didattica tradizionale più adeguata ad un contesto strutturato e meno funzionale, invece, ad un setting educativo emergenziale;
- la mancanza di un progetto pedagogico che, dopo il periodo iniziale, sarebbe stato opportuno condividere con il CEIS, esperto nell'affrontare situazioni educative difficili. La mancanza di una cornice pedagogica ha fatto sì che parte del potenziale del progetto rimanesse inesplorato;
- l'assenza di conoscenze prelieve sul contesto educativo di provenienza: gli approcci pedagogici a cui i bambini erano abituati in Ucraina stridevano con quelli italiani in relazione, ad esempio, al concetto di disciplina, producendo un disorientamento iniziale sia tra le volontarie sia tra i ragazzi;
- solamente un quarto dei volontari iniziali ha proseguito la propria partecipazione. Uno dei principali motivi che ha spinto a desistere, riguardava la mancanza di competenze pedagogiche basilari per affrontare l'estrema complessità di alcune situazioni, dove una risposta improvvisata poteva essere addirittura pericolosa per il livello di stress emotivo a cui i bambini e le bambine erano sottoposti, oppressi dalla paura di una guerra improvvisa e nella tensione psicologica per la lontananza dai propri cari.

3.2 Il punto di vista del gruppo delle volontarie

L'ascolto delle voci della cittadinanza attiva ha permesso alle volontarie che hanno messo a disposizione idee, competenze e tempo, di soffermarsi sull'esperienza condotta e sulle diverse modalità d'interazione costruite nelle relazioni significative che si sono stabilite. Questo passaggio di restituzione ha avuto il valore aggiunto di focalizzare l'attenzione su un volontariato intergenerazionale (Baschiera, Deluigi, & Luppi, 2014; Deluigi, 2015) che ha dato forma a processi educativi e di apprendimento per i bambini e le bambine e momenti di accoglienza per i genitori. Complessivamente hanno partecipato al focus group 13 persone che hanno testimoniato un'attivazione della popolazione per la costruzione di processi di pace in una chiave inclusiva e interculturale (Panikkar, 2006). Il dialogo ha fatto emergere una possibile architettura delle logiche di accoglienza in contesti di frontiera urbana, come quella riminese, in stretta risonanza con la dimensione della resistenza intesa come logica di corresponsabilità e di partecipazione democratica.

L'ascolto delle voci ha richiesto una postura di ricerca in avvicinamento a territori in cui si promuovono esperienze che rilanciano possibilità concrete di cittadinanza attiva, nell'ottica della comunità educante in movimento (Broccoli, 2022). Il focus group si è focalizzato sulle aree di sfida e di bellezza dell'intervento,



in una chiave di narrazione di percorsi in cui rintracciare snodi significativi di apprendimento, di vissuti, di testimonianza solidale a livello personale e di gruppo.

La prima questione cardine discussa riguarda la gestione dell'emergenza – dalla chiamata del Comune alla risposta della città – per attivare un contesto educativo di supporto alle famiglie ucraine, attraverso un patto di collaborazione tra il Comune e le volontarie.

La progettazione di uno spazio di relazione, di apprendimento, di esperienza e di aggregazione è risultata complessa ed articolata e, in alcuni casi, discordante dalle aspettative delle volontarie nel «fare scuola [...] invece dovevamo essere molto flessibili, in quanto avevamo bambini che venivano da situazioni non troppo felici e trovarsi in un nuovo contesto che non era scolastico, in quanto “La Betulla” è una casa, quindi i bambini hanno vissuto una casa [...] con questa libertà di muoversi nelle stanze» (S1). Questo ha richiesto una negoziazione continua degli spazi e dei tempi, in relazione ai bisogni dei minori e delle competenze e disponibilità del gruppo di volontarie. In tal senso, è stato necessario ricorrere ad un dialogo tra le diversità che avviasse processi d'inclusione reciproca, rintracciando un filo rosso che unisse le strategie e le attività messe in atto (Silva, Deluigi & Zaninelli, 2022).

Sono state pensate attività che «potessero incuriosire ma, allo stesso tempo, potessero avere un aspetto educativo, anche dal punto di vista linguistico» (S2). I riferimenti all'apprendimento esperienziale e alla didattica partecipativa e laboratoriale (Kolb, 2014) fanno da sfondo all'itinerario educativo che si è trasformato nel tempo, tenuto conto del periodo di realizzazione e delle esigenze che si manifestavano grazie all'alto grado di “intensità relazionale” vissuto in situazione.

«Le attività sono state anche ripensate giorno dopo giorno, in base alle risposte dei bambini, del loro coinvolgimento e interesse e anche in base alle capacità e alle esperienze che avevamo all'interno delle volontarie» (S1). Questo denota un processo di continuo adattamento delle persone e delle situazioni che si interrogano reciprocamente e intercettano possibili aree di azione e di valutazione d'efficacia.

Lo sguardo degli adulti ha incontrato quello dei bambini e delle bambine nel loro improvviso bisogno di adattarsi a nuovi contesti non scelti e l'idea di condividere esperienze comunitarie ha richiesto la de-costruzione di tempi e spazi troppo spesso organizzati in maniera formale e a cui aderire in modo univoco. «I bambini venivano da questa guerra, probabilmente con l'idea di tornare presto nel loro paese [...] ed erano ostili ad avvicinarsi ad un approccio linguistico. È stato difficilissimo [...] ed è cambiato tutto quando abbiamo detto: “portiamoli sulla manualità” [...] ogni volta con le mani in pasta» (S3). Le narrazioni delle volontarie raccontano di laboratori artistico-creativi, esperienze culinarie, giochi d'acqua, attività all'aperto, uscite nel contesto urbano; si sono compiuti degli attraversamenti di luoghi e di tempi in cui le identità sono entrate in contatto con una postura non impositiva che ha corso dei rischi. «L'unico modo per conoscerli è starci di più, perché poi sarebbero stati loro a dirmi cosa fare, come farlo, perché io non avevo nessuna intenzione di fare didattica [...] avrei voluto starci di più, per creare qualcosa di più» (S10); «appena arrivata ho capito che l'approccio doveva essere diverso. Doveva coinvolgere la fisicità» (S8); «[...] però abbiamo capito che l'esperienza fisica di un bambino è molto utile e abbiamo cercato di controllare la situazione perché non si facessero male» (S1).

Le volontarie hanno incontrato infanzie e adolescenze in movimento (Mancaniello, 2018; Pescarmona, 2020) che portavano con sé le tracce di un'esperienza traumatica difficile da dire e da comprendere. Sono diversi i linguaggi con cui bambini e bambine, soprattutto i più piccoli, che provenivano da zone bombardate, hanno manifestato reazioni che hanno fatto riflettere gli adulti sull'impatto che la guerra ha avuto in loro. «Nei volti si vedeva la paura. Dove siamo? Per cui capivi che dovevi portarli in una situazione di benessere, di familiarità. Per cui col gioco, gli abbracci [...] Cercavo di capire come comunicare con loro imparando anche io un po' la lingua [...] almeno sapere i nomi» (S8). «Un giorno stavamo andando al parco e io ero con i due più piccolini. È passato un elicottero e io vi devo dire che lo spavento di questi due bambini mi ha fatto capire che forse stavamo proprio sottovalutando il trauma che loro avevano subito. È stata una cosa così forte ed emozionante per me che mi sono rimangiata tutto quello che avevo pensato fino a quel momento» (S9).

I gesti, le emozioni e le reazioni dei minori hanno avuto un impatto sugli adulti che si sono ritrovati ad accogliere anche l'indicibile, perché non ci sono parole per descrivere la guerra, non solo metaforicamente



(Vicari et al., 2022). L'assenza della lingua condivisa, ponte mancante nell'incontro esperienziale di accoglienza, è stato un elemento sfidante, così come, il limitato coinvolgimento dei bambini con i loro pari della scuola locale, in quanto «l'unico momento è stato quello del pranzo [...] I bambini li accoglievano [...] Questo è mancato» (S1), «anche perché loro (i bambini) non hanno problemi di lingua; loro riescono ad interagire anche se parlano lingue diverse (S4)». L'apertura ad altri codici comunicativi passa attraverso l'ulteriorità della creatività fatta di intese tra pari che mediano immaginari troppo distanti dagli adulti, aprendo orizzonti percorribili.

La prossimità sperimentata nell'esperienza ha generato un cambiamento anche nel gruppo delle volontarie che, nel tempo, si è costituito come tale. «L'esperienza ha avuto un'evoluzione anche tra noi volontarie che non ci eravamo mai viste prime è nata una forma di comunicazione relativa ad un bisogno di metterci a confronto, seppure in modo non strutturato. [...] sono emerse le doti umane [...] anche delle strategie e delle modalità in corso d'opera [...] con delle abilità di ciascuna che si sono focalizzate, ma anche in itinere non si capiva esattamente. Io me ne sono resa conto alla fine. In itinere è stato molto bello vedere che c'era il desiderio di non mollare [...] Ci sono stati dei giorni molto belli, dei giorni di gioia, di difficoltà, di ansia. Tutte noi ci siamo trovate di fronte a dei bimbi che a volte ti abbracciavano, a volte facevano muro [...] era molto eterogeneo il loro modo di approcciarsi. [...] Loro l'hanno capito che noi ci siamo messe al loro servizio ed era proprio questo che doveva rimanere» (S13). La «comunità di intenti» (S3) ha garantito una tenuta e ha sorretto esperienze di scoperta e d'incontro che hanno sfidato una provvisorietà inedita e impreveduta per gli adulti e per i minori.

4. Conclusioni e prospettive

Gli attori concordano sul fatto che scegliere il CEIS come luogo del progetto ha significato non relegare la problematica in spazi periferici della città, bensì porla nel cuore del centro storico, rendendola visibile a tutti i cittadini nell'ottica di un'educazione civica legata alla storia stessa della città. La risposta educativa di tipo extra-scolastico è stata valutata corretta in quanto temporanea e verificatasi alla fine dell'anno scolastico (i ragazzini più grandi seguivano in Dad le lezioni nel loro Paese); diversamente la scuola rimane la risposta irrinunciabile per favorire l'integrazione tra i bambini ucraini ed italiani ed evitare la formazione di "isole" involontarie.

L'esperienza ha portato l'amministrazione comunale a riflettere sulla possibilità di ideare un *protocollo di emergenza educativa* che possa avvalersi di un contesto sicuro e competente come il CEIS, capace di gestire situazioni complesse come avvenne dopo la fine della guerra quando accolse i figli orfani di una Rimini in macerie. L'elaborazione di un protocollo potrebbe essere associata ad un'idea di cittadinanza attiva secondo una logica bottom up: dalla singola esperienza l'istituzione è in grado di sviluppare una prassi da capitalizzare coinvolgendo attraverso delle procedure sistematiche i servizi, gli ordini professionali e l'alleanza scuola-extrascuola.

Certamente, gli attori hanno evidenziato la necessità di sviluppare un progetto pedagogico che orienti le attività e che sia coordinato da una figura competente volontaria o professionista. È stata reiterata, inoltre, l'importanza di una formazione di base dei volontari impegnati in una situazione educativa emergenziale. Sempre in linea con la prospettiva di una risposta competente, emerge il bisogno di coinvolgere diversi profili professionali: per quanto riguarda la comunicazione, fondamentali sarebbero stati un traduttore linguistico e un mediatore culturale; per quanto riguarda il supporto emotivo, si è avvertita l'assenza di uno psicologo a beneficio non solo dei bambini e delle bambine vittime di un estremo stress emotivo, ma anche delle volontarie che si interfacciano con delle complessità talvolta sconosciute. Infine, gli attori sottolineano come in futuro si possa valorizzare ulteriormente la rete cittadina, che si avvale della presenza di realtà come la ong Educaid con una ampia expertise educativa in contesti di disagio e conflitto internazionale.



Bibliografia

- Afferni, R. (2018). Città inclusive, sicure, resilienti e innovative. Riflessioni sul caso italiano. *Geography Notebooks*, 1(29), 31-44.
- Agostinetto, L. (2022). Se dalle tragedie si può crescere. Implicazioni ragioni e pratiche di accoglienza dei bambini ucraini fuggiti dalla guerra. *Studium Educationis XXIII* (1), 131-132, DOI: 10.7346/SE-012022-14.
- Baschiera, B., Deluigi, R., & Luppi, E. (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere solidarietà fra le generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Broccoli, A. (2022). Ricostruire la comunità educante? Paradigmi per un'ermeneutica della rifondazione. *Pedagogia e Vita*, 22(2), 18-30.
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. London: DfID.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- de Anna, L., Gardou, C., & Covelli, A. (eds.) (2018). *Inclusione, culture e disabilità*. Trento: Erickson.
- Deluigi, R. (2015). Educational pathways between intergenerational dialogue and active citizenship. *LLL*, 10/25, 1-17.
- Deluigi, R. (2020). Distanze globali, interdipendenze sociali e prossimità umane: dalla ricerca di relazione alle progettualità condivise. *Education Sciences & Society*, 2, 432-443.
- Frasca, R. (2011). Prefazione. In M.V. Isidori, *Dialogare "educatamente" con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2018). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/inee-strategic-framework-2018-2023>.
- Isidori, M.V., & Vaccarelli, A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Regno Unito: Pearson Education.
- Lerch, J. C. (2017). *Beyond Survival: The Rise of Education in Emergencies as Global Field and Profession*. Stanford University. <http://purl.stanford.edu/rj171zd7883>.
- Lopes Cardozo, M., & Novelli, M. (2018). Education in Emergencies: Tracing the Emergence of a Field. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (2nd ed., pp. 234-254). London: Bloomsbury.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Moliterni, P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 8 (12), 206-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1356>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad.it., Milano: Raffaello Cortina.
- Pannikar, R. (2006). *Peace and interculturality*. Chennai: Vivarium Publications.
- Pescarmona, I. (2020). *Crescere al plurale. Uno studio interculturale sulla prima infanzia*. Italia: Progedit.
- Schön D. [1983 (1993)]. *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Shah, R., Paulson, J., & Couch D. (2020). The Rise of Resilience in Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), 303-326.
- Silva, C., Deluigi, R., & Zaninelli, F. (2022). *Educare nella diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Taddei, A. (2021). Inclusive Education in Emergency: sfide e prospettive. *Education Reflective practices*, Special Issue 2, 81-95.
- Vicari, S., Lucangeli, D. & Pellai, A. (2022). *Guerra. Le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)*. Trento: Erickson.
- Vicari, S. (2022). Capire la guerra: gli adolescenti e l'informazione. In S. Vicari, D. Lucangeli & A. Pellai, *Guerra. Le parole per dirla (ai bambini, agli adolescenti e a noi stessi)*. Trento: Erickson.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- Weick, K.E. & Sutcliffe K.M. (2009). *Governare l'inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Milano: Raffaello Cortina.



Fuori Call • Recensione

Maria Ranieri

Competenze digitali per insegnare Modelli e proposte operative

Roma, Carocci, 2022

In che termini i docenti possono integrare nell'insegnamento quotidiano gli innumerevoli strumenti offerti dalle tecnologie? In che modo l'impiego didattico dei numerosi contenuti reperibili in rete può supportare la valutazione e favorire l'inclusione, promuovendo accessibilità e partecipazione?

Partendo dalla *Raccomandazione 2006 del Parlamento e del Consiglio Europeo*, con la quale per la prima volta si tratteggiano gli elementi con cui promuovere, fin dai primi anni scolastici, percorsi di apprendimento permanente, anche attraverso l'esperienza del digitale, ed esplorando il *DigComp 2014* e l'*European framework for the digital competence of educators DigCompEdu 2017*, Maria Ranieri, in *Competenze digitali per insegnare: modelli e proposte operative*, offre il quadro di riferimento attraverso cui costruire prospettive culturali e strumenti operativi, funzionali alla promozione delle competenze digitali nella scuola. Se da una parte ne risulta evidente il rapido susseguirsi di azioni con cui il legislatore europeo, nell'arco dell'ultimo ventennio, attraverso un dinamico processo di definizione, ha chiarito il significato della competenza digitale, dall'altra la scuola sembrerebbe non aver corrisposto al compito di svilupparla in maniera efficace, mediante interventi formativi rivolti agli insegnanti.

Anche a seguito dell'esperienza vissuta nel periodo della pandemia da COVID-19, infatti, sono emerse chiaramente le criticità in seno al sistema scolastico: impreparazione e inadeguatezza strutturale, per un verso, e diffusa mancanza di competenze digitali tra studenti e insegnanti, per l'altro. Contemporaneamente, si deve riflettere sull'ampio numero di docenti, che durante il periodo di emergenza si è auto formato, soprattutto sugli aspetti tecnici, per dotarsi dei minimi requisiti che permettessero di avviare la DaD.

In questo scenario, l'autrice, con sensibilità pedagogica, volge allo stesso tempo lo sguardo ai bisogni di emancipazione dei cittadini e quelli di professionalizzazione dei docenti, sottolineando l'importanza che la formazione riveste per affrontare il "vero" cambiamento, ma anche per sostenerlo, "abitarlo", affinché sia motivo autentico di crescita. L'evoluzione, infatti, è perseguibile solo attraverso l'aggiornamento continuo ed il riferimento a modelli operativi di ispirazione per la pratica, che permettano di compiere il "salto di qualità", rafforzando il valore stesso della formazione.

Il focus della problematica è ancorato alla necessità di sostenere consapevolezza professionali e creare ausili e contenuti adatti ad integrare le tecnologie nel discorso didattico. A tal riguardo, risultano importanti la cura nella selezione dei dati reperibili on line, l'attenzione nella valutazione della loro affidabilità e l'approccio partecipativo nella costruzione dell'informazione digitale. Solo attraverso competenze critico-riflessive, il docente può affrontare l'abbondanza dell'informazione di rete, per evitare fenomeni di sovraccarico cognitivo negli studenti, agevolando il processo di acquisizione delle informazioni, anche attraverso il ricorso a dinamiche metodologiche come quelle del *Think-aloud* e *Inquiry-Based Learning*.

Ulteriore aspetto fondamentale nel profilo dei docenti è la dimensione della creatività, considerata per il rapporto che intesse con l'apprendimento e le tecnologie nel contesto scolastico e nella realizzazione di progetti significativi, che consentano agli alunni di concretizzare, nel tempo, le loro idee. È possibile promuovere questa dimensione solo se i docenti sono dotati di capacità di improvvisazione e, padroneggiando gli strumenti digitali, mutano situazioni imprevedibili in opportunità di apprendimento creativo.

Per promuovere e sostenere il potenziale espressivo degli studenti, tra le molteplici opportunità offerte, il *Digital storytelling* consente la realizzazione di attività basate sull'apprendimento collaborativo sotto forma di contenuti multimediali. Inoltre, l'uso delle tecnologie digitali può rivelarsi, per i docenti, l'occasione per sviluppare approcci alla valutazione, secondo la cifra dell'autenticità, della significatività, nonché



dell'accessibilità. Per concretizzare a pieno e in senso universale quest'ultima dimensione, l'invito è quello di ricorrere a prodotti e strumenti che si caratterizzino per la capacità di prevenire, monitorare, ridurre o neutralizzare, le limitazioni all'attività o le restrizioni alla partecipazione. Al di là di ogni mera compensazione, la personalizzazione che ne discende garantisce un approccio essenziale per la realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, arricchito da sistemi di *tutoring* intelligente e supportato dalle TIC, in cui il ruolo strategico del docente non viene mai meno, bensì ne emerge valorizzato. In tal senso, l'integrazione della *gamification* nella prospettiva dello *Universal Design for Learning* rappresenta un'opzione metodologica in grado di incrementare il livello di coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Il percorso d'indagine sviluppato dalla studiosa fiorentina, rivolto a tutti gli esperti dei processi di apprendimento, è strutturato in modo da affrontare temi e problemi che coinvolgono il rapporto che intercorre tra comunicazione, tecnologie, informazione, educazione e formazione, proponendo metodi e strumenti utili a rispondere al fabbisogno dei docenti, chiamati a sviluppare un'adeguata competenza digitale, da sostenere poi anche negli alunni.

Con l'obiettivo di migliorare e arricchire l'attività di progettazione degli insegnanti, il testo rimanda alle risorse online per incoraggiare e facilitare la loro implementazione nella didattica. L'intento è quello di mettere a disposizione materiali utili e significativi, al fine di rispondere alla necessità di apprendere, sollecitando e rafforzando specifiche abilità digitali che possano valorizzare la consapevolezza e il ruolo professionale del docente.

Mariella Pia
Università degli Studi di Cagliari



Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A.
Index per le tecnologie socio-emotive.
Approcci innovativi all'educazione inclusiva
Milano: Mondadori Università, 2020

Nel dibattito nazionale ed internazionale, il *Social and Emotional Learning* (SEL) rappresenta una proposta educativa attraverso la quale gli individui sviluppano e potenziano le competenze sociali ed emotive, indispensabili per la crescita personale, sociale e professionale. Numerose ricerche sottolineano l'importanza di introdurre, all'interno dei contesti scolastici, percorsi di educazione socio-emotiva volti a promuovere risultati d'apprendimento significativi e comportamenti prosociali capaci di incidere sul benessere del singolo e della classe.

Al contempo, le *educational technologies* (*ed-techs*) assumono un grande potenziale per l'educazione, in quanto possono influire notevolmente sulle dinamiche di socializzazione e sui processi didattico-formativi. Le *ed-techs*, infatti, se utilizzate in maniera etica e intelligente, possono arricchire l'apprendimento in un'ottica di *lifelong learning*, migliorare la qualità dell'istruzione e sostenere i processi inclusivi, fornendo molteplici mezzi di espressione e consentendo una personalizzazione della conoscenza e dell'esperienza educativa.

Il contributo degli autori si inserisce all'interno di tale panorama di ricerca, con l'intento di ampliare il dibattito e far progredire ulteriormente le indagini, proponendo un approccio interdisciplinare sui temi del *Social and Emotional Learning*, delle *Educational Technologies* e dell'educazione inclusiva.

La costruzione del *framework* teorico-concettuale dell'intero impianto di ricerca offre un significativo panorama sulle evidenze scientifiche raccolte in ambito internazionale, mettendo in luce l'apporto e il potenziale di tali costrutti all'interno dei processi inclusivi. In particolare, gli interventi di promozione del SEL possono essere suddivisi in due differenti approcci: quelli che si basano sull'uso di programmi specifici e strutturati, implementabili indipendentemente dal *curriculum* didattico, e altri incentrati sull'integrazione dell'educazione socio-emotiva all'interno della programmazione di classe. Le più recenti indagini evidenziano la diffusione di un approccio sistemico – *whole school* – volto ad integrare il SEL nelle interazioni e nelle pratiche quotidiane. Infatti, affinché gli interventi abbiano successo, risulta necessario prevedere il pieno coinvolgimento non solo delle classi e dell'intera scuola, ma anche delle famiglie e della comunità. In quest'ottica, l'educazione sociale ed emotiva può essere considerata come una preziosa risorsa per fornire strategie utili e aiutare gli studenti ad affrontare le sfide presenti e future.

Sulla base di tali riflessioni assumono significato le *ed-techs*, quali strumenti di supporto e arricchimento del *Social and Emotional Learning*, per favorire atteggiamenti e comportamenti aperti e accoglienti.

In ragione di tali evidenze, gli autori mettono a punto uno specifico *index* con l'obiettivo di organizzare e raggruppare gli strumenti tecnologici di supporto al SEL, in tre macroaree: lo sviluppo personale, quello interpersonale e la formazione professionale. L'*Index for Social and Emotional Technologies* (I4SET) individua, infatti, dispositivi, *software*, *app* e piattaforme, fruibili in differenti contesti e momenti di vita dell'individuo, alcuni originariamente predisposti per il SEL e altri, invece, che con particolari accorgimenti possono essere utilizzati a tale scopo.

In quest'ottica, la proposta degli autori assume un significativo spessore anche a livello politico, poiché nel volume viene definendosi la figura dell'"educatore digitale socio-emotivo", la cui azione, qualora istituzionalmente riconosciuta, acquisirebbe rilievo nei contesti scolastici ed extrascolastici. Tale profilo professionale andrebbe così a costituire un ponte tra le scienze educative e la ricerca tecnologica, con la possibilità di ridurre il *gap* tra due realtà spesso distanti e separate, supportando i processi inclusivi, la didattica, la sperimentazione e la produzione digitale.

La rilevanza della proposta formulata dagli autori rende il volume un significativo strumento di orientamento per i professionisti dell'educazione, ma anche per le organizzazioni e le aziende che si occupano della progettazione e della realizzazione di strumenti e *software* per l'apprendimento, oltre che per il decisore politico.

Asja Mallus
Universitas Mercatorum