

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

XII

n. 1

2024

Scuola, democrazia, inclusione.  
Lo stato dell'arte del sistema formativo italiano  
oltre le ideologie e le mistificazioni

# Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno XII | n. 1 | giugno 2024

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

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

## Editore

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

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

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

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

**Copyright:** © 2024 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 in doppio cieco. A tal fine è preposto un apposito Comitato di Referaggio ma gli organi di direzione, board e redazione della rivista possono avvalersi anche di ulteriori Referee. I nominativi di valutatori e valutatrici saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.

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.

## DIRETTORE RESPONSABILE

Fabio Bocci (Università Roma Tre)

## COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)	Alessandra Lo Piccolo (Università Kore di Enna)
Giombattista Amenta (Università di Messina)	Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)	Elena Malaguti (Università di Bologna)
Serenella Besio (Università Valle D'Aosta)	Pasquale Moliterni (Università Foro Italico, Roma)
Elsa Maria Bruni (Università di Chieti)	Margherita Merucci (Università Cattolica de Lyon)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)	Paolina Mulè (Università di Catania)
Roberta Caldin (Università di Bologna)	Antonello Mura (Università di Cagliari)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)	Anna Maria Murdaca (Università di Messina)
Lucio Cottini (Università di Udine)	Marinella Muscarà (Università Kore di Enna)
Piero Crispiani (Università di Macerata)	Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona)
Armando Curatola (Università di Messina)	Marisa Pavone (Università di Torino)
Roberto Dainese (Università di Bologna)	Francesco Peluso Cassese (Università Pegaso)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)	Stefania Pinnelli (Università del Salento)
Lucia De Anna (Università Foro Italico, Roma)	Eric Plaisance (Università Paris V)
Barbara De Angelis (Università Roma Tre)	Béla Pukánszky (University of Budapest)
Heidrun Demo (Università di Bolzano)	Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona)
Daniele Fedeli (Università di Udine)	Patrizia Sandri (Università di Bologna)
Carlo Fratini (Università di Firenze)	Marina Santi (Università di Padova)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)	Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)	Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Catia Giaconi (Università di Macerata)	Domenico Tafuri (Università Parthenope di Napoli)
Filippo Gomez Paloma (Università di Cassino)	Giusi Antonia Toto (Università di Foggia)
Karen Guldberg (University of Birmingham, GB)	Antonella Valenti (Università della Calabria)
Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)	Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana)
Dario Ianes (Università di Bolzano)	
Angelo Lascioli (Università di Verona)	

## BOARD

Paola Aiello (Università di Salerno)	Daniele Fedeli (Università di Udine)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)	Catia Giaconi (Università di Macerata)
Roberta Caldin (Università di Bologna)	Pasquale Moliterni (Università Foro Italico Roma)
Lucio Cottini (Università di Urbino)	Anna Maria Murdaca (Università Enna Kore)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)	Marisa Pavone (Università di Torino)
Lucia De Anna (Università Foro Italico, Roma)	

## STAFF DI DIREZIONE

Nicole Bianquin (Università di Bergamo)	Angela Magnanini (Università Foro Italico Roma)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)	Umberto Zona (Università Roma Tre)
Andrea Fiorucci (Università del Salento)	Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari)

## COMITATO DI REDAZIONE

Gianmarco Bonavolontà (Università di Cagliari)	Maira Sannipoli (Università di Perugia)
Martina De Castro (Università Roma Tre)	Donatello Smeriglio (Università di Messina)
Carla Gueli (Università Roma Tre)	Alessandra Straniero (Università della Calabria)
Ines Guerini (Università Roma Tre)	Arianna Taddei (Università di Macerata)
Ilaria Folci (Università Cattolica Milano)	Alessia Travaglini (Università di Urbino)

## COMITATO DI REFERAGGIO

Laura Sara Agrati (Università Pegaso)	Francesco Marsili (Università di Perugia)
Ilenia Amati (Università di Bari)	Damiano Meo (Università Cattolica Milano)
Gianluca Amatori (Università Europea Roma)	Enrico Miatto (IUSVE, Venezia)
Maja Antonietti (Università di Parma)	Pasquale Moliterni (Università Roma "Foro Italico")
Giovanni Arduini (Università di Cassino)	Alessandro Monchietto (Università di Torino)
Dimitris Argiropoulos (Università di Parma)	Lorena Montesano (Università della Calabria)
Maria Antonietta Augenti (Università di Bologna)	Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Alessandro Barca (Università Pegaso)	Paolina Mulè (Università di Catania)
Barbara Baschiera (Università Ca' Foscari Venezia)	Anna Maria Murdaca (Università Enna Kore)
Rosa Bellacicco (Università di Torino)	Patrizia Oliva (Università Magna Graecia Catanzaro)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)	Silvio Pagliara (Università di Cagliari)
Philipp Botes (Università Roma Tre)	Guendalina Peconio (Università di Foggia)
Mariateresa Cairo (Università Cattolica Milano)	Marianna Piccioli (Università di Firenze)
Maria Concetta Carruba (Università Pegaso)	Stefania Pinnelli (Università del Salento)
Valentina Paola Cesarano (Università Pegaso)	Milena Pomponi (Università Roma Tre)
Alessia Cinotti (Università Milano Bicocca)	Amalia Lavinia Rizzo (Università Roma Tre)
Piero Crispiani (Università Macerata)	Alessandra Romano (Università di Siena)
Paola Damiani (Università Modena e Reggio Emilia)	Nicoletta Rosati (Università LUMSA)
Tonia De Giuseppe (Università Giustino Fortunato)	Giorgia Ruzzante (Università di Bolzano)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)	Fabio Sacchi (San Raffaele Open University Roma)
Filippo Dettori (Università di Sassari)	Francesca Salis (Università di Macerata)
Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno)	Giuseppe Sellari (Università Tor Vergata Roma)
Donatella Fantozzi (Università di Pisa)	Alessia Signorelli (Università di Perugia)
Daniele Fedeli (Università di Udine)	Clarissa Sorrentino (Università del Salento)
Cristina Gaggioli (Università per Stranieri di Perugia)	Ilaria Tatulli (Università di Cagliari)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)	Susanna Testa (Università di Urbino)
Simona Gatto (Università di Messina)	Michele Domenico Todino (Università di Salerno)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova)	Marianna Traversetti (Sapienza Università di Roma)
Daniela Gulisano (Università di Catania)	Silvia Zanazzi (Università di Ferrara)
Angelo Lascoli (Università di Verona)	Elena Zanfroni (Università Cattolica Milano)
Grazia Lombardi (Università di Urbino)	Francesca Zanon (Università di Udine)
Silvia Maggiolini (Università Cattolica Milano)	Eleonora Zorzi (Università di Padova)
Andrea Mangiatordi (Università Milano Bicocca)	



- 7 **Editoriale**  
**FABIO BOCCI**  
 Giocare col mondo... facendolo a pezzi
- 13 **Introduzione**  
**LUCIO COTTINI, DONATELLA FANTOZZI, DANIELE FEDELI, ANTONELLA VALENTI**  
 Scuola, democrazia, inclusione. Lo stato dell'arte del sistema formativo italiano oltre le ideologie e le mistificazioni
- CALL**
- 17 **VANESSA MACCHIA, STEFANIA TORRI**  
 Digital Education between Democratic and Inclusive Opportunities in the Years around the Covid-19 Pandemic. Impulses from Selected Articles of Italian Educational Journals • Didattica Digitale tra Opportunità Democratiche e Inclusive negli Anni attorno alla Pandemia Covid-19: Impulsi da Articoli Scelti di Riviste Pedagogiche Italiane
- 27 **TERESA COLONNA, ANTONELLA VALENTI**  
 Communicating with deafblind students: reflections and pedagogical practices • Comunicare con alunni sordociechi: riflessioni e pratiche pedagogiche
- 35 **FLAVIA CAPODANNO, ANTONELLA PERROTTA, PAOLA AIELLO**  
 Quale lessico per una scuola democratica ed equa? Uno studio esplorativo della normativa sull'inclusione in Italia • Which Lexicon for a Democratic and Equitable School? An Exploratory Study of Inclusion Regulations in Italy
- 45 **LUIGI FENZA**  
 Una nuova modalità d'inclusione: utilizzo del PCTO per la strutturazione di progetti di vita nei contesti di lavoro per studenti con autismo e disabilità cognitiva • A new mode of inclusion: use of the work-related learning for the structuring of life projects in work contexts for students with autism and cognitive disability
- 54 **RITA CERSOSIMO, VALENTINA PENNAZIO**  
 Il senso di autoefficacia dei docenti in formazione sul sostegno verso la robotica educativa: evidenze dal Robotics Interest Questionnaire • The sense of self-efficacy of support teacher trainees towards educational robotics: evidence from the Robotics Interest Questionnaire
- 70 **FRANCESCA BUCCINI**  
 Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere? • Personalisation and inclusion in education. How to proceed?
- 79 **ANNALISA MORGANTI, ALESSIA SIGNORELLI, STEFANO PASCOLETTI**  
 Injecting Social and Emotional learning in daily teaching – learning practices: the SEL Injection Approach – S.I.A. • In-fondere l'Educazione Socio Emotiva nelle pratiche didattiche quotidiane. Un "Approccio Iniettivo" all'Educazione Socio – Emotiva - S.I.A.
- 90 **FRANCESCA ZANON, STEFANO PASCOLETTI, EUGENIA DI BARBORA**  
 L'intelligenza generativa per l'azione didattica dell'insegnante inclusivo. L'esperienza di una progettazione inclusiva nel Laboratorio di Tecnologie Didattiche del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria • Generative intelligence for a competent and inclusive teacher. The experience of inclusive planning in the Teaching Technologies Laboratory of the Degree course in Primary Education Sciences
- 98 **ALESSANDRA M. STRANIERO**  
 La presa di parola degli allievi con disabilità attraverso la drammatizzazione: riflessioni su una pratica di autodeterminazione e inclusione • The capture of speech through of students with disabilities through drama: analysis on a self-determination and inclusion practice
- 107 **ARIANNA TADDEI, BARBARA ALESI**  
 La difficile transizione dalla scuola al lavoro per le donne con disabilità. Una questione di democrazia • The difficult transition from school to work for women with disabilities. A question of democracy
- 115 **ROSSANA SICURELLO**  
 Azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione per una scuola a sostegno di tutti e di ciascuno • Preventing school dropout and early leaving from education and training: a school for any and every one
- 129 **GRAZIA LOMBARDI, SUSANNA TESTA, ALESSIA TRAVAGLINI**  
 La formazione dei docenti come processo autotrasformativo condiviso: alcune riflessioni critiche • Teacher training as a shared self-transformative process: some critical reflections

- 137 **ANGELA PASQUALOTTO, MICHELE MAINARDI**  
 The pursuit of equity and inclusion as the norm of school focus for all: transitioning from compensatory to predominantly holistic approaches • Il perseguimento dell'equità e dell'inclusione quale norma di una scuola per tutti: la transizione dagli approcci compensativi a quelli prevalentemente olistici
- 148 **SARA PELLEGRINI, RICCARDO SEBASTIANI**  
 Democrazia, equità e uguaglianza nei contesti di vita • Democracy, equity and equality in life contexts
- 162 **PAOLA CORTIANA, ELEONORA ZORZI**  
 "La cura di sé e dell'altro": generare comunità educative attraverso l'arte. Le diverse dimensioni della cura nel progetto "Mail Art" di un liceo artistico • "Caring for self and other": generating educational communities through art. The different dimensions of care in the "Mail Art" project of an art high school
- 172 **ELEONORA ZORZI, DEBORAH COMPARIN**  
 Tendere al "profilo polifonico": tra improvvisazione e inclusione, nella formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico • To strive for a "polyphonic profile": between improvisation and inclusion, in the training of specialized teachers for educational support activities
- 185 **DANIELA ROGGERO**  
 "In effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile". Migrazione e disabilità, problemi aperti nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale • "In fact, we often treat the foreigner as a disabled person". Migration and disability, open issues in preschools in Roma Capitale
- 197 **MARIA VITTORIA ISIDORI, HENRY MUCCINI, CLARA EVANGELISTA**  
 Teachers and the Challenges of Generative Artificial Intelligence (AI): A Survey in Primary and Secondary Schools • Gli insegnanti e le sfide dell'Intelligenza Artificiale Generativa (AI): un'indagine nelle Scuole Primarie e Secondarie
- 203 **BARTOLOMEO COSENZA**  
 Quale Futuro? La Sfida dell'Inclusione dopo la Scuola dell'obbligo • What Future? The Challenge of Inclusion after Compulsory School
- 212 **MARIA GRAZIA SIMONE**  
 Il docente specializzato per il sostegno e nuove sfide di inclusione • The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion
- 220 **SIMONE SEITZ, HEIDRUN DEMO, SILVER CAPPELLO**  
 Financing inclusive Education: Critical Reflections on the Italian Model of Resource Allocation for Inclusive Education • Finanziare l'educazione inclusiva: riflessioni critiche sul modello italiano di allocazione delle risorse per l'educazione inclusiva
- 233 **FRANCESCO MARSILI**  
 La gifted education tra meritocrazia e inclusione: tensioni paradigmatiche e implicazioni pedagogiche • Gifted education between meritocracy and inclusion: paradigmatic tensions and pedagogical implications
- 244 **RICCARDO MANCINI**  
 Inquinamento ambientale e incidenza del deficit di attenzione e iperattività (ADHD) • Environmental pollution and incidence of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)
- 253 **FAUSTO BENEDETTI, CIRO D'AMBROSIO**  
 Gli ausili didattici nelle scuole italiane • Instructional aids in Italian schools
- 264 **FRANCESCA BACCASSINO, STEFANIA PINNELLI**  
 Virtual And Augmented Reality To Support The Emotional Wellbeing Of Hospitalised Children • Realtà virtuale e aumentata per sostenere il benessere emotivo dei bambini ospedalizzati
- 275 **PATRIZIA GASPARI**  
 Aver cura dell'inclusione dell'alunno sordo nel contesto scuola: alcune riflessioni critiche • Taking care of the inclusion of deaf students in the school context: some critical reflections
- 284 **ELISABETTA FARAONI, FRANCESCO MARIA MELCHIORI**  
 Strategie di inclusione nella scuola in ospedale • Inclusion strategies for hospital education
- 293 **G. FILIPPO DETTORI, ELENA MURA**  
 La disabilità in età adulta ed il confine tra protezione e promozione dell'autodeterminazione • Disability in adulthood and the boundary between protection and promotion of self-determination

- 302 **BARBARA BASCHIERA**  
L'inclusione scolastica raccontata dai docenti precari in un laboratorio di scrittura autobiografica volto alla ricerca del proprio sé personale e professionale • School inclusion from the perspective of temporary teachers in an autobiographical workshop to achieve personal and professional growth
- 313 **ELENA MALAGUTI, TERESA DI CAMILLO, ROBERTO MAFFEO, LARA GRAMANTIERI, CHIARA BONATI**  
Quando l'educazione inclusiva diviene realtà? Index per l'inclusione 0-6 e contesti educativi per la primissima e prima infanzia. Ricerca-formazione secondo un approccio ecologico e nell'Area Metropolitana del Comune di Bologna • When does Inclusive Education become reality? Index for Inclusion 0-6 and early childhood educational contexts. An ecological exploratory study, through participatory action - research, in the Metropolitan City of Bologna Municipality services
- 327 **DANIELE BULLEGAS, MARTINA MONTEVERDE E ANTONELLO MURA**  
Intervento precoce e sviluppo professionale: una sintesi narrativa delle percezioni dei docenti sulla *Response to Intervention* • Early intervention and professional development: a Narrative Synthesis on Teachers' Perceptions about *Response to Intervention*
- 341 **CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ILARIA D'ANGELO, LUCIA BORSINI, SIMONE APARECIDA CAPELLINI**  
Early school leaving: from the analysis of perceptions to the inclusive perspectives of special education • La dispersione scolastica: dall'analisi delle percezioni alle prospettive inclusive della pedagogia speciale
- 361 **DARIO IANES, BENEDETTA ZAGNI**  
Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca • School inclusion in Italy, inclusiocepticism, epistemological and methodological difficulties of research

FUORI CALL

- 364 **MABEL GIRALDO, ANTONELLA GILARDONI**  
Servizi e soluzioni di Long Term Care per persone con disabilità che invecchiano. Un'analisi esplorativa a partire da una *scoping review* • Long Term services and supports for older persons with disability. An exploratory analysis from a *scoping review*

## Elenco Referee nn. 1 e 2 2023

Francesco Agrusti	Cristina Gaggioli
Gianluca Amatori	Simona Gatto
Giambattista Amenta	Elisabetta Ghedin
Maja Antonietti	Mabel Giraldo
Giovanni Arduini	Carla Gueli
Dimitris Argiropoulos	Ines Guerini
Federica Baroni	Maria Vittoria Isidori
Rosa Bellacicco	Grazia Lombardi
Nicole Bianquin	Alessandra Lo Piccolo
Fabio Bocci	Vanessa Macchia
Gianmarco Bonavolontà	Silvia Maggiolini
Alessandro Bortolotti	Annamaria Mariani
Elena Bortolotti	Enrico Miatto
Maria Teresa Cairo	Pasquale Moliterni
Federico Chiappetta	Mirca Montanari
Alessia Cinotti	Giulio Morelli
Lorenzo Cioni	Antonello Mura
Piero Crispiani	Patrizia Oliva
Annamaria Curatola	Silvio Pagliara
Paola Damiani	Francesco Peluso Cassese
Simona D'Alessio	Marianna Piccioli
Ilaria D'Angelo	Alessandra Romano
Barbara De Angelis	Fausta Sabatano
Martina De Castro	Francesca Salis
Luca Decembrotto	Patrizia Sandri
Tonia De Giuseppe	Filippo Sapuppo
Noemi Del Bianco	Matteo Schianchi
Silvia dell'Anna	Moira Sannipoli
Diego Di Masi	Alessandra Straniero
Pio Alfredo di Tore	Clarissa Sorrentino
Enrico Angelo Emili	Arianna Taddei
Donatella Fantozzi	Ilaria Tatulli
Daniele Fedeli	Alessia Travaglini
Andrea Fiorucci	Alessandro Vaccarelli
Ilaria Folci	Enrico Valtellina
Tommaso Fratini	Simone Visentin
Cesare Fregola	Beate Weyland
Valeria Friso	Tamara Zappaterra
	Elena Zizioli

**Giocare col Mondo... facendolo a pezzi**

*Mio caro  
Con pace, con pace, ho posto davanti a te le rose dell'amore  
Con la pace, con la pace, ho asciugato i mari di sangue per te  
Lascia andare la rabbia  
Lascia il dolore alle spalle  
Lascia l'arma  
Lascia l'arma e vieni  
Vieni a vivere  
Vieni a vivere, amore mio  
E la pace ci coprirà  
Voglio che tu canti, amore mio  
E la tua ricchezza sarà in pace  
Ascolta il mondo, cuore mio, e dillo  
Lascia andare la rabbia  
Lascia lontano il dolore  
Lascia l'arma  
E viviamo  
Viviamo in pace*

Il testo poetico riportato in esergo – la registrazione di un accorato appello in lingua araba rivolto da una ragazza egiziana al proprio amato – introduce il brano *Luglio, agosto, settembre (nero)*, prima traccia dell'album d'esordio degli Area *Arbeit macht frei*, pubblicato nel 1973.

La "preghiera" pacifista del preludio lascia però immediatamente il posto al tono militante del testo che segue, scritto da Gianni Sassi (con lo pseudonimo di Frankenstein) e cantato dalla voce straordinaria di Demetrio Stratos:

*Giocare col mondo facendolo a pezzi  
Bambini che il sole ha ridotto già vecchi  
Non è colpa mia se la tua realtà  
Mi costringe a fare guerra all'omertà  
Forse un dì sapremo quello che vuol dire  
Affogar nel sangue con l'umanità  
Gente colorata quasi tutta uguale  
La mia rabbia legge sopra i quotidiani  
Legge nella storia tutto il mio dolore  
Canta la mia gente che non vuol morire  
Quando guardi il mondo senza aver problemi  
Cerca nelle cose l'essenzialità  
Non è colpa mia se la tua realtà  
Mi costringe a fare guerra all'umanità*



È una canzone dal contenuto politico, come avrà modo di affermare Stratos nel 1974, a sostegno della causa palestinese, cosa che peraltro si evince fin a partire dal titolo che richiama sia quanto accaduto in Giordania nel 1970, sia la formazione militare dei Fedayyin.

Ma, al di là di questo, se ho deciso di aprire l'editoriale richiamando alla memoria, personalmente anche uditiva, questo brano degli Area, è perché rappresenta in modo limpido una dialettica, anzi una lacerazione che, a distanza di 50 anni, è ancora oggi, anzi alla luce dei fatti sempre di più, attualissima, e che travalica quanto sta di nuovo accadendo nella Striscia di Gaza. Si tratta, infatti, di una lacerazione che attraversa il Mondo intero, avvertita da chi, avendo coscienza politica, si trova a fare i conti con la dialettica tra il desiderio di pace, quale unica condizione che possa consentire agli esseri umani di sfuggire al rischio di autodistruggersi, e la rabbia derivante dalla constatazione che ancora oggi alla base delle logiche che governano il mondo vi sono i medesimi rapporti di forza che hanno attraversato il Novecento, rapporti di forza che hanno determinato prevaricazioni e sfruttamento, povertà e subalternità e che hanno fatto della guerra e del conflitto armato lo strumento di dominio per elezione (in tal senso dovrebbero anche essere lette le manifestazioni di protesta in molte università del mondo).

Un circolo vizioso quello tra logiche economico politiche di dominio e guerra che ha portato a concepire quest'ultima addirittura come necessaria e inevitabile se si vuole la pace, ovviamente intendendo quest'ultima come una condizione offerta dai vincitori di turno ai vinti. I nazionalismi e i sovranismi, i fondamentalismi e le polarizzazioni identitarie hanno questa matrice e il loro nuovo dilagare è anche la causa e l'effetto di una serie di cortocircuiti a cui stiamo assistendo e dei quali è bene che si prenda coscienza.

Un primo cortocircuito è visibile nelle posizioni sempre più belligeranti che stanno assumendo anche leader politici considerati "moderati", i quali dovendo fare i conti con l'avanzare delle destre estreme che trovano consensi e simpatie (come accaduto tragicamente tra gli anni Venti e gli anni Quaranta del Novecento) anche nell'*elettorato di centro*, nel tentativo di trovare consenso alzano la voce e mostrano i pugni, alimentando così la spirale di odio e soffiando sui venti di guerra.

Un secondo cortocircuito è riscontrabile nella sempre più impotente azione delle istituzioni politiche internazionali, a partire dalla Comunità Europea, le quali al di là delle retoriche discorsive di routine si dimostrano sempre più incapaci di assumere posizioni autonome rispetto alle logiche economiche a cui sono sottomesse, perdendo così autorevolezza e credibilità agli occhi dei cittadini alimentando ulteriormente i discorsi delle destre estreme che rivendicano il ritorno alla piena sovranità degli stati.

Un terzo cortocircuito, altrettanto segno dei tempi, riguarda chi oggi, a sinistra, nel tentativo di elaborare un discorso che risulti alternativo sia a quella delle destre sia a quella delle logiche economico-politiche dei poteri forti che governano il Mondo (anzi, considerando le une e le altre il rovescio della medesima medaglia), ponendosi al fianco delle popolazioni subalterne, sfruttate e martoriate, rischiano di trovarsi, anche loro malgrado, "alleati" di Paesi che, proprio nel loro porsi come antioccidentali, contemplano però pratiche liberticide, sessiste, patriarcali, omofobiche e via di questo passo.

A corollario di questi scenari vi è anche il dilagare di quello che ho definito *senso di impotenza appreso collettivo*, il quale trova nutrimento nella crisi dell'immaginario che ormai pervade il nostro tempo e che porta ad accettare quanto accade come una contingenza inevitabile, a tutto vantaggio di chi, come le destre estreme, si rafforza proprio in virtù di questa crisi.

Nel frattempo nel nostro Paese le donne continuano ad essere uccise da mariti, fidanzati, padri, compagni, amici, conoscenti, passanti e chiunque continui a ritenere di essere portatore di un diritto di natura sulle vite altrui. Seguendo quanto riportato dal sito [femminicidioitalia.info](http://femminicidioitalia.info) le donne uccise nel 2023 sono state 114, mentre nei primi sei mesi del 2024 ammontano a 48, un vero e proprio scempio che però, al di là dell'indignazione e della commozione del momento, come accaduto in alcuni casi con maggiore enfasi (si pensi a Giulia Tramontano o a Giulia Cecchetti), sembra non vedere via d'uscita. E guai a parlare della necessità di introdurre nelle scuole l'educazione sentimentale o l'educazione sessuale. Ogniquale volta si porta a tema questa proposta si scatenano immediatamente le forze della reazione, le quali al motto di "giù le mani dai nostri bambini" insorgono contro chi vorrebbe traviare le povere menti, soprattutto dei maschietti italici, introducendo subdolamente la nota e scientificamente acclarata "teoria gender". Il medesimo spauracchio del *Gender* che, *ça va sans dire*, è anche alla base della mancata sottoscrizione da parte dell'Italia del testo dell'Unione Europea sui diritti LGBTQ+.



Ma guai anche a mettere in relazione “femminicidi” e Patriarcato. Soprattutto dopo la morte di Giulia Cecchettin, che, come detto, ha scosso molto l’*opinione pubblica*, si è aperto, almeno per qualche giorno, un dibattito che ha visto al centro dell’analisi anche la questione della matrice del fenomeno “femminicidio”. Pur di non chiamare in causa la natura profonda del patriarcato che governa il nostro sistema sociale, culturale, politico ed economico, si è fatto riferimento, anche da parte di alcuni intellettuali, alla *dissoluzione della figura e del ruolo del maschio* nella società odierna, alla *crisi della famiglia*, all’*incapacità degli adulti di educare*, alla *perdita di senso del convivere* e così via.

Ritengo che vi sia un errore di fondo in queste analisi, e cioè considerare il patriarcato come un fenomeno a latere o una conseguenza, un esito, della costruzione della nostra società (con le sue storture), mentre invece dovremmo prendere coscienza (noi uomini in primo luogo) che il patriarcato è alla base della costruzione della nostra società, ossia che questa con i suoi modelli (anche sul piano transculturale e transgenerazionale) è un derivato del patriarcato, anzi ne è la sua espressione compiuta.

Il sistema sociale con le sue dinamiche di dominio e subalternità, nelle sue diverse strutture e dinamiche, è la forma con la quale il patriarcato si è nel tempo legittimato sul piano culturale, economico, politico, sociale. Un sistema introiettato a tal punto che la “cultura della violenza e dello stupro” è incarnata e riprodotta senza soluzione di continuità sia dal maschio dominante sia da quello subalterno. Il dominante sul subalterno (considerato inferiore nello status sociale) e sulle donne “proprie” e “altrui” (considerate le prime e le altre comunque proprie, in quanto inferiori *per natura*). Il subalterno sulle donne “proprie” e, se nella possibilità (e se non nei fatti almeno nei pensieri e nelle aspirazioni), su quelle “altrui” (che per cultura ritiene comunque proprie in quanto le considera, alla stregua del dominante, inferiori per natura). Pertanto, saremo anche in presenza della *disintegrazione del maschio moderno* o della *dissoluzione della famiglia e dell’educazione*, ma non cogliere che il sistematico perpetrarsi di atti di violenza sulle donne, fino alla loro eliminazione fisica, è indissolubilmente legato e riconducibile alla struttura patriarcale della nostra società, e alla sua cultura, significa mettere in atto forme di resistenza e di autoassolvimento e, soprattutto, significa voler continuare a cercare la pagliuzza per non voler vedere la trave. Si tratta di resistenze e autoassolvimenti che non sorprendono, in quanto porre a tema in modo autentico cosa sia il patriarcato significa anche portare alla luce la questione del privilegio che vi è connaturato, considerando la struttura maschilista, sessista, razzista e abilista della nostra società.

Nel frattempo, e non a caso, si continua a morire nel Mediterraneo sempre meno *mare nostrum* e sempre più *mare monstrum*, dove negli ultimi dieci anni, come denunciato da Save the Children, sono morte circa 30000 persone (delle quali almeno mille in questi mesi del 2024). Uomini, donne e soprattutto bambine/i in fuga da povertà, guerre, pulizie etniche, violenze di varia natura e tuttavia sempre al centro delle retoriche discorsive delle destre, che li dipingono come causa di tutti i mali della nostra società – criminalità, malattie, disoccupazione –, come approfittatori (ospitati in hotel di lusso e possessori di smartphone di ultima generazione) e, non da ultimo, quali attori/ici di quel non meglio precisato progetto di *sostituzione etnica* perpetrato da un altrettanto non meglio precisato potere occulto – sovente definito, soprattutto in ambienti di estrema destra e sovranisti, con la locuzione *élite politiche ed economiche occidentali* – il quale, traendo vantaggio dalla denatalità delle famiglie (naturalmente tradizionali) autoctone, vorrebbe porre fine alla *nostra civiltà* per mezzo di una trasmutazione che va dal meticciamiento al vero e proprio rimpiazzo dell’*uomo bianco*.

Nel frattempo, si continua anche a morire sul lavoro, anzi sarebbe da dire *di lavoro*. Nel 2023 le denunce di infortunio presentate all’Inail sono state oltre 585.000 delle quali 1.041 mortali (fonte ANSA). Alla data del 21 giugno 2024 (fonte *Domani*), sono già 536 le persone che hanno perso la vita mentre erano impegnate in attività lavorative. Tra questi eventi luttuosi, ha destato una reazione emotiva la morte del bracciante Satnam Singh, il quale dopo aver subito l’amputazione del braccio destro da una macchina avvolgi plastica, invece di essere portato immediatamente in ospedale viene abbandonato (scaricato) dal datore di lavoro davanti alla propria abitazione (con il braccio tranciato posto dentro una cassetta). Una volta soccorso dal 118 e trasportato in eliambulanza all’Ospedale San Camillo di Roma, muore 36 ore dopo di agonia. Dicevo che la morte di Satnam Singh, soprattutto in conseguenza del modo con cui è avvenuta, ha destato molta commozione e indignazione. Ma va anche detto che questa reazione emotiva era già avvenuta in passato, ad esempio con la morte nel 2021 della ventiduenne Luana D’Orazio, del di-





ciottenne Lorenzo Parelli nel 2022 e, più di recente, in conseguenza di ben tre stragi di questo 2024: a Casteldaccia (Palermo), dove sono morti cinque operai intossicati mentre lavoravano nella rete fognaria; a Suviana (nel Bolognese) con sette morti e a Firenze con i cinque morti nel cantiere della Esselunga.

Tornando alla vicenda di Satnam Singh, intervistato dal TG1, il titolare dell'azienda (che si è poi scoperto essere indagato da diversi anni per *caporalato*) ha affermato che quella del bracciante è stata "Una leggerezza... costata cara a tutti".

A Roma c'è un modo di dire violento e schietto, come spesso è il "dialetto romanesco". In riferimento a talune *categorie* di persone si dice che "non so boni manco pe l'ammazzatora". Per i non romani, l'*ammazzatora* è il mattatoio. Ecco, i subalterni, di ieri come di oggi, sono buoni per essere mandati alla matanza della guerra o per essere numeri sulle statistiche della povertà nel mondo; e se vi sfuggono, magari cercando un posto migliore dove stare e però hanno l'ingratitude di morire sul posto di lavoro, dimostrano di non essere neppure degni di essere trattati come carne da macello.

Nel frattempo, nel nostro Paese è iniziato un vero e proprio attacco al sistema scolastico dell'inclusione. Dopo aver stigmatizzato la scuola progressista, additata a male di tutti i mali, e messo in evidenza il *ma-linteso donmilaniano* (sulla scorta di una avvertita veemente necessità di operare una contronarrazione a quella della sinistra, naturalmente vocata alla celebrazione del Priore di Barbiana nel centenario della sua nascita), è stata la volta dell'inclusione di finire nell'occhio del ciclone. Al di là dei ragionamenti operati ora da questo (intellettuale), ora da quell'altro (ministro), ora da quell'altro ancora (ad esempio un candidato al Parlamento Europeo), quella che si sta cercando di far passare (in questa fase) è l'idea che non sia più un tabù parlare di una possibile "collocazione differenziata" di allievi e allieve in riferimento a talune loro caratteristiche. Che siano *portatori di disabilità* o di *handicap* (perché qualcuno/a utilizza ancora questi termini) che manifestano una o più difficoltà (ovviamente *gravi*, si sottolinea) negli apprendimenti o nella socializzazione oppure che siano *stranieri* (perché ancora è questo il termine d'uso) che parlano poco e male l'italiano, la soluzione (come peraltro avviene in quasi tutto il Mondo, si evidenzia) dovrebbe essere quella di venire collocati, magari transitoriamente, in luoghi altri (definiti di potenziamento, di transizione ecc...). Ovviamente il tutto viene proposto a *fin di bene*, per aiutare *queste/i* allieve/i, considerando che l'attuale sistema scolastico fa fatica a corrispondere ai loro bisogni.

E sempre *per il bene degli allievi* considerando che, viene detto, le università "fanno fatica" a formare un numero sufficiente di docenti specializzati per le attività di sostegno, si presenta un Decreto Legge (n. 71 del 31 maggio 2024) all'interno del quale (artt. 6 e 7) si propone di incorporare il percorso di specializzazione differenziandolo per le/gli aspiranti che hanno determinate caratteristiche (precari con alle spalle almeno 3 anni di servizio negli ultimi 5, persone che hanno conseguito un titolo analogo all'estero), riducendo però i CFU da 60 a 30 e sostituendo la presenza con la distanza.

Come Società Italiana di Pedagogia Speciale abbiamo avuto modo – attraverso documenti, audizioni, articoli su quotidiani, interviste, blog e quant'altro – di analizzare e controbattere a tali proposte ma anche di proporre soluzioni alternative, che vadano non verso la separazione e nuove forme di istituzionalizzazione, per un verso del discorso, e la dequalificazione della formazione, per l'altro. A questi interventi, facilmente reperibili sul sito della SIPeS e sulle nostre pagine social, rimandiamo chi fosse interessato. Mi permetto solo di aggiungere una cosa.

Se è vero che il sistema formativo, come peraltro (e lo abbiamo visto) quello sociale, fa oggi fatica a fronteggiare le sfide della complessità del nostro tempo, occorrerebbe rispondere con una visione organica e lungimirante, finalizzata a trasformare realmente il sistema, e non con provvedimenti che intercettano (ma ahinoi è questa ormai una costante) il tornaconto momentaneo di questa o quella categoria di *portatori di interesse*. Francamente poi, non si comprende come si possa avvantaggiare gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (per usare la locuzione normativamente in auge) riducendo e non riformulando (come peraltro da tempo chiesto dalla SIPeS) la formazione dei docenti specializzati (e di tutti i/le docenti in generale). Mentre scriviamo questo provvedimento è ancora nel suo iter istituzionale e speriamo vivamente sia migliorato. Ma un effetto (per molti versi devastante sul piano culturale) è già in essere: in diversi atenei, molte/i di coloro che allo stato attuale rientrano nella fattispecie dei tre anni di servizio su cinque, e che si erano iscritti/e al IX ciclo (avendo peraltro il posto riservato per una quota del 35% del





contingente di ciascuna università) stanno chiedendo di essere disiscritti (in alcuni casi con la richiesta della restituzione della quota versata all'atto dell'immatricolazione) perché si ritengono discriminati dovendo loro fare 60 CFU mentre coloro che beneficeranno del DL 71 e relativo atto attuativo ne dovranno fare solo 30. In altri termini, è passata la logica della formazione discount, con buona pace per chi crede – e tra questi noi che invece non ci diamo pace – che la formazione debba essere di qualità, debba avere tempi non più brevi ma più lunghi, affinché i saperi teorici e quelli della pratica abbiano modo di interagire, contaminarsi, sedimentarsi, evolvere.

A proposito di precariato, se gli insegnanti continuano a essere oggetto di questa aberrazione del sistema (e ai suoi derivati, come abbiamo appena visto), coloro i quali aspirano alla carriera accademica devono presto attendersi novità. Almeno se prenderà corpo quanto è in elaborazione in riferimento alle figure contrattuali, a tempo determinato (ossia precarie) della ricerca universitaria. Secondo quanto anticipato, tra gli altri, da Lorenzo Zamponi in un articolo pubblicato su *Jacobin Italia* il 21 giugno 2024, sembrano profilarsi ben sei figure contrattuali: 1) il *contratto di ricerca* introdotto nel 2022 e attualmente rimasto silente; 2) il *contratto post-doc*, avente gli stessi requisiti di accesso (ossia il possesso del dottorato), le medesime mansioni e lo stesso minimo salariale del contratto di ricerca ma con una durata minore; 3) e 4) gli *assistenti alla ricerca junior* e gli *assistenti alla ricerca senior*, con contratti di durata variabile da uno a tre anni per un massimo di 6 complessivi (sommando junior e senior), probabilmente attivati con chiamata diretta senza concorso; 5) il *professore aggiunto*, una figura a tempo determinato che sostituirebbe le attuali docenze a contratto, attivabile con chiamata diretta; 6) il *contratto di collaborazione per studenti*, una estensione delle attuali collaborazioni retribuite degli studenti anche come *supporto alla ricerca*.

È ovviamente presto per tirare somme e anche per fare considerazioni, trattandosi per ora di anticipazioni. Mantenendo pertanto un doveroso atteggiamento di attesa, possiamo però dire che, se quanto stiamo leggendo dovesse convertirsi in un vero e proprio dispositivo normativo di riforma, saremmo effettivamente in presenza di quella che viene definita la *jungla del pre-ruolo*. E, sempre nel caso, sarebbe anche lecito chiedersi: *cui prodest?*

In definitiva, la comunità scientifica della SIPeS, certamente unitamente alle altre società pedagogiche, ha diversi fronti cui è chiamata a confrontarsi e a esprimersi con competenza. I temi della pace, delle discriminazioni, dello sfruttamento, della violenza di genere, del patriarcato, della omolesbobitransfobia, del razzismo, del lavoro... sono infatti questioni che ci interessano e che ci riguardano come studiose/i e come intellettuali e lo sono al pari di quelli inerenti alla formazione, all'inclusione, alla scuola, all'università, alla ricerca che ci interpellano apparentemente più di presso nella nostra quotidianità di accademiche e accademici.

Lo dimostra, peraltro, la frequentazione della nostra rivista giunta al suo dodicesimo anno di vita che, ancora una volta, in questo numero accoglie contributi di grande valore, in grado di restituire la ricchezza di idee, di riflessioni, di linee di ricerca e di studio che caratterizzano la pedagogia speciale italiana (e non solo). Non a caso il primo numero del 2024 ha per titolo *Scuola, democrazia, inclusione. Lo stato dell'arte del sistema formativo italiano oltre le ideologie e le mistificazioni*. Spetta naturalmente ai curatori e alle curatrici, Lucio Cottini, Antonella Valenti, Donatella Fantozzi e Daniele Fedeli introdurre questa monografia. Qui, avviandomi a concludere, voglio solo sottolineare che il numero è composto da 34 articoli, che vedono coinvolti ben 63 autrici e autori appartenenti a 22 atenei e a 2 centri di studi e ricerca. Un esito davvero mirabile.

Questo numero segna anche il mio esordio come Direttore. Desidero ringraziare il Direttivo, a partire dalla Presidente Catia Giaconi, e l'assemblea delle socie e dei soci della SIPeS per la fiducia accordatami. È davvero un grande onore, anche perché succedo a Luigi d'Alonzo, persona e studioso di assoluto valore a cui la SIPeS deve davvero molto, per me soprattutto un fratello maggiore a cui devo moltissimo. A Luigi, che ha diretto *l'Italian Journal of Special Education for Inclusion* dalla sua nascita a oggi, con lo stile che lo contraddistingue e ce lo rende caro, dedico questo numero e il mio impegno a continuare a fare bene.



### Scuola, democrazia, inclusione.

### Lo stato dell'arte del sistema formativo italiano oltre le ideologie e le mistificazioni

#### Lucio Cottini

University of Urbino Carlo Bo

#### Donatella Fantozzi

University of Pisa

#### Daniele Fedeli

University of Udine

#### Antonella Valenti

University of Calabria

Il numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* presenta una ricca, articolata e stimolante proposta di contenuti. Esso prende le mosse da una *call for papers* di ampio respiro intitolata "Scuola, democrazia, inclusione. Lo stato dell'arte del sistema formativo italiano oltre le ideologie e le mistificazioni" ed evidenzia la vivacità e il rigore della comunità scientifica affiliata alla Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

Nell'intento di sintetizzare i vari contributi, operazione non priva di complessità, proponiamo l'identificazione di quattro ambiti tematici dai confini alquanto sfumati e con significative aree di sovrapposizione, che a nostro avviso possono essere descritti mediante altrettanti concetti chiave:

- *linguaggi e riflessioni* sulle tematiche di *scuola, democrazia e inclusione*, così centrali nel dibattito in ambito di pedagogia speciale;
- *percorsi inclusivi nel ciclo di vita*, che testimoniano di una tensione sempre presente a rendere concreta, applicata e spendibile la ricerca nei diversi contesti;
- *tecnologie come facilitatori* di processi inclusivi, che enfatizzano la necessità di unire ricerca e riflessione per rendere realmente efficaci le innovazioni tecnologiche;
- *formazione in primo piano* di tutte le figure coinvolte nei processi inclusivi, sia iniziale che in servizio, con particolare riferimento alla figura dell'insegnante.

Di seguito formuliamo alcune considerazioni su queste linee tematiche.

## 1. Linguaggi e riflessioni

I contributi presentati in questo numero attraversano, da prospettive diverse ma tutte armonizzabili in un unico concerto, l'importanza del linguaggio e dei linguaggi, e l'influenza che questi esercitano sul processo culturale. Un processo culturale che è necessario presidiare scientificamente se intendiamo proseguire nel viaggio verso l'inclusione delle persone con Bisogni Educativi Speciali.



Molti sono gli aspetti che, soprattutto sul territorio italiano, sono stati affrontati da tempo. Nel 2025 celebreremo i cinquant'anni del Documento Falcucci, conosciuto anche con la puntualissima definizione di *Magna Carta dell'integrazione*. Se proviamo a ripercorrere tale documento possiamo rintracciare in esso molte risposte a domande ancora oggi sospese. La Commissione Falcucci già ci esortava a valorizzare tutti i tipi di linguaggio e di comunicazione, a dare significatività a tutti i tipi di performance evitando di arroccarci sui classicismi e tramite ciò andare a giustificare la classificazione degli ambiti disciplinari fra importanti e secondari, sollecitandoci a lavorare *per classi aperte* in modo tale che ogni alunno e alunna possa trovare il suo luogo, il suo tempo, il suo spazio ottimali.

Dal 1975 moltissimi i documenti nazionali e internazionali che hanno ribadito tali affermazioni, enorme la ricerca scientifica che ha prodotto evidenze inattaccabili circa la ricchezza che la scuola - ma anche tutta la Comunità - può trarre dall'esperienza vissuta dalle persone che vivono delle criticità. Una ricchezza che erroneamente ancora molto spesso riteniamo che riguardi soltanto le persone con BES. In realtà lavorare in situazioni dove ci sia bisogno di andare ad analizzare i nuclei fondanti, le matrici epistemologiche di un concetto, rappresenta una grande opportunità anche per coloro che non presentano un bisogno speciale, poiché ciò costringe ad attivare processi metacognitivi altrimenti sopiti, ad indagare e sperimentare tracciati ancora nascosti o mimetizzati dal consueto e dall'abitudine.

Emerge, in maniera chiara e precisa, nelle parole di tutti gli autori e le autrici, un'urgenza ad oggi non ancora soddisfatta completamente. Si tratta di tornare a sottolineare quanto sia determinante, per il progresso culturale, riconoscere la necessità di sentirci, come pedagogia e didattica speciale, terra di frontiera e, per questo, capace di vedere e conoscere, e anche capace di intervenire, affinché il confine fra il mondo scientifico e della ricerca e il mondo della scuola e del lavoro si attraversino per generare un atteggiamento terminologico e metodologico adeguato e condiviso.

Ancora molta la strada, ma le ricerche presentate dimostrano che stiamo muovendoci, che è possibile affermare che il concetto di *accomodamento ragionevole* non è un sinonimo di facilitazione o semplificazione, che fornire molteplici opzioni per comprendere, rispondere, partecipare, come sollecitato dai principi dell'*Universal Design for Learning*, non è un'utopia né tantomeno un'edulcorazione dell'apprendimento, che personalizzare le metodologie da parte dei docenti non è altro che l'accettazione del fatto che se esistono molti stili di apprendimento, è assiomatica l'esistenza di molti stili di insegnamento.

Riflettere sul linguaggio e sui linguaggi rappresenta una delle possibili declinazioni del prossimo obiettivo da porci, individuato nella possibilità di andare oltre l'inclusione, verso l'accessibilità, spostando totalmente l'attenzione quindi sulle barriere che la scuola, il mondo del lavoro, la Comunità in generale, talvolta inconsapevolmente, pongono.

## 2. Percorsi inclusivi nel ciclo di vita

Il riferimento a un approccio didattico è molto presente nei contributi inseriti in questo numero con lavori che, pur muovendosi su contenuti di vario tipo e con approcci di ricerca differenti, condividono un rigore metodologico nel documentare percorsi ed esiti.

Il filo conduttore è rappresentato da una visione ampia dei processi inclusivi, una sorta di sguardo allargato che considera sia l'individuo con bisogni educativi speciali, che il contesto di apprendimento e relazione nel quale si trova a vivere. Vengono illustrati percorsi che non si limitano a cercare un potenziamento delle competenze personali per favorire un migliore adattamento ma che adottano accomodamenti ragionevoli anche attraverso modifiche dei contesti per consentire a tutti di partecipare attivamente, di acquisire cioè una reale cittadinanza. Si tratta, in altre parole, di individuare le barriere da eliminare o almeno ridurre e i facilitatori da potenziare.

Un ulteriore elemento da evidenziare è la dimensione della *continuità trasversale e longitudinale* che viene ad essere enfatizzata dai vari contributi.

Non ci si limita, come è importante che sia, al contesto scolastico ma si attraversano anche ambienti



diversi sviluppando tematiche molto sfidanti e ricercando sempre un dialogo con professionalità differenti e complementari.

Allo stesso modo, viene considerato l'intero arco della vita con lavori che si interessano della primissima infanzia, dell'esperienza scolare e della transizione, fino ad arrivare all'età adulta e anziana.

È la logica del progetto individuale, meglio conosciuto come progetto di vita, di cui tutti condividono l'esigenza anche se ancora trova concreta applicazione in un numero davvero sporadico di situazioni, almeno nell'articolazione auspicata di progettualità che abbraccia tutti i contesti che caratterizzano l'esperienza quotidiana della persona e che accompagna l'individuo per l'intero ciclo di vita. L'inclusione, infatti, richiede anche una *visione* che travalichi i confini dell'età evolutiva e della scuola e che orienti lo sguardo al dopo, ad assicurare il diritto ad avere un futuro all'interno di un progetto esistenziale che abbracci tutti i periodi della vita. Appare davvero inconcepibile come tante storie possano rimanere amputate del loro futuro, come direbbe Andrea Canevaro, legate a modelli infantilizzanti nei quali faticano a decollare le dimensioni dell'autonomia, dell'autodeterminazione e della conquista di un'adulthood compiuta.

### 3. Le tecnologie come facilitatori

Una terza parola-chiave di questo numero riguarda il tema delle tecnologie, che negli ultimi anni ha conosciuto in ambito scolastico non solamente una forte accelerazione, ma soprattutto una radicale trasformazione nella triangolazione tra docente, allievo e ausilio tecnologico.

Tradizionalmente, si tratta di strumenti intesi come facilitatori, che supportano o compensano uno specifico processo cognitivo, reso ad esempio difficoltoso dalla presenza di una disabilità o di altri bisogni educativi speciali: si pensi ad esempio ai software per l'elaborazione di mappe concettuali o ai programmi di sintesi vocale. In entrambi i casi, l'ausilio tecnologico supporta una strumentalità definita, ma il compito generativo della mappa o quello di comprensione del testo resta allo studente. In qualche modo, il processo insegnamento/apprendimento rimane centrato sul rapporto insegnante/allievo, laddove lo strumento (tecnologico o non) assume una funzione strumentale.

Negli ultimi tempi, invece, come approfondito negli articoli presentati nelle pagine seguenti, ci si confronta con tipi di tecnologia profondamente innovativi, come i chatbot generativi e gli strumenti di realtà aumentata, che non si limitano a supportare delle semplici strumentalità, ma creano degli ambienti virtuali di apprendimento nuovi, in cui l'allievo può mettere in campo ed esercitare funzioni cognitive complesse (come quelle esecutive), emotivo-comportamentali o di autonomia (basti pensare all'utilizzo della realtà aumentata nella gestione di autonomie personali da parte di persone con disturbi dello spettro dell'autismo). L'aspetto generativo di queste tecnologie rappresenta l'elemento che al contempo desta più preoccupazione (potendosi sostituire totalmente all'atto creativo dello studente, aprendo anche a temi come l'intenzionalità o l'affidabilità di quanto viene prodotto), ma che, se adeguatamente gestito, può suscitare grande interesse in campo educativo. Ad esempio, l'interazione con un chatbot generativo consente di riflettere, in modo metacognitivo, su come interrogare la chat rispetto a determinati argomenti e in che modo vengono fornite le risposte, valutandone completezza, attendibilità, pertinenza, ecc.. In maniera ancor più pratica, lo strumento generativo potrebbe essere utilizzato allo scopo di individuare delle parole ricorrenti o dei temi chiave in una serie di appunti presi dallo studente, al fine di redigere una mappa o individuare parti più o meno carenti ed incomplete.

Proprio l'aspetto generativo della tecnologia, allora, non permette più un suo utilizzo passivo ma deve favorire un approccio attivo, critico e metacognitivo alla stessa. Tra l'altro, in questo modo è possibile incentivare anche l'inclusività della proposta didattica, in quanto ciascun allievo potrà lavorare in base al proprio livello di funzionamento. Tutto ciò esige però un differente approccio ed una diversa formazione da parte del docente, chiamato a ripensare l'intero processo didattico, come discusso nei contributi presentati nella rivista, attraverso una riflessione articolata sia rispetto ai diversi ordini di scuola (dalla primaria fino alle secondarie di secondo grado), sia ai molteplici ambienti educativi (ad esempio, la possibilità



di utilizzare la realtà aumentata come luogo di potenziamento del benessere emotivo in bambini ospedalizzati).

#### 4. La formazione sempre in primo piano

L'ultimo tema, che percorre trasversalmente l'intero numero della rivista, è quello relativo alla formazione ed all'aggiornamento dell'insegnante, principalmente come pratica autoriflessiva, in grado di promuovere una maggiore consapevolezza, flessibilità ed autoefficacia nella propria azione didattica, così come nella gestione della classe. Soprattutto negli ultimi tempi, infatti, è aumentata la complessità delle situazioni, con un numero crescente di studenti con certificazione di disabilità o con altri bisogni educativi speciali (in realtà, si tratta di condizioni che attualmente vengono riconosciute, rispetto al passato in cui rimanevano spesso sotto traccia), con classi sempre più affollate a fronte di chiari limiti strutturali di molti contesti scolastici (con una prevalenza cioè di barriere rispetto ai possibili facilitatori), con un'elevata conflittualità tra agenzie educative (*in primis*, scuola e famiglia).

Come emerge dai contributi presentati, il momento formativo del docente potrebbe articolarsi intorno a tre poli: innanzitutto l'esperienza, intesa come capacità di riflettere sulle proprie prassi educative e didattiche, anche rispetto alle innovazioni derivanti dall'utilizzo delle tecnologie. È quello che spesso si indica come 'mestiere', ossia come un'esperienza accumulata nel tempo che, senza però autoriflessione critica, può diventare rigidità e reiterazione di copioni ormai desueti. Al contempo, come secondo polo, è richiesto l'esercizio di una grande creatività, al fine di trovare le soluzioni più idonee alle singole situazioni, anche sfruttando i numerosi canali espressivi a disposizione e la globalità della persona. D'altro canto, nessuna progettazione didattica, per quanto analitica, potrà prevedere in anticipo tutti gli infiniti accadimenti di una classe complessa. E ciò richiede pertanto al docente una grande flessibilità, non solo operativa, ma anche relazionale.

Esperienza e creatività devono infine essere sempre controllate da una solida metodologia scientifica, come richiesto dai più recenti modelli di ricerca educativa *evidence-based* e come esemplificato compiutamente anche dagli articoli presentati. È opportuno ricordare come il campo della disabilità sia stato in passato luogo di approcci rivelatisi ben presto destituiti di qualsiasi fondamento, mode pericolose per il benessere di studentesse e studenti con e senza bisogni speciali.

Quello che emerge dalla lettura dei contributi di questo numero della rivista è proprio questa interazione tra differenti aspetti della formazione continua dell'insegnante che costituisce la base irrinunciabile per un approccio rigoroso, ma flessibile, all'intervento educativo inclusivo.

#### Conclusione

L'articolazione dei contributi soddisfa, a nostro avviso, la finalità che intendeva perseguire la *call for papers* lanciata dalla rivista, rappresentata dalla volontà di stimolare un'ampia e articolata riflessione pedagogica sullo stato dell'arte del sistema formativo italiano, in relazione alla sua capacità di attivare processi inclusivi ad ogni livello e età, capaci di corrispondere al meglio ai bisogni educativi e formativi di tutte/i e di ciascuno/a.

L'approccio allargato adottato fornirà certamente ulteriori stimoli di approfondimento nel percorso di crescita promosso dalla Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) sin dalla sua fondazione.

Auguriamo a tutti e a tutte una buona lettura e un fruttuoso viaggio nel cammino dell'inclusione.



**Vanessa Macchia\***

Prof. Aggr. | Competence Centre for School Inclusion | Free University of Bolzano | [vanessa.macchia@unibz.it](mailto:vanessa.macchia@unibz.it)

**Stefania Torri**

Research Assistant | Competence Centre for School Inclusion | Free University of Bolzano | [stefania.torri@unibz.it](mailto:stefania.torri@unibz.it)

## Digital Education between Democratic and Inclusive Opportunities in the Years around the Covid-19 Pandemic. Impulses from Selected Articles from Italian Educational Journals

### Didattica Digitale tra Opportunità Democratiche e Inclusive negli Anni attorno alla Pandemia Covid-19: Impulsi da Articoli Scelti di Riviste Pedagogiche Italiane

Call

This article examines selected articles from a number of Italian educational journals from the years 2019 to 2023 around the pandemic to reflect on the issue of digital education in schools, with reference to national and European regulations. The links between the digital world and democracy on the one hand, and inclusion on the other, which have come into the debate in recent years, are highlighted. The articles examined show how the use of technology is becoming an accelerator of democratic processes, an opportunity for renewal and transformation, as well as a promoter of digital citizenship based on a critical and conscious use of information media. In terms of inclusion, the digital world has increased the opportunities for participation of people with disabilities, promoted the most innovative pedagogical approaches based on the participation of all and the valorisation of differences, and enabled the construction of a new educational ecosystem.

**Keywords:** digital world | digital and inclusion | digital and democracy | digital citizenship

Questo articolo prende in esame articoli selezionati da alcune riviste didattiche italiane degli anni dal 2019 al 2023 intorno alla pandemia per riflettere sul tema dell'educazione digitale nella scuola, con riferimento alle normative nazionali ed europee. Vengono evidenziati i legami tra mondo digitale e democrazia, da un lato, e inclusione, dall'altro, che sono entrati nel dibattito negli ultimi anni. Gli articoli esaminati mostrano come l'uso della tecnologia stia diventando un acceleratore dei processi democratici, un'opportunità di rinnovamento e trasformazione, nonché un promotore della cittadinanza digitale basata su un uso critico e consapevole dei mezzi di informazione. In termini di inclusione, il mondo digitale ha aumentato le opportunità di partecipazione delle persone con disabilità, ha promosso gli approcci pedagogici più innovativi basati sulla partecipazione di tutti e sulla valorizzazione delle differenze e ha permesso la costruzione di un nuovo ecosistema educativo.

**Parole chiave:** mondo digitale | digitale e inclusione | digitale e democrazia | cittadinanza digitale

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Macchia, V., & Torri, S. (2024). Digital Education between Democratic and Inclusive Opportunities in the Years around the Covid-19 Pandemic. Impulses from Selected Articles from Italian Educational Journals. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 17-26. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-01>

**Corresponding Author:** Vanessa Macchia | [vanessa.macchia@unibz.it](mailto:vanessa.macchia@unibz.it)

**Received:** 30/03/2024 | **Accepted:** 10/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-01**

**Credit author statement:** This contribution is the result of extensive work and was conceived jointly by the two authors. Paragraph 1 was written jointly. Stefania Torri wrote paragraphs 2 and 3, while Vanessa wrote paragraphs 4 and 5





## 1. Introduction

This paper highlights issues of democratic education and inclusion in relation to digital education between 2019 and 2023. This refers to the utilization of digital technologies in educational institutions as a catalyst for innovation, with the objective of facilitating and enhancing teaching and learning. It should be noted that when the period of the Covid-19 pandemic is discussed, distance learning is also included. The proposed reflections on this concept are wide-ranging, particularly in relation to broad and articulated themes such as democracy and inclusion. This explains the usage of the term 'digital world' in reference to the extensive array of IT tools that can be employed in educational settings, including their integration within the classroom environment.

The articles selected for this review were written in the years immediately preceding and following the onset of the pandemic. This period saw a significant advancement in the discourse on digital didactics and democratic education within the Italian pedagogical landscape. The temporal scope of the review is therefore limited in its timespan, but dense with content.

This provides an opportunity to analyse texts that engage in a critical examination of the topic of digital. From this, the following research questions can be formulated: to what extent can the confrontation with the digital be a positive opportunity for renewal and redefinition of democratic education? How much, moreover, can it contribute to a broadening and extension of the concept of inclusion? To what extent did the pandemic serve as a litmus test for the emergence of elements of democratic inclusion, such as the idea of participation, the critical awareness in dealing with technology or democratic exclusion?

This overview is not intended to be exhaustive; rather, it represents a preliminary investigation into pivotal and complex matters, particularly in light of the temporal proximity to the timeline under consideration.

## 2. Methodology and limitations

In terms of methodology, a keyword search was initially conducted in Google Scholar, entering both Italian and English terms related to digital education in Italy and digital inclusion in Italy from 2000 to 2024. Following the retrieval of only 17 results, a manual search was carried out in the principal open-access journals, including *Formazione e Insegnamento*, *Orientamenti Pedagogici*, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *Studium Educationis*, *Pedagogia più didattica*, *Form@re*, *Q Times*. In addition, the *Journal of Education*, *Technology and Social Studies* and *Senza Zaino* were consulted. The open access nature of these journals permitted a more extensive and detailed search. Upon entering the term 'digital,' 60 results were obtained. From the reading of the 60 articles, it was possible to extrapolate thematic bands such as technology and the development of inclusive practices, educational experiences and planning, technology and opportunities for democratic education, technology and the digital divide, and teacher training issues.

Given the prominence of these themes in 10 articles written around the time of the pandemic, they were selected for analysis. The articles were subsequently classified into distinct categories, including those pertaining to democratic education, risks to be managed, inclusion, and practical examples. Having identified the key themes, this paper proceeds to address them.

One potential limitation of this study might be an over-optimistic view of the digital world, which fails to acknowledge the risks and dangers to which it exposes individuals. Similarly, the study may have an excessively utopian image of the digital world and its potential for use, as well as an overly narrow focus. These limitations are explained by the intention to align the digital world with democratic values to the greatest extent possible, also considering important national and international legislative references on the subject. It is anticipated that this approach to the issue will serve as a catalyst for the design and development of more personalised, interactive and difference-aware teaching methods. Furthermore, the



study's narrow focus allows for a more detailed examination of the concepts of democratic education and inclusion.

### 3. Digital world and democratic education

The relationship between digital didactics and democratic education is supported by a substantial body of authoritative normative references. In fact, the link between digital didactics and democratic education can be traced back to the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, published by the Council of Europe in 2018. This document delineates principles for the affirmation of justice in educational settings across Europe. The concept of democratic education is based on a number of key dimensions, including an appreciation of differences, an attitude of openness, a set of skills related to the emotional sphere, and a critical knowledge and understanding of oneself and the world (Council of Europe, 2018).

It is noteworthy that the correlation between the digital realm and these crucial abilities is also rapidly emerging. Indeed, these skills are evidenced through interactions and debates, not only through face-to-face exchanges, but also through computer-mediated communication such as social networks, forums, blogs, e-petitions and emails. For this reason, the Framework is relevant not only to the education of democratic citizens, human rights advocates, and those engaged in intercultural exchange, but also to the kind of education defined as education for digital citizenship (Council of Europe, 2018, p. 32). In particular, individuals are encouraged to engage in this form of citizenship by opposing hate speech and employing the requisite critical thinking skills to respond to potential provocations. (Council of Europe, 2018, p. 34).

The document also proposes the appropriate utilisation of digital media sources as a tool for the practice of autonomous learning skills. These are defined as the skills that individuals require in order to pursue, organise and evaluate their own learning without being prompted by others. (Council of Europe, 2018, p. 46). In more specific terms, the document identifies media literacy and critical understanding as part of a broader category, namely “knowledge and critical understanding of the self.”

This category encompasses a number of different aspects, which are listed immediately below. Firstly, the knowledge of how digital media content is produced, including an awareness of the intentions of those who create or reproduce it. Secondly, the knowledge and understanding of the effects that mass media and digital media content can have on individuals' judgement and behaviour. Thirdly, there is mention of the knowledge and understanding of the production of political messages, propaganda and hate speech in mass and digital media. This includes the identification of these forms of communication and the protection of individuals from their effects. (Council of Europe, 2018, p. 56)

It is of interest to note the temporal proximity to the 2019 Italian law reforming the teaching of the old subject of civic education, which has been transformed into citizenship education. This includes digital citizenship, to which article 5 is entirely dedicated. The article sets out the essential skills to be developed in school curricula, progressively and taking into account the age of the pupils. Digital citizenship is understood as the ability of individuals to use virtual media in a conscious and responsible way (Law 20 August 2019, article 5).

The development of this ability in the context of the Internet, with students who are already immersed in its use and encounter the proposed topics on a daily basis, has a dual purpose. It enables the acquisition of information and skills useful for improving this new and deeply rooted way of being in the world, while also making young people aware of the risks and pitfalls of the digital environment. In this way, the law is very close to the European document, but closer still when affirming that practising digital citizenship also means exercising its principles in a competent and consistent way, with respect for the integrated system of values that governs democratic life.

Another aspect of digital that is closely related to democracy is the digital divide, the digital gap between those who have access to the Internet and those who do not. Exclusion from its benefits has socio-





economic and cultural implications. Those who are excluded from the digital divide are more likely to belong to a disadvantaged social class and be unable to exercise their rights online and participate in the digital society. The concept of this new form of social inequality caused by non-use of the Internet gained significant traction as early as the 1990s. On 29 May 1996, Al Gore first employed the term 'digital divide' to describe the disparity between those who have access to information and those who do not, particularly in the context of the K-12 education programme. He subsequently referenced this concept in subsequent speeches, including in 1998 (Gore, 1998). The groups most at risk of digital exclusion are the elderly (intergenerational digital divide), women who are not working or are in special circumstances (gender digital divide), migrants (linguistic-cultural digital divide), the disabled, people in prison and those with low levels of education. In general, those who are unable to use IT tools properly are also at risk.

These considerations provide an opportunity to examine the extent to which the concepts developed can be found in significant contributions made during and immediately after the pandemic, and how they unfolded and developed.

#### 4. Digital transformation as an opportunity for renewal

This section examines those contributions that, in part or as a main focus, have the innovative potential of the digital world in common.

In 2019, Alessio Fabiano wrote an article entitled *Digital School and Life Project. The central question for a new democratic school*. This article was featured in the journal *Formazione & Insegnamento*, where the author presents a vision of education in the digital age. This vision represents a shared path of cultural, organisational, social, and institutional innovation. The goal of this innovation is to reinvigorate democratic processes, foster new connections, and create new possibilities for democratic schools. In this essay, the author attempts to define a vision of the 'digital' as a fundamental tool and theory for transforming both schools and society. This is achieved by focusing on the deep connection between technology, education and didactics and the role that digital technologies in schools can play in creating a new life project for digital natives in democratic schools. A 3.0 school can and must serve as a foundational laboratory for a new democracy, in which digital citizenship skills are increasingly essential. In another article, entitled *For a New Life Project. From Digital Literacy to Digital Citizenship*, the same author emphasizes the value of democracy in 2020. School is regarded as an optimal starting point for the conceptualisation and aspiration of a potential reinvigoration of democracy through the formation of a "well-informed mind" that equips students, future citizens, with the capacity to discern critically between information, facts and circumstances. Furthermore, the utilisation of technological media can be regarded as a therapeutic intervention. It is therefore argued that schools must foster relationships through digital media in order to overcome the syndrome of the lonely global citizen in a fluid society.

School as an institution which has a particular focus on digital media, should be regarded as a centre for training the "citizens of tomorrow" and as a tool for human and social progress. Another article, written in 2022 shortly after the pandemic, establishes a connection between democracy and inclusion. This contribution proposes that the realisation of inclusion is inextricably linked to better social justice of democracy. The article establishes a correlation between inclusive schools, digital education and artificial intelligence. The advent of AI is perceived as an opportunity for educational institutions to embrace a new inclusive educational paradigm. In the same year, Silvestro Malara published an article, also in *Formazione & Insegnamento*, entitled *Digital Oceans: Technology Proficiency and Educational Strategies for Citizenship*, which established a connection between the teaching of the subject 'citizenship education' in Italian schools and the renewal of this subject that began with the enactment of Law No. 92 of 2019. The essay examines the potential of digital tools in education, with a particular focus on their capacity to facilitate interaction. Furthermore, the article examines the potential of gamification for teaching citizenship education. The tool's focus is on the ludic aspect, with the objective of developing collaborative modalities that can facilitate harmonious civic coexistence among stakeholders.



This theme is developed further in Francesco Pizzolorusso's article from 2022 in the same journal, entitled *Citizenship education during digital transformation*. The post-pandemic period is regarded as an opportune moment for pedagogical reflection on the concept of an 'on-life' civic experience.

The author identifies a stalemate in the relationship between the school and technology. As modern society becomes increasingly interactive, schools appear to be struggling to consider the active and somewhat healthy role of technology. The pandemic has made this even more challenging, as action has had to prevail over reflection.

He identifies the potential for growth and change in the context of the ongoing transition, particularly in the area of political education. In the context of the new reality, schools must provide students with an education for digital citizenship that is firmly grounded in a tangible understanding of humanity and a commitment to the common good. This education must be capable of fostering the social processes of fraternity and justice that define modern political charity. He is referring to Pope Francis' encyclical *Fratelli Tutti*, published in 2020. The correlation between the encyclical's values of peaceful civil coexistence and the digital world is significant when one considers that the encyclical instead refers to a rather negative image of the digital world itself (Fratelli tutti, 2020).

The role of pedagogy is to facilitate the integration of digital citizenship education within the broader context of the classroom, taking into account the relational dynamics of the learning environment and the value of 'on-life' experiences. It is of the utmost importance that these two seemingly polar opposites engage in mutual recognition and constructive exchange.

In the introduction to the December special issue of the *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, entitled *Cultures of Accessibility for an Inclusive World. Trajectories for Living Environments, Didactics and Technology*, by Serenella Besio, Nicole Blanquin, Mabel Giraldo and Fabio Sacchi (Besio et al., 2023), the digital world is regarded as a privileged and now indispensable tool for achieving participation of people with disabilities. It is also given a central role when the authors reaffirm the importance of the *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. The document does indeed make several references to new technologies as logistical and educational tools for breaking down barriers (UN Convention, 2006, 4-10, 14-24). The authors then link this document to Universal Design, an approach that includes products and design features that can be used by as many users as possible. They highlight democracy, equity and equal citizenship for all users involved in learning. (Besio et al., 2023).

A particular focus on the relationship between democratic education and the use of digital media is worthy of an article published in *Senza Zaino [Without Rucksack]*, a periodical inspired by the pedagogical approach of the same name. Entitled *Tempi digitali. Alleanze di prossimità [Digital times, close alliances]*, it was written by Giuseppina Rita Jose Mangione. The Senza Zaino school model places great emphasis on the organisation of the educational environment. It is assumed that the pedagogical-didactic model that one wishes to propose and adopt, and the relational model that underpins the relationships between the school actors, depend on the organisation of the educational environment. The various elements that intervene in the school are intertwined, as the school experience as a whole is formative. Therefore, it is necessary to plan the school experience in its entirety, leaving nothing to chance. The rucksack is a metaphor for an object that is unique to the school environment. Pupils are equipped with these rucksacks to attend school, yet they often perceive them as a useless burden and choose to leave them behind. This premise is important to understand the message conveyed by the article. In fact, it speaks of a new environment, a technological one, created during the pandemic, defined as a digital ecosystem. This ecosystem has been able to foster active citizenship and intervene in various territorial gaps, creating a network of small schools that place the digital world in the context of "militant education" (Tomarchio & Ulivieri, 2015). This solution is not limited to the emergency of the pandemic, which was a contingency, but rather it prompts us to rethink the school as a common good and as a means of guaranteeing processes of growth in remote territories, such as those in the mountains, on islands or in the most isolated areas of the country. The network of small schools conceives the digital world as an educational hub of connection, a space of widespread presence capable of reaching those who have the greatest difficulty



in accessing it. Consequently, the network of small schools is capable of overcoming the digital divide by utilising the network of relationships and the educational and human alliance as a means of cohesion.

This micro-analysis demonstrates that the potential for innovation and transformation manifests in various forms. These include a form of democratic education that, in itself, provides education for critical thinking and discernment in the context of an overwhelming abundance of information. Furthermore, it is a transformation that aims to establish social justice by offering all individuals the opportunity to act within a framework of humanism and pursuit of the common good.

## 5. Digital and inclusion

In addition to the aforementioned considerations, the articles also define and develop the concept of inclusion.

In his 2019 contribution, Fabiano addresses the issue of inclusive schooling, with particular reference to the inclusion of students with disabilities and the role of digital didactics as a tool to promote inclusion. The author posits that this is a complex issue that requires in-depth studies, novel experiments and, above all, the development of new scientific hybrids, precisely because of the new paradigm linked to the digital world. The centrality of this issue is also reflected in Malara's article on civic education. Here, criticism of the teaching of civic education before the new law of 2019 is used as an opportunity to analyse strategies and methodologies for the training of teachers in the development of digital competences. This is also in line with what is indicated in the European recommendations for the optimisation of teaching/learning processes and for the promotion of the interaction of educational contexts that are fully inclusive.

It is also worth mentioning the contribution by Dimitri Argiropoulos in the article *The role of digital connectivity and smartphones in migration and inclusion processes*, published in 2020 in the *Italian Journal of Education for Inclusion*. This article considers the role of mobile phones in facilitating communication and connectivity among individuals and migrant groups, with a particular focus on smartphones, which are powerful mediators and offer significant advantages for self-organisation, information gathering and decision-making throughout the migration process. The smartphone is perceived as an enabler of migrants' autonomy, growth and integration processes, as a versatile tool and as a mediator of multimedia. It is noteworthy that the smartphone amplifies multimedia and ICTs, thereby reducing (or increasing) the distance between migrants and their perceived or real reality. The data analysed reveals the extent of the technology's diffusion and its impact on a multitude of domains, including global development, specific contexts and individuals' needs. (Argiropoulos, 2020).

In the article *Promoting Inclusive Processes at School with Digital Storytelling* by Luca Ferrari and Marco Nenzioni, published in the same issue, the authors argue that digital storytelling can be an effective didactic tool. The efficacy of technologies is contingent upon the utilisation of appropriate methodologies and techniques by educators. The European project Roma Inclusive School Experiences (RISE), coordinated by the University of Bologna, was conceived with the objective of addressing one of the most significant educational challenges: combating all forms of social discrimination and school burnout of students from different cultures. The objective of the project was to promote the academic and social inclusion of Roma children in Italian, Portuguese and Slovenian primary and secondary schools. In order to achieve this, research training courses for teachers and policy-makers were established, as well as art, computer and craft workshops for pupils in the participating classes. The article presents the results of an exploratory survey designed to identify the impact of digital storytelling activities on the pupils. The data collected indicates that the workshop had a positive impact on both school levels studied. Nevertheless, the study also revealed significant differences in the degree of habitual utilisation of collaborative learning opportunities in the classroom, where digital technologies are employed to enhance the learning process, contingent on the educational level.

The article by Michele Baldassarre and Lia Daniela Sasanelli, entitled *UDL and Inclusive Technologies. State of the Art and Models for Implementation*, published in *Q Times, Journal of Education and Social*



*Studies* in 2021, focuses on the ecological integration of inclusive technologies in the pedagogical framework of Universal Design for Learning. The article addresses a number of research questions. These include the design and implementation of equitable and inclusive didactics, the pedagogical paradigm to be employed in order to achieve this, and the manner in which technologies can enhance differences, while simultaneously personalising students' learning paths. The objective is therefore to design and implement flexible and equitable educational pathways for all (UN, 2015), in which barriers to learning are reduced and levels of participation are increased (WHO, 2015). Technologies are employed in the traditional dual capacity of assisting and compensating. The article's most valuable contribution from a scientific point of view is its reflection on two implementation models: authoring, developed by Cottini in 2019, and the multi-tiered system of support, developed by Fuchs and Malone in 2017 and widely used in US schools and universities. It can be concluded that both models are valid because they adopt both strategies to ensure that curricula and teaching materials are accessible to all.

In light of the aforementioned article by Besio et al., which has already been discussed in part from the perspective of democratic implications, it becomes evident that technology is regarded as a pivotal factor in the construction of accessibility, understood as an opportunity for participation and inclusion. The technology in question is situated within the context of the so-called 'built environment'. This concept has been shaped by the idea of accessibility, which is understood in terms of the removal of architectural barriers. However, this approach challenges the elements of democracy and equity that have already been highlighted. The argument put forward is that an environment becomes accessible and therefore inclusive when it recognises and welcomes differences, allowing all subjects to participate in all situations in an equal, self-determined and autonomous way. A new collective commitment is required to recognise that inclusion is not achieved through assimilation, but through the recognition of the specific differences of each individual in a society that provides an enabling environment. Technological advances, encompassing information and communication technologies (ICT) and assistive or educational technologies, have the potential to expand the possibilities for individuals with disabilities to participate in social life in ways that were previously unthinkable. In addition to the more common and widespread tools such as educational software, the Internet of Things is mentioned. This enables the design of smart homes that are functional to support independent living projects through algorithms generated by artificial intelligence. A comparison is made with the independent living movements of the 1970s, which were regarded as a solution to achieving full autonomy and fulfilment. The liberating and transformative potential of technologies is thus defined, provided that they themselves are accessible to all. At this juncture, it is natural for the authors to inquire about this kind of accessibility. Given that the scientific literature has historically provided partial and fragmentary definitions of the accessibility of technologies, it is necessary for them to identify a more unambiguous answer to this question while preserving the multifaceted nature of the concept. The answer can be found in the semantic dimension, given that the term 'technology' is derived from the Greek word τέχνη [tèchne], which translates to 'art and craft.' This etymological root provides a framework for understanding the multifaceted nature of the concept of technology. It is logical to propose a definition of technology based on the process of making, given that the term 'technology' is defined as 'discourse on art and craft.' This process encompasses all stages of the production cycle, from the initial concept to the final product. From an operational standpoint, this implies that a technology must be developed with approaches that consider human differences from the outset, and that the accessibility of a product must be questioned throughout its construction, not only at the end. In this way, the authors emphasise that technology developers should adopt a cultural attitude inspired by the principle of accessibility and capable of continuous revision before arriving at the final product. This novel approach to the problem, as presented in this article, necessitates a shift in perspective, as it enables the monitoring of the various stages of learning, the identification of progress, and the documentation of any relapses and restarts.

The following key concepts emerge from this brief discussion: digital as a stimulus for finding a hybrid definition of inclusion, as an aid for innovative methodological approaches, as an ally for social inclusion and protection against burnout, as a facilitator of accessibility and finally as an accompanist of processes.



## 6. Conclusions

The articles examined, representing an initial sample, demonstrate the multifaceted nature of the digital world, which can be grouped into a few categories. Firstly, it can be observed that the digital world serves as an accelerator of democratic processes (Fabiano, 2019, 2020, 2022; Pizzolorusso, 2022; Mangione, 2023). Furthermore, it serves as an innovator and transformer, identifying itself with digital citizenship and recalling relationships, interactions, and the desire to recover a sense of humanity and fraternity. Consequently, it is regarded as an extension of democratic citizenship. (Malara, 2021; Pizzolorusso, 2022; Mangione, 2023).

Moreover, it facilitates the participation of individuals with disabilities, extending beyond the mere removal of barriers to encompass innovative pedagogical approaches (Ferrari & Nenzioni, 2020; Baldassarre & Sassanelli, 2021; Besio et al., 2023).

Furthermore, the digital environment can be conceptualised as a digital ecospace, which replicates the polyhedrality of the educational ecosystem (Bronfenbrenner, 1981) with its intersection of relationships, environments, values and institutions (Mangione, 2023).

In the context of the ongoing pandemic, the digital environment has emerged as a valuable ally in the pursuit of inclusion. It has the potential to facilitate the identification of pedagogical solutions that are inclusive of all stakeholders (Argyropoulos, 2020; Malara, 2021). Reflections on inclusion prompt a departure from traditional approaches and align with the idea of redefinition of paradigms. In the context of the multimedia and multifaceted nature of digital elements, there is a need to create a scientific hybrid (Fabiano, 2019) and to seek solutions within a semantic linguistic framework that allows for a shift in perspective, from the product to the process (Besio et al., 2023).

When discussing the advantages and disadvantages of contact with the digital world, the issue is always presented from both sides, with the positive and negative aspects of technological means being highlighted. It is unusual for there to be a clear dichotomy or Manichaeian approach to the implementation of a digital school. Instead, the potential benefits of digital technology are emphasised, provided that it is used in an appropriate manner. This period saw a surge in the conceptualisation of key democratic values, including equality, inclusion and participation. One potential explanation for this phenomenon is the emergence of concrete challenges during the pandemic. These included geographical disparities, lack of training for teachers, who were among the oldest in Europe and therefore unaccustomed to digital tools, and pupils unable to engage in physical contact with their peers (Di Iorio & Murdica, 2020). The pandemic also demonstrated that Italian classrooms still exhibited deficiencies in the organisation of a teaching method that would enhance the centrality of the learner (Fioretti, 2019), personalisation and differentiation (Porcarelli, 2017). Consequently, research was initiated to identify new solutions (Ferrari & Nenzioni, 2020; Baldassarre & Sassanelli, 2021). Moreover, the temporal link with the law on the reform of civic education and the construction of the concept of digital citizenship promoted by this document has fostered the confrontation of this concept and accentuated its interest (Fabiano, 2020; Pizzorusso, 2022; Mangione, 2023). Furthermore, the emergence of the pandemic compelled action to take precedence over reflection (Pizzolorusso, 2022). This inversion of the temporal sequence, which can be considered a kind of hysteron-proteron on the temporal axis of the pandemic, thus violently broke the deadlock in which the school found itself in the face of an increasingly interactive society.

In conclusion, it can be stated that the recommendations and solutions proposed by the articles on digital didactics in schools are largely consistent with the broader democratic competencies of valuing differences, fostering open attitudes, devaluing emotionality, and enhancing critical capacities presented at the beginning of this paper.

This brief study offers an opportunity to investigate the actual and effective use of digital technology in schools, beyond mere propaganda slogans. This approach would allow for the identification of teachers' needs and pupils' and the verification of the extent to which digital technology contributes to the construction of truly personalised and differentiated didactics. This would also facilitate a shift away from an





overly optimistic perspective on the issue and towards a more nuanced understanding of the risks and potential abuse of IT in educational settings.

This contribution could also serve as a starting point for further review-based studies. A critical reflection of the impact of the digital world at school from the perspective of pedagogical journals would be necessary, encompassing a greater time span, so that changes, evolutions and turning points can be verified and discussed in greater depth.

## References

- Argiropoulos, D. (2020). Connettività digitale e dispositivi “Smartphone” nei processi migratori e nei percorsi di inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (1), 632-655.
- Baldassarre, M. & Sassanelli (2021). UDL and Inclusive Technologies: state of the art and models for implementation. *Q Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13 (3), 153-171.
- Besio, S., Blanquin, N., Giraldo, M. & Sacchi, F. (2023). Culture dell’accessibilità per un mondo inclusivo. Traiettorie per gli ambienti di vita, la didattica, la tecnologia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9 (2), 9-11.
- Cottini, L. (ed.). (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of competences for democratic culture. Volume I. Content, concepts and model*: Strasbourg.
- Di Iorio, T. & Murdica, R. (2020). *La scuola dopo il Covid*. <https://www.studocu.com/it/document/universita-di-bologna/sociologia/la-scuola-dopo-il-covid/64676326>
- Fabiano, A. (2019). Scuola digitale e progetto di vita. La questione centrale per una nuova scuola democratica. *Formazione & Insegnamento*, 17 (1), 145-151.
- Fabiano, A. (2020). Per un progetto di vita. Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale. *Formazione & Insegnamento*, 18 (1), 720-728.
- Fabiano, A. (2022). Ipotesi per una migliore giustizia sociale. La scuola inclusiva tra didattica digitale e Intelligenza Artificiale. *Formazione & Insegnamento*, 20 (1), 116-126.
- Ferrari, L. & Nenzioni, M. (2020). Promuovere processi inclusivi a scuola con il Digital Storytelling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 32 (1), 468-479.
- Fioretti, S. (2019). Il principio del coinvolgimento. Problematicità e potenzialità dell’approccio Flipped Classroom. *Pedagogia più didattica*, 5 (2).
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. & Malone A.S. (2017). The Taxonomy of Intervention Intensity. *Teaching Exceptional Children*, 50(1), 35-43.
- Gore, A. (1998). *Remarks by Vice President Al Gore Digital Divide Event*. Tuesday, April 28 1998. <https://clintonwhitehouse3.archives.gov/WH/EOP/OVP/speeches/edtech.html>
- Law 20 August 2019, n. 92. *Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/08/21/195/sg/pdf>
- Malara, S. (2022). Oceani digitali: competenze tecnologiche e strategie didattiche per la cittadinanza attiva. *Formazione & Insegnamento*, 20 (1), 818-826.
- Mangione, G. R. J. (2023). Tempi digitali. Alleanze di prossimità. *Senza zaino. Per una scuola comunità*, 4 (4).
- Orsi, M. (2016). *A scuola senza zaino. Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Trento: Erickson.
- Papa Francesco. (2020). *Fratelli tutti: Lettera enciclica sulla fraternità e l’amicizia sociale*. Bologna: Dehoniane.
- Pizzolorusso, F. (2022). Educare alla cittadinanza nell’epoca della digital transformation. La situazione post-pandemica quale spazio di riflessione pedagogica per un’esperienza civica onlife. *Formazione & Insegnamento*, 20 (1), 621-629.
- Porcarelli, A. (2017). La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola. *Studium Educationis*, 18 (1), 111-127.
- Tomarchio, M. & Ulivieri, S. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>





## Teresa Colonna

Italian Sign Language interpreter | Contract professor Department of Mathematics and Computer Science | University of Calabria | [teresa.colonna@unical.it](mailto:teresa.colonna@unical.it)

## Antonella Valenti

Full professor | Department of Mathematics and Computer Science | University of Calabria | [antonella.valenti@unical.it](mailto:antonella.valenti@unical.it)

# Comunicare con alunni sordociechi: riflessioni e pratiche pedagogiche Communicating with deafblind students: reflections and pedagogical practices

Call

This article explores the challenges of communication and social interactions with deafblind children, underlining the complexity and delicacy of this process. Emphasis is placed on school inclusion as relational and meaningful peer interaction by highlighting the only challenges these children face in acquiring concepts and skills due to the combination of deafness and blindness. The wide range of communication systems used in deafblindness, including linguistic and nonlinguistic ones, are examined, and the need for individualized educational approaches to meet specific individual needs is highlighted. The choice of a specific communication system varies according to each child's specific deafblindness condition, considering his or her sensory and cognitive potential. Conceptual development in deaf-blind children requires a focused approach that integrates practical skills with the understanding of related concepts. It is important that teachers recognize their needs to provide meaningful experiences enabling children to develop a deep understanding of the world around them. Some alternative communication methodologies such as the object and pictographic communication, as well as alphabetic systems, are explored. A close observation of the deaf-blind child is essential to understand his or her way of thinking and interacting, as is the input of professionals who are specialized in the deaf-blindness field to provide a targeted support to the teachers and to ensure an inclusive and stimulating educational environment for these children.

**Keywords:** school inclusion | deafblind children | communication | concepts development

Questo articolo esplora le sfide della comunicazione e delle interazioni sociali con i bambini sordociechi, sottolineando la complessità e la delicatezza di questo processo. Si pone l'accento sull'inclusione scolastica come interazione relazionale e significativa tra pari, evidenziando le uniche sfide che questi bambini devono affrontare nell'acquisizione di concetti e competenze a causa della combinazione di sordità e cecità. Viene esaminata l'ampia gamma di sistemi di comunicazione utilizzati nella sordocecità, compresi quelli linguistici e non linguistici, e viene evidenziata la necessità di approcci educativi individualizzati per soddisfare le specifiche esigenze individuali. La scelta di uno specifico sistema di comunicazione varia in base alla specifica condizione di sordocecità di ogni bambino, considerando il suo potenziale sensoriale e cognitivo. Lo sviluppo concettuale nei bambini sordociechi richiede un approccio mirato che integri le abilità pratiche con la comprensione dei concetti correlati. È importante che gli insegnanti riconoscano la necessità di fornire esperienze significative che consentano ai bambini di sviluppare una comprensione profonda del mondo che li circonda. Vengono esplorate alcune metodologie di comunicazione alternative, come la comunicazione oggettuale e pittografica, nonché i sistemi alfabetici. L'osservazione ravvicinata del bambino sordo-cieco è essenziale per comprendere il suo modo di pensare e di interagire, così come il contributo di professionisti specializzati nel campo della sordo-cieco per fornire un supporto mirato agli insegnanti e per garantire un ambiente educativo inclusivo e stimolante per questi bambini.

**Parole chiave:** inclusione scolastica | bambini sordo-ciechi | comunicazione | sviluppo dei concetti

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Colonna, T., & Valenti, A. (2024). Communicating with deafblind students: reflections and pedagogical practices. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 27-34. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-02>

**Corresponding Author:** Teresa Colonna | [teresa.colonna@unical.it](mailto:teresa.colonna@unical.it)

**Received:** 30/03/2024 | **Accepted:** 08/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-02**





## 1. Premessa

Nessuno mette in dubbio la tesi secondo cui lo sviluppo sociale e cognitivo dell'alunno con disabilità plurime dipende dalle diverse modalità di relazione in cui è coinvolto. È, invece, necessario porre in discussione la traduzione semplicistica che si è soliti fare di questo principio. Si intende sottolineare come la presenza di un bambino o di un adolescente con sordocecità, in un gruppo di pari, sia solo il presupposto per un possibile lavoro di inclusione e non la garanzia dell'effettiva realizzazione dei processi relazionali. Un'inclusione scolastica, riferita esclusivamente a una socializzazione generalizzata, mostra i suoi limiti e richiede di essere reinterpretata attraverso analisi pertinenti relative agli scambi sociali, allo sviluppo cognitivo e alle loro possibili interdipendenze. In quest'ottica, l'alunno con disabilità plurime verrà considerato non come individuo avulso da ogni relazione ma come membro di un sistema in cui inclusione è relazionalità, interazione significativa e responsabilizzazione di tutti coloro che entrano in rapporto con lui nella comunità educante.

## 2. La comunicazione nella sordocecità

Quando ci si confronta con alunni sordociechi la sfida diventa particolarmente complessa. La sordocecità e la sordocecità associata ad una disabilità intellettiva creano un'interfaccia unica che richiede specifiche competenze pedagogiche e didattiche. È molto difficile riuscire a immaginare il mondo delle persone sordocieche perché, continuamente, facciamo affidamento ai sensi di distanza per avere informazioni sul mondo esterno e per orientarci nel nostro ambiente (Giacco, 1985). L'udito e la vista permettono all'individuo di costruirsi una rappresentazione del mondo esterno essendo più evoluti del gusto e dell'olfatto, in quanto, questi ultimi, sono più legati a un livello istintivo e emozionale. Negli ultimi anni è aumentata la consapevolezza che le persone sordocieche non possono essere semplicemente considerate come individui con due disabilità separate (sordità e cecità), ma come persone con esigenze uniche in quanto le sfide che devono affrontare nella vita quotidiana, come la mobilità, l'orientamento, l'accesso alle informazioni e la comunicazione, sono diverse e più complesse rispetto a quelle di persone con una sola disabilità uditiva o visiva. Inoltre, accade spesso che alla sordocecità si associno compromissioni nell'area cognitiva e comportamentale per cui è necessario adottare approcci specifici per soddisfare i bisogni di ognuno. Ne deriva che, anche a livello comunicativo, ogni individuo sordocieco ha esigenze specifiche che dipendono dai suoi bisogni sociali e dalle sue capacità sensoriali e cognitive. La maggior parte dei sistemi di comunicazione, linguistici e non linguistici, si basa sull'uso del tatto che, se adeguatamente educato, è un senso privilegiato per discriminare forme e proprietà della materia. I sistemi di comunicazione non linguistici sono prevalentemente utilizzati da persone sordocieche congenite (che possono anche presentare gravi compromissioni cognitive e/o comportamentali) che non possono avere accesso alla lingua dei segni o a una lingua vocale. In questi casi si ricorre a sistemi di comunicazione semplificati utili per esprimere bisogni. Alcuni esempi di tali sistemi sono la *comunicazione comportamentale* che si basa su movimenti del corpo, gesti spontanei ed espressioni del viso per comunicare bisogni limitati e che spesso viene utilizzata come punto di partenza per l'apprendimento di codici più complessi; la *comunicazione oggettuale* in cui gli oggetti vengono utilizzati come simboli comunicativi per rappresentare azioni, situazioni e per fare richieste o comunicare intenzioni; la *comunicazione pittografica* che si basa sul riconoscimento di immagini, sebbene se ne può fare ricorso solo quando la persona sordocieca ha un residuo visivo. Nelle situazioni di compromissioni sensoriali gravi, l'approccio comunicativo non linguistico è spesso la scelta più probabile per fornire alla persona sordocieca un sistema di comunicazione. Esiste, tuttavia, una parte della popolazione sordocieca che ha sufficienti potenzialità sensoriali e capacità cognitive per apprendere o acquisire linguaggi vocali, lingue dei segni visive adattate o tattili. Per coloro che hanno sufficienti capacità uditive la lingua vocale è spesso la scelta primaria, soprattutto quando si ricorre a dispositivi di ascolto assistito come protesi acustiche o impianti cocleari. Per chi, invece, possiede sufficienti capacità visive le lingue dei segni sono favorite sia nella modalità visiva, sia nella modalità tattile in pre-



visione di una possibile futura perdita totale della vista. Le persone sorde profonde dalla nascita, che nel corso della vita acquisiscono un deficit visivo, tendono ad adottare la lingua dei segni come principale forma di comunicazione e spesso si identificano nella comunità sorda assimilandone usi e cultura. Le lingue dei segni tattili non sono lingue naturali in senso ordinario. Sostanzialmente, non vi sono segnanti nativi di queste lingue, infatti, sebbene vi siano persone sorde e cieche dalla nascita che usano tale codice come modalità di comunicazione primaria, non sono stati documentati casi di persone sordocieche esposte fin dalla nascita alla lingua segnata tattile acquisita da genitori sordociechi o da altre persone con sordocecità. Le lingue dei segni tattili si definiscono parassitarie di quelle visive ovvero vengono comunemente utilizzate da individui che già segnavano prima di diventare ciechi per cui i segni e la grammatica della lingua dei segni tattile derivano da quella visiva. Altri sistemi di comunicazione che possono essere utilizzati dalle persone con sordocecità sono:

Il *Malossi*, metodo utilizzato dalle persone sordocieche per comunicare tra loro o dai vedenti per comunicare con loro. Ideato da Eugenio Malossi, usa la mano come se fosse una tastiera. Ogni lettera “occupa” punti precisi del palmo e delle falangi che toccati o pizzicati compongono le parole. Indicando le lettere su un guanto, indossato dalla persona sordocieca, chiunque riesce a comunicare con lei. Il metodo è maggiormente usato da persone con sordocecità acquisita che hanno avuto l’occasione di apprendere la letto-scrittura prima dell’insorgenza del deficit sensoriale.

Il *Tadoma* è un metodo che dà la possibilità alla persona sordocieca di riconoscere i suoni vocali utilizzando il tatto, ossia ponendo il pollice sulle labbra ed il palmo delle mani sulle guance e sul collo di chi parla. Si basa sul fatto che l’articolazione buccale è diversa a seconda del suono veicolato e dunque si può imparare a riconoscere le parole in base ai movimenti e alle vibrazioni prodotte. I suoni, in realtà, vengono discriminati imparando a valutare diversi fattori: quantità di aria emessa durante la produzione dei suoni, durata dell’emissione, vibrazioni, temperatura dell’aria (ad esempio l’aria emessa è più calda quando si tratta di suoni nasali come N o M).

Il *Block* (stampatello sul palmo della mano), in cui si utilizza il proprio indice come fosse una penna e si scrive sul palmo del ricevente. Questo metodo può essere utilizzato, anche se non perfettamente, da chi per la prima volta incontra una persona sordocieca.

Le tecnologie assistive, oggi, consentono alle persone con sordocecità di comunicare in modo più efficace e di partecipare alle interazioni sociali in modo più indipendente. Inoltre supportano l’acquisizione di nuove competenze, il miglioramento della mobilità, l’apprendimento. La scelta degli strumenti da adottare dipende, innanzitutto, dalle peculiarità del soggetto, dalle sue abilità e dagli obiettivi che ci si pone di raggiungere attraverso un programma educativo personalizzato. Gli ausili più utilizzati nelle sordocecità associate a disabilità intellettive sono i V.O.C.A. (Voice Output Communication Aids) progettati per supportare la persona nella comunicazione; se collegati a telefoni, computer e tablet possono parlare e scrivere e poi gli Switch, pulsanti che con una leggera pressione della mano attivano una risposta prestabilita, ad esempio giochi o messaggi registrati in precedenza. Molte persone sordocieche, invece, utilizzano WinLucy, un software multifunzione per Windows, gratuito, con funzioni facilitate, che permette di scrivere, leggere, gestire la posta elettronica, utilizzare Skype, Internet, accedere in modo semplificato a contenuti multimediali come gli audiolibri. È opportuno sottolineare che lo sviluppo di tecnologie a vantaggio delle persone sordocieche può essere costoso e richiedere molto tempo, soprattutto per un gruppo così piccolo e diversificato all’interno della popolazione globale. Considerata la grande varietà di sistemi comunicativi a cui gli alunni sordociechi possono accedere, ciò che si chiede agli insegnanti è la capacità di mettersi in discussione, di formarsi per padroneggiare ogni modalità comunicativa e per liberarsi da stereotipi e schematismi didattici al fine di rivalutare il *come* entrare in relazione. La necessità di approfondire la conoscenza del proprio linguaggio per accertarne la pertinenza e la ricchezza, lo studio di metodologie e strategie che favoriscano le interazioni, rappresentano altrettanti chiari riferimenti per il docente impegnato nella costruzione del clima relazionale idoneo a sostenere l’ampliarsi delle esperienze e delle possibilità di interpretazione da parte di ciascun alunno.



### 3. L'elaborazione dei concetti nei bambini sordociechi

È importante considerare che la presenza di bambini sordociechi nelle scuole è relativamente bassa, questo comporta una mancanza di esperienza diffusa tra gli insegnanti riguardo alla particolare condizione. Di conseguenza si rende imprescindibile il coinvolgimento di professionisti specializzati nel campo della sordocecità quali assistenti all'autonomia e alla comunicazione, educatori, psicologi, al fine di fornire un supporto mirato e competente. Per stimolare il bambino a sviluppare concetti significativi, si deve entrare in relazione con lui cercando di comprendere il suo modo di apprenderli e ritenerli ma, soprattutto, ci si deve assumere la responsabilità di fornire esperienze che incrementino le opportunità del bambino di sviluppare concetti utili e significativi del mondo. L'insegnante si chiede: "Quale idea ha sviluppato o quale idea sta sviluppando riguardo a questa esperienza, su questi oggetti, animali, persone, luoghi?" I bambini sordociechi o con significative compromissioni di questi sensi hanno bisogno di avere accesso continuo e consapevole all'ambiente fisico e sociale in cui vivono. Si sa che, primariamente, grazie alle interazioni con i suoi familiari più stretti, il bambino vive le sue prime esperienze nel mondo delle relazioni umane scoprendo il potere della sua influenza sugli altri. Egli impara, per esempio, che il pianto può portare alla nutrizione o al conforto o che può interagire condividendo turni e stati mentali. Crescendo, il suo mondo si allarga, acquisendo una consapevolezza più profonda di sé stesso e di chi gli sta intorno. Esplorando il proprio corpo e quello della madre, riconosce l'esistenza di oggetti fisici e di esseri umani comprendendone le differenze. Attraverso le esperienze sensoriali scopre le potenzialità delle sue mani, della sua vista e dell'udito. La sua conoscenza si espande gradualmente comprendendo concetti più ampi come quelli di famiglia, casa, scuola, quartiere (Miles & McLetchie, 2008). Con il linguaggio, come ponte verso la comunicazione, si inserisce nella comunità costruendo su basi di apprendimenti pregressi. Ogni nuova idea e ogni ricordo si intrecciano formando una struttura solida su cui poggiare ulteriori conoscenze del mondo. Una volta consapevole del processo di apprendimento e di crescita il bambino è pronto ad affrontare le sfide che la vita gli riserva. Solitamente, ogni bambino, in modo spontaneo, acquisisce il senso della relazione esistente tra causa ed effetto e delle dinamiche relazionali, osservando per esempio, la mamma battere le mani dopo che le ha battute lui. Interiorizzati tali processi è più propenso a intendere altri concetti della stessa natura; potrebbe scoprire che premendo un tasto del telecomando il televisore si accende, oppure, attività con altri bambini, quali il lancio o il passaggio di una palla, contribuiranno alla comprensione dei concetti di rispetto e alternanza dei turni. A seguire, aspetterà il suo momento per parlare durante una conversazione informale e potrebbe applicare la stessa abilità in situazioni più formali, come durante un confronto in classe. Tali saperi si integrano e si consolidano creando una solida base per lo sviluppo continuo del bambino. Nell'interazione con un bambino sordocieco è importante distinguere tra concetti e abilità. Carolyn Monaco, consulente ed educatrice nel campo della sordità e della cecità, utilizza come esempio quello del "bucato" per chiarirne la differenza (Miles & McLetchie, 2008). Un bambino sordocieco potrebbe essere in grado di fare il bucato: mettere i vestiti in una lavatrice, trasferirli nell'asciugatrice e piegarli, senza, però, comprendere il concetto di "bucato" che è quello di pulire i vestiti. Pertanto è cruciale assicurarsi che i bambini sordociechi abbiano opportunità non solo di sviluppare abilità ma anche di cogliere i concetti ad esse connessi. In questo caso si potrebbe avvicinare il bambino all'idea di bucato sfruttando i canali olfattivo e tattile. Cogliere la differenza, attraverso questi sensi, tra i panni prima di essere lavati e dopo essere stati asciugati, lo aiuterà a comprendere il concetto di sporco e pulito e quindi l'idea di bucato. Se il bambino udente e vedente può apprendere in modo naturale attraverso l'esperienza sensoriale e l'interazione sociale, il bambino sordocieco richiede strategie educative specifiche. Inoltre, i concetti attingono alle relazioni come fonte primaria per cui il bambino sordocieco potrebbe incontrare difficoltà nel formarsi un'idea completa sul significato delle cose e delle persone che lo circondano se non ha instaurato relazioni di fiducia e profonde attraverso le quali esplorare gradualmente l'ambiente circostante. Lo sviluppo dei concetti è un'esperienza condivisa tra il bambino e coloro con cui comunica. Immaginiamo un padre che con suo figlio sordocieco di 4 anni cerca di intessere significative relazioni condividendo esperienze. Un giorno, al parco, il padre spinge il passeggino del suo bambino dalla cima di una collina non troppo ripida e, prima di far scendere il passeggino, si inginocchia accanto



a lui, porta le braccia in alto e, facendosi toccare mentre si alzano, grida con forza e gioia “wow!” perché possa sentirlo (Miles & McLetchie, 2008). Questo gioco divertente viene ripetuto più volte, anche il bambino prima di scendere porterà le mani in alto e riderà. Più tardi, a casa, il padre vuole rievocare l’esperienza al parco, solleva le braccia con lo stesso entusiasmo e gridando “wow!” con lo stesso tono di voce. Il bambino, al tatto riconosce il gesto e il tono della voce del padre e ride in risposta, confermando di comprendere il significato di quel gesto. Questo momento di condivisione ha significato per entrambi: rappresenta il gioco spensierato di scendere giù per la collina. I concetti non solo si arricchiscono, ma possono, altresì, essere raccontati. Infinite conversazioni significative sono il fondamento per lo sviluppo di idee (Miles & Riggio, 1999). Altre possibilità per rievocare eventi vissuti con un bambino includono l’uso di oggetti legati a quella determinata esperienza. Una passeggiata su un prato potrebbe essere rievocata toccando un fiore, un *pic-nic* toccando una lattina di aranciata. Sceglieremo l’oggetto rievocatore in base a ciò che in quella circostanza lo ha reso particolarmente felice e che è fortemente gradito. Ciò consentirà anche il processo di generalizzazione e inoltre l’oggetto potrà essere toccato prima che un’esperienza si ripeta per costruire l’anticipazione. L’attenzione e l’interesse condivisi sono cruciali per lo sviluppo complessivo del bambino sordocieco, influenzano positivamente le sue abilità sociali, linguistiche, cognitive ed emotive, fornendogli un senso di sicurezza e di appartenenza. Attraverso interazioni positive e appaganti impara a regolare le proprie emozioni, sviluppa empatia e costruisce relazioni significative. Promuovere attivamente queste esperienze durante l’infanzia può avere un impatto duraturo sul benessere del bambino. L’interesse condiviso, privilegiando il canale tattile sostenuto a più riprese, diventa la base per lo sviluppo concettuale e linguistico. L’insegnante porrà le sue mani accanto a quelle dell’alunno o delicatamente sotto le sue ultime due dita e mai sopra la sua mano per non forzare o dirigere i suoi movimenti, per lasciarlo libero di agire, e insieme andranno alla scoperta del mondo (Miles & Riggio, 1999). È difficile immaginare che anche i suoni e i ritmi percepiti possano diventare oggetto di interesse condiviso ma, in realtà, l’insegnante può battere il ritmo dei suoni che provengono dall’ambiente, dolcemente, sulla sua gamba o sulla spalla per fargli capire che sente ciò che sente lui. Spesso, condividere ritmi è un buon modo per condividere emozioni e quando un bambino riesce a farlo svilupperà una percezione di sé più forte. Un bambino sordocieco non è in grado di vedere le azioni che vengono eseguite, non ha alcuna idea di ciò che è possibile per cui è necessario fornire modelli in modo ponderato. Per insegnare ad abbottonare, per esempio, è necessario che l’insegnante svolga l’azione e lasciare che il bambino la comprenda attraverso il contatto delle sue mani con quelle dell’adulto durante l’atto. Molti concetti vengono appresi per la prima volta facendo riferimento al proprio corpo. La differenza tra “alto” e “basso” può essere capita confrontando l’altezza di un uomo con la sua, “su” e “giù” possono essere appresi salendo e scendendo da uno scivolo. Affinché gli oggetti siano significativi, la maggior parte dei bambini sordociechi ha bisogno di accedervi direttamente. Per altro questi hanno notevoli difficoltà nell’accesso all’apprendimento incidentale in quanto esso si delinea in modo non intenzionale attraverso esperienze quotidiane, osservazioni casuali e interazioni informali con l’ambiente circostante. A differenza dei bambini che sono solo sordi o solo ciechi non possono fare affidamento su segnali uditivi o visivi per acquisire conoscenze e competenze attraverso l’osservazione e l’imitazione spontanea, ciò significa che devono essere esposti in modo diretto e intenzionale ad esperienze tattili.

#### 4. Come osservare l’alunno sordocieco

A scuola va tenuto presente che apprendimento, socializzazione e riconoscimento delle emozioni sono processi complementari nell’armonico sviluppo della personalità dell’individuo e non possono essere considerati momenti alternativi o esclusivi. Toccherà al docente individuare la zona di potenziale sviluppo per poter impostare una progettazione didattica ed educativa intesa come l’insieme delle esperienze di una realtà complessa che coinvolge le sfere cognitiva, corporea, affettiva e relazionale. L’insegnante avrà cura di commisurare l’azione comunicativa alle capacità potenziali ed effettive possedute dall’alunno sordocieco senza trascurare la delicata e fragile motivazione all’interazione comunicativa. Fondamentale



sarà osservare la sua curiosità intellettuale, la disponibilità alla comunicazione, i tempi di attenzione, ossia quelle variabili fortemente influenzate dalle attività proposte, dal momento particolare della giornata scolastica e da altre circostanze che postulano analisi approfondite e continue. Andrà poi documentata l'osservazione sull'interpretazione dei concetti da parte dell'alunno e sui suoi modi di esprimersi affinché le informazioni attinte possano essere condivise con tutti gli operatori coinvolti nel processo di apprendimento e di socializzazione. L'osservazione attenta delle modalità di interazione fornisce una chiave utile per capire il suo modo di pensare e di interpretare il mondo. La videoregistrazione è uno strumento particolarmente prezioso per documentare le azioni degli alunni che hanno poco o nessun linguaggio formale e comunicano principalmente attraverso il linguaggio del corpo. I video dell'allievo che interagisce, comunica e partecipa alle attività forniscono dati preziosi per i docenti che ancora non lo conoscono favorendone una conoscenza molto più realistica.

## 5. La sfida dell'inclusione

La conoscenza delle caratteristiche della comunicazione con le persone sordocieche fa riflettere sulla necessità di favorire la libera espressione delle loro emozioni, anche quando queste vengono veicolate in modo bizzarro, esuberante o eccentrico. La possibilità di esprimersi liberamente, oltre che rappresentare un diritto inviolabile per tutti, bambini, adolescenti, adulti, contribuisce positivamente all'accettazione di sé, facilitando la crescita emotiva e relazionale. Come insegnanti, non ci si può limitare a valutazioni affrettate e riduttive degli alunni, degli eventi, dei contesti o delle dinamiche relazionali e sociali. La certezza è che lavorare insieme stimolando in ogni modo l'intenzionalità comunicativa attraverso molteplici modalità, valide e condivise, riduca di molto l'intensità e la frequenza di comportamenti inadeguati sul piano socio/adattivo. A salvaguardia di una comunicazione efficace è indispensabile adottare approcci inclusivi che tengano conto delle diverse esigenze e modalità di espressione. Promuovere un ambiente accogliente e rispettoso, ricco di stimoli, dove ogni voce ha il suo spazio e dove le diversità sono celebrate può favorire non solo il benessere emotivo degli studenti, ma anche il loro apprendimento e la loro partecipazione attiva alla vita scolastica. Infine, investire nella formazione continua dei docenti su tematiche legate all'inclusione e alla comunicazione efficace con gli alunni con disabilità plurime è un passo essenziale per garantire un'istruzione di qualità per tutti. Un approccio scientifico alla sordocecità richiede un'analisi approfondita su vari livelli, considerando sia le risorse disponibili che le caratteristiche e le potenzialità dell'alunno. La compensazione funzionale, ottenuta ricorrendo a forme di comunicazione che viaggiano su canali alternativi a quelli tipici, rappresenta la condizione essenziale per favorire l'autonomia e liberare l'alunno e il futuro adulto dalla dipendenza dall'altro, promuovendo il pieno sviluppo di tutte le potenzialità. La scuola costituisce il luogo ideale per promuovere l'emancipazione delle persone sordocieche che, grazie a percorsi educativi e formativi di qualità, possono legittimamente aspirare a diventare, in quanto cittadini con pari dignità, parte del contesto di appartenenza determinandosi, all'interno del loro tessuto sociale e culturale, come soggetti agenti e non più come soggetti agiti.

## Riferimenti bibliografici

- Barnhill, B. (2021). Raising Expectations and Improving Transition Outcomes for Students Who Are Deafblind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(6), 585-589.
- Brum, C., & Bruce, S. M. (2023). Instructional strategies to support shared reading with learners who are deafblind. *British Journal of Visual Impairment*, 41(3), 504-516.
- Brum, C., & Bruce, S. M. (2023). Shared Reading With Learners Who are Deafblind: Instructional Materials and Learning Environments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117(6), 418-428.
- Checchetto, A., Geraci, C., Cecchetto, C., & Zucchi, S. (2018). The language instinct in extreme circumstances: The transition to tactile Italian Sign Language (LIST) by Deafblind signers. *Glossa*, 3(1), 1-28.





- Chen, D. (2004). Young children who are deaf-blind: Implications for professionals in deaf and hard of hearing services. *The Volta Review*, 104(4), 273.
- Chomsky, C. (1986). Analytic study of the Tadoma method: Language abilities of three deaf-blind subjects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 29(3), 332-347.
- Coleman, M., Kan, D., Bruce, S., Miller, K., & Tiggs, S. (2023). An Introduction to Culturally Sustaining Pedagogy for Students With Sensory Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 55(5), 366-375.
- Correa-Torres, S. M., Bowen, S. K., & Furze, M. (2021). Educators of students who are deafblind in the United States: A snapshot of their perceived needs for teacher preparation programs. *British Journal of Visual Impairment*, 39(2), 175-188.
- Do Geenens, D.L. (1999). Neurobiological development and cognition in the deafblind. *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*, 150.
- Dyzel, V., Oosterom-Calo, R., Worm, M., & Sterkenburg, P. S. (2020, September). Assistive technology to promote communication and social interaction for people with deafblindness: a systematic review. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 578389). Frontiers Media SA.
- Giacco, L. (1985). La rieducazione del sordo-cieco. *I-Care*, 10, 4.
- Gregersen, A. (2020). Getting to What Matters: A Model of Perceptual Guidance. *Journal of Deafblind Studies on Communication*, 6(1).
- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Snyder, D., & Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *Teaching Exceptional Children*, 50(5), 263-271.
- Hartmann, E. S. (2012). A socio-cognitive approach to how children with deafblindness understand symbols. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(2), 131-144.
- Hindley, P. (2005). Development of deaf and blind children. *Psychiatry*, 4(7), 45-48.
- Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. (2006). Applying the diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deaf-blind children and their educators: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 91-105.
- Larsen, F., & Dammeyer, J. (2021). The relation between sensory loss and communicative and cognitive development in children with congenital deafblindness. *British Journal of Visual Impairment*, 39(2), 104-116.
- Mannucci, A. (2003). *Comunicare con la mente ed il corpo. Un messaggio educativo dai diversamente abili*.
- Miles, B., & Riggio, M. (Eds.). (1999). *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. eBookIt.com.
- Miles, B., & McLetchie, B. (2008). *Developing Concepts with Children Who Are Deaf-Blind*. National Consortium on Deaf-Blindness.
- Nelson, C., Hyte, H. A., & Greenfield, R. (2016). Increasing self-regulation and classroom participation of a child who is deafblind. *American Annals of the Deaf*, 160(5), 496-509.
- Olayi, J. E., Igba, I. U., & Ewa, J. A. (2023). Communication strategies for teaching deafblind learners in an inclusive classroom. special needs education from the lens of interdisciplinary dialogue: a festschrift in honour of prof. Emeka D. Ozoji, 1(1).
- Padhye, I. (2023). Supporting students who are deafblind to increase their access to the general education curriculum through trained interveners: a mixed methods study.
- Parker, A. T., & Nelson, C. (2016). Toward a comprehensive system of personnel development in deafblind education. *American Annals of the Deaf*, 161(4), 486-501.
- Parker, A.T., & Ivy, S. E. (2014). Communication development of children with visual impairment and deafblindness: A synthesis of intervention research. In *International review of research in developmental disabilities* (Vol. 46, pp. 101-143). Academic Press.
- Raanes, E. (2020). Access to interaction and context through situated descriptions: A study of interpreting for deafblind persons. *Frontiers in Psychology*, 11, 573154.
- Ricci, C. (2022). Il contributo di Orazio Miglino alla disabilità multipla e severa. *Sistemi intelligenti*, 34(1), 35-40.
- Rossi, A. D. A. (2001). Educare è comunicare.....
- Roy, A., McVilly, K.R., & Crisp, B.R. (2021). Working with Deafblind people to develop a good practice approach. *Journal of Social Work*, 21(1), 69-87.
- Silva, A. M., & Campos, A. G. A. (2023). Research Summit 2023.
- Solovieva, I. L., Zherebjateva, C. A., Solovieva, O. A., & Mironova, A. V. (2020, May). Characteristics of the Psychological and Pedagogical Support of Children with Sensory Disabilities. In *International Scientific Conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects"* (DETP 2020) (pp. 875-881). Atlantis Press.
- Spencer, P.E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.



- Volpato, L., Ceccarani, P., & Cardinaletti, A. (2021). A European online dictionary for social haptic communication. *DBI REVIEW. RUSSIA*, 65, 29-32.
- Vurro, C., & Romito, S. (2019). La valutazione economica degli impatti sociali della Lega del Filo d'Oro: l'estensione dei confini dell'analisi SROI.
- Wolthuis, K., Bol, G. W., Minnaert, A., & Janssen, M. J. (2020, December). Monitoring communication development between teachers and their students with congenital deafblindness: An application of the layered communication model. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 586122). Frontiers Media SA.
- Wright, B. (2008). Development in deaf and blind children. *Psychiatry*, 7(7), 286-289.



## Flavia Capodanno

Ph-d student | University of Salerno | fcapodanno@unisa.it

## Antonella Perrotta

Ph-d student | University of Salerno | aperrotta@unisa.it

## Paola Aiello

Full Professor | University of Salerno | paiello@unisa.it

# Quale lessico per una scuola democratica ed equa? Uno studio esplorativo della normativa sull'inclusione in Italia

## Which Lexicon for a Democratic and Equitable School? An Exploratory Study of Inclusion Regulations in Italy

Call

This contribution intends to illustrate the initial results of a research project aimed at investigating the actual coherence between the lexicon of regulations and that of documents produced by individual educational institutions, such as the Plan for the Triennial Educational Offer, the Inclusivity Plans, and the Self-assessment Reports (PTOF-PI-RAV), aware that the sharing of the same language is an indicator of the same cultural vision, especially with regard to the perspective of inclusion. Specifically, this paper will present the results of the quantitative analysis of lexical frequency within some significant Italian normative dictates to trace their diachronic evolution from 1971 to the present day. This intention stems from the consideration that a real correspondence between normative language and the language used by educational institutions may testify to the concrete intentionality in promoting inclusive processes capable of best meeting the educational needs of all, with the aim of realizing democratic and inclusive schools and societies.

**Keywords:** inclusive regulations | language reflection | school inclusion

Il presente contributo intende illustrare i primi risultati di un progetto di ricerca volto a indagare l'effettiva coerenza tra il lessico normativo e quello dei documenti prodotti dalle singole istituzioni scolastiche, quali il Piano dell'Offerta Formativa Triennale, i Piani per l'Inclusività e i Rapporti di Autovalutazione (PTOF-PI-RAV), nella consapevolezza che la condivisione dello stesso linguaggio è indice di una medesima visione culturale, soprattutto per quanto riguarda la prospettiva dell'inclusione. Nello specifico, il presente lavoro presenterà i risultati dell'analisi quantitativa della frequenza lessicale all'interno di alcuni significativi dettati normativi italiani per tracciarne l'evoluzione diacronica dal 1971 a oggi. Tale intento nasce dalla considerazione che una reale corrispondenza tra il linguaggio normativo e quello utilizzato dalle istituzioni scolastiche possa testimoniare la concreta intenzionalità nel promuovere processi inclusivi in grado di rispondere al meglio ai bisogni educativi di tutti, con l'obiettivo di realizzare scuole e società democratiche e inclusive.

**Parole chiave:** normative inclusive | riflessione linguistica | inclusione scolastica

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Capodanno, F., Perrotta, A., & Aiello, P. (2024). Which Lexicon for a Democratic and Equitable School? An Exploratory Study of Inclusion Regulations in Italy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 35-44. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-03>

**Corresponding Author:** Flavia Capodanno | capodanno@unisa.it

**Received:** 30/03/2024 | **Accepted:** 21/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-03**





## 1. Introduzione

Il quadro normativo italiano in materia di istruzione può essere considerato uno dei più lungimiranti e, ancora oggi, all'avanguardia a livello mondiale (Giacconi & Del Bianco, 2019), espressione della tutela teorica dell'inviolabile diritto alla istruzione, alla formazione culturale ed alla libertà di insegnamento nonché parametro della qualità della civiltà normativa di una nazione (d'Alonzo, 2024). In tale prospettiva, sarebbe lecito affermare che l'Italia si pone come vera e propria eccellenza nel campo della tutela del diritto all'istruzione per tutti e per ciascuno (artt. 2,3, 34 e 38 Cost). Ciò trova conferma anche nella scelta, compiuta dal Parlamento italiano a partire dagli anni '70 di adottare un sistema scolastico unico, senza la scissione tra classi normali e classi speciali e/o differenziali, prevedendo la figura di un docente specializzato per il sostegno agli alunni con disabilità e promuovendo una didattica individualizzata (Legge n. 517 del 1977 e Legge n. 104 del 1992) volta a tutelare lo sviluppo e la formazione della persona umana. Tale passaggio può visivamente rappresentarsi in una metaforica linea temporale che illustra nel dettato normativo una prima fase di inserimento (Legge n. 118 del 1971) e poi di integrazione (Legge n. 517 del 1977 e Legge n. 104 del 1992) per poi approdare all'affermazione del paradigma dell'inclusione (Legge n. 18 del 2009). Questa evoluzione, come una sorta di *climax* ascendente, vede nel modello inclusivo un elemento ineludibile nel contesto scolastico per garantire democrazia e giustizia sociale. Infatti, a livello internazionale (ONU, 2015; UNESCO, 2009; 2021; EASNIE, 2022) l'educazione inclusiva è riconosciuta come volano di equità, principio guida per le politiche e le pratiche formative. Inoltre, come evidenziato dall'Agencia Europea per i Bisogni Speciali e l'Istruzione Inclusiva, l'inclusione pertiene al piano dei diritti umani, poiché si afferma che "La visione finale dei sistemi educativi inclusivi è garantire che a tutti gli studenti di qualsiasi età siano fornite opportunità educative significative e di alta qualità nella loro comunità locale, insieme ai loro amici e colleghi" (ONU, 2015, p. 1). In ulteriori documenti (OCSE, 2007; Agenzia dell'Unione europea per i diritti fondamentali, 2020; ONU, 2006) l'inclusione di qualità viene definita come presidio di parità di diritti e garanzia democratica. Alla luce di quanto affermato e circoscrivendo il raggio di indagine al contesto italiano, il presente contributo, dopo una breve analisi di alcuni principi costituzionali e della specificità del lessico normativo della disabilità e, in generale di tutti i bisogni educativi speciali, intende illustrare i primi risultati di un più ampio progetto di ricerca volto ad indagare l'effettiva coerenza tra il lessico della normativa e quello dei documenti prodotti dalle singole istituzioni scolastiche, quali i Piani triennali dell'offerta formativa, i Piani dell'inclusività, i Rapporti di autovalutazione (PTOF-PIRAV), nella consapevolezza che la condivisione di uno stesso linguaggio sia indice di stessa *vision* culturale in chiave inclusiva. Tale intenzione muove dalla considerazione che il lessico normativo, corrispondente al lessico adottato dalle istituzioni scolastiche, dovrebbe tracciare traiettorie d'azione atte a promuovere processi inclusivi capaci di corrispondere al meglio alle esigenze formative di tutte/i e di ciascuno/a, nel tentativo di superare le ideologie, andando oltre le mistificazioni, per la concreta realizzazione di una scuola democratica e di una società inclusiva. Nello specifico, in questa sede, si presenteranno i dati dell'analisi quantitativa della frequenza lessicale all'interno di alcuni significativi dettati normativi italiani per rintracciarne l'evoluzione diacronica, dal 1971 ad oggi.

## 2. Il diritto inviolabile all'istruzione nel linguaggio normativo italiano

Il diritto all'istruzione è sancito a livello costituzionale quale diritto inviolabile: "Fra tutti i diritti inviolabili dell'uomo, quello all'istruzione e alla formazione è fra i più intensamente tutelati, in quanto la Costituzione lo configura come diritto immediatamente esigibile ad ottenere certe prestazioni, senza condizioni di pagamento o di altro genere" (Catelani, 2012, p. 2). In particolare, i tre fondamentali cardini afferenti alla sfera del diritto all'istruzione sono così declinati dall'art. 34: il diritto ad una scuola aperta a tutti, il diritto alla gratuità dell'istruzione, il diritto a raggiungere i gradi più alti di istruzione. Se da un lato, la garanzia dell'istruzione si pone quale diritto inviolabile dell'individuo, dall'altro, la sua naturale interfaccia, in un rapporto dualistico diritto/dovere tipico dello schema Costituzionale, è costituita dall'obbligo di istruire



da parte dello Stato. Tale richiamo è stato confermato, a livello giurisprudenziale, da pronunce che, con riferimento al diritto all'istruzione, individuano il binomio dovere-diritto come "operante nel campo di quei rapporti etico-sociali che trovano nella famiglia il loro fondamentale ambiente e movente" (*ex plurimis* C. Cost. sent. 7/1961). L'istruzione, pertanto, confermata come diritto inviolabile dell'individuo, diviene dovere inderogabile e coinvolge direttamente la responsabilità giuridica e morale dei genitori e dell'istituzione scolastica nella costruzione del processo formativo. Quest'ultima interviene, pertanto, quale luogo di formazione e di crescita di tutti e di ciascuno nel tentativo di tendere non solo al conseguimento degli obiettivi da raggiungere, ma soprattutto all'acquisizione dell'autonomia, dell'autodeterminazione e dell'indipendenza individuale (Pavone, 2014). Partendo da tali premesse, diritti e doveri si pongono come due facce della stessa medaglia rispetto alla quale la responsabilità degli educatori (*in primis* della scuola) si pone quale necessario *trait d'union* tra diritto ed educazione, riconoscendo ai docenti, in tale contesto, il compito di "agire la loro agentività" (Sibilio & Aiello, 2018, p. 3) intesa "non come *attribuzione ontologica* all'insegnante, piuttosto, come fattore del più ampio sistema di relazioni in cui si rende possibile l'agire educativo e didattico" (Sibilio & Aiello, 2018, p. 2). Evidentemente, così come nell'ambito dell'agire didattico la traduzione in termini concreti dell'intenzionalità formativa del docente costituisce un nodo critico (Sibilio, 2013), parimenti siffatte criticità sono presenti nel passaggio dalla costruzione giuridico/teorica dei sistemi educativi alla effettiva realizzazione, soprattutto all'interno delle istituzioni scolastiche, dei processi inclusivi. L'esistenza di una normativa avanguardistica ha portato, nell'ultimo ventennio, all'ampliamento dei concetti di inclusione e di "bisogno educativo speciale", che ricomprendono quei processi tesi ad arginare fenomeni di esclusione e di isolamento riferiti al più ampio contesto dei diritti umani, civili e sociali. Tuttavia, nel momento dell'attuazione concreta dei contenuti normativi esplicitati dal legislatore sono emersi limiti nella capacità tanto della classe dirigente, quanto della classe docente e di tutti i principali attori sociali coinvolti nel processo di inclusione, di *mettere in campo* tutti i facilitatori possibili alla riduzione delle barriere esistenti all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno (Ianes, 2013). Sarebbe, quindi, opportuno che gli eventuali cambiamenti terminologici, espressione della nuova visione della dimensione inclusiva e della disabilità, trovassero corrispondenza in una realtà nella quale si evitino derive etichettatrici o stigmi nel progettare interventi educativi per alunni con bisogni educativi speciali (Pavone, 2014). Infatti, nonostante il diritto delinea i confini di ogni parte della vita quotidiana, lo stesso si pone come varietà diafasica ovvero relativa non solo ai confini del linguaggio della norma ma anche dei contesti extralinguistici in relazione alle specificità presenti in molteplici situazioni: "I diritti possono sembrare elementi fatti una volta per tutte e per tutti, e invece essi devono adattarsi – non: deformarsi – al singolo e alle sue caratteristiche originali" (Canevaro, Ianes & Pavone, 2022). La percezione del diritto, infatti, dipende dalle caratteristiche socio-culturali dei parlanti: dai giuristi ai cittadini con un basso livello di istruzione. Il pensiero e il linguaggio, infatti, rappresentano due aspetti interconnessi e fondamentali nello sviluppo cognitivo. A tal proposito, Vygotskij sosteneva che il linguaggio svolge un ruolo cruciale nello sviluppo del pensiero e necessita di essere inteso non solo come strumento di comunicazione, ma anche come volano per organizzare e regolare il pensiero in una stretta interconnessione che si sviluppa attraverso l'interazione sociale e l'uso del linguaggio in contesti culturalmente significativi (Vygotskij, 1936/1992). Se da un lato, quindi, il linguaggio agisce come strumento per il pensiero e per l'apprendimento, dall'altro, l'interazione sociale fornisce l'ambiente e il supporto necessari per lo sviluppo.

In questa prospettiva, appare evidente l'estrema influenza che il linguaggio giuridico sembrerebbe evidenziare rispetto alle prassi applicative e alla relativa ricaduta in ambito sociale. Un esempio emblematico è dato dall'accertamento della disabilità che, all'interno del nostro ordinamento, può essere supportata da due *differenti* certificazioni basate su *differenti* requisiti che danno luogo a *differenti* benefici: distinguiamo la "certificazione di disabilità" (così ridenominata ai sensi dell'art.5 l. D. Lgs. 66/2017) alla quale, ad esempio, è ricollegata la possibilità di fruire del docente di sostegno, da quella di invalidità civile (ai sensi della l. n. 118 del 1971), spesso finalizzata al conseguimento di benefici di natura economica. Ed ancora: si pensi all'accertamento della disabilità uditiva, nell'ambito della quale sul piano normativo l'espressione «sordomuti» è stata sostituita dall'espressione "sordo" (art. 1, comma 1, della l. n. 95 del



2006), volendo rappresentare in maniera determinante un'ipotesi in cui l'evoluzione del dato lessicale normativo (passaggio dal termine sordomuto al termine sordo) diventa espressione del superamento di un pregiudizio che ricollega in via automatica la disabilità uditiva alla coesistenza di un deficit dell'apparato fono-articolatorio, non necessariamente presente. Rispetto a tali premesse, l'ulteriore dato che potrebbe risultare interessante appare costituito dalla persistenza e dall'attuale coesistenza all'interno del nostro ordinamento di norme che utilizzano termini obsoleti o comunque superati. A tal proposito, come meglio evidenziato in seguito, appare rilevante il riferimento alla L.104/92 definita "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale" nella quale si faceva riferimento ai "diritti delle persone handicappate." Il documento fondante l'accertamento della disabilità, in vigore nella precedente formulazione sino al 30.6.2024, si esprimeva ancora attraverso l'utilizzo di un linguaggio da tempo superato sul piano scientifico con l'avvento del paradigma dell'inclusione (UNESCO, 1994). Da ciò, il rischio di una terminologia tale da provocare confusione non solo sul piano più squisitamente lessicale, ma soprattutto sul piano della applicazione concreta. A distanza di oltre trenta anni dalla entrata in vigore della L-104/92 l'esigenza di adeguamento non solo lessicale, ma anche sostanziale della normativa dettata in materia di disabilità viene recepita dal legislatore italiano che con l'approvazione del cd. "decreto disabilità 2024" (attuativo della L. 22.12.2021 n. 277 ridefinisce un nuovo approccio terminologico alla condizione di disabilità. Infatti, a partire dalla entrata in vigore del decreto disabilità 2024: la parola "handicap", ovunque ricorra è sostituita da "condizione di disabilità"; le parole "persona handicappata", "portatore di handicap" persona affetta da disabilità "disabile e diversamente abile" ovunque ricorrano, sono sostituita da "persona con disabilità"; le parole "con connotazione di gravità" e "in situazione di gravità" sono sostituite dalla seguenti "con necessità di sostegno elevato o molto elevato"; le parole "disabile grave", ove presenti sono sostituita da "persona con necessità di sostegno intensivo". Trova finalmente attuazione il contenuto della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità per assicurare l'accesso pieno ed effettivo ai servizi, alle prestazioni e ai supporti, anche attraverso accomodamenti ragionevoli e progetti di vita personalizzati, basati sul principio di autodeterminazione e non discriminazione. Da queste riflessioni scaturisce l'interesse, richiamato precedentemente, relativo alla relazione tra le suggestioni evolutive della norma e le concrete espressioni utilizzate nei documenti ufficiali delle scuole, (come PTOF, P.I., RAV), laddove sarebbe ugualmente utile una conversione terminologica nell'ambito degli strumenti di progettazione didattica individualizzata e personalizzata da tradursi nel linguaggio comune utilizzato dai vari stakeholders delle scuole stesse, docenti *in primis*. Sotto questo aspetto, l'abbandono del paradigma positivista, che ci ha abituati al valore rassicurante della categorizzazione, quale ancora orientativa del sapere, ha prodotto il tramonto delle derive connesse all'etichettamento, con il rischio, tuttavia, dell'utilizzo di un lessico nuovo, semplicemente perché "alla moda" con fruizione nei più svariati contesti "finendo per indicare intenzioni o modalità di azione profondamente distanti se non addirittura tra essi incompatibili (contraddittorie) di per sé difficili se non impossibili da comprendere e decifrare" (Bertolini, 2006, p. 9). Prima di fare ciò, pare opportuno partire dall'analisi della normativa in relazione ai vari modi di intendere la disabilità.

### 3. Descrizione dell'esperienza di ricerca

#### 3.1 Obiettivo

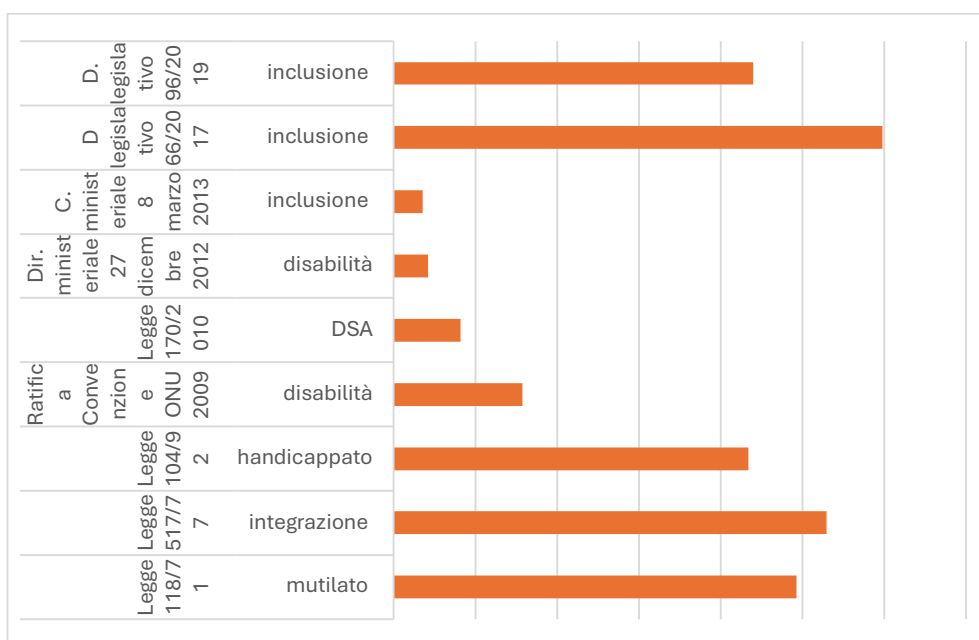
Partendo dal quadro appena delineato, il seguente studio intende rintracciare quali sono le parole più frequenti nei testi normativi considerati maggiormente significativi e rappresentativi delle tappe dell'iter legislativo italiano, dall'inserimento (Legge 118 del 1971) all'integrazione (Legge 517 del 1977-Legge 104 del 1992) per giungere alla fase attuale dell'inclusione (D. Lgs 66 del 2017 e D.lgs 96 del 2019). Nello specifico, la finalità di questo contributo si traduce nel riflettere su quanto l'evoluzione del lessico della normativa sia speculare all'evoluzione della concettualizzazione della disabilità.



### 3.2 Procedura

Per l'obiettivo sovraesposto, in una prima fase si è operata la selezione di alcuni testi ritenuti significativi nell'evoluzione normativa della scuola italiana in tema di inclusione. Considerato che "il corpus non è una semplice raccolta di testi; è una raccolta di testi che tiene conto, in maniera equilibrata dell'omogeneità [...] e della varietà della realtà che intende rappresentare" (Cortellazzo, 2013, p. 305) sono stati individuati come testi campione la legge n 118 del 1971, la legge 4 agosto 1977 n. 517, la legge 5 febbraio 1992, n. 104, la legge n. 18 consistente nella ratifica da parte del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali italiano nel settembre 2009 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), la legge 8 ottobre 2010, n. 170 con le successive Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 e Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n.8 (MIUR), la legge 13 luglio 2015, n. 107 e i successivi decreti legislativi, rispettivamente il n 66 del 2017 e il n.96 del 2019 (MIUR). Tale scelta è il risultato di una sessione di confronto riflessivo tra gli autori circa la rilevanza dei suddetti testi nel tracciare la linea evolutiva del lessico normativo.

In una seconda fase, si è passati alla raccolta dati, al fine di estrarre le parole più frequenti nei testi analizzati. A tale scopo, è stato utilizzato uno dei programmi CAQDAS (Fielding & Lee, 1998), nello specifico Maxqdas<sup>1</sup>. Tali programmi CAQDAS sono strumenti utilizzati soprattutto per l'analisi qualitativa, ma presentano anche funzioni tese a quantificare la frequenza delle parole, oltre a supportare il ricercatore nell'estrazione e nella gestione dei dati, azioni propedeutiche a scoprire modelli o relazioni complesse (Franzosi, Doyle, McClelland, Putnam Rankin & Vicari, 2013). In particolare, nella fase della ricerca qui presentata, si è operato con uno degli strumenti visuali disponibili, la tendenza di parole, da cui sono state estrapolate le percentuali e il numero delle parole nel testo, selezionando, altresì, anche la procedura di lemmatizzazione. Tale scelta è stata adottata perché la numerosità dei testi analizzati è piuttosto contenuta e permette anche "il miglior affinamento dei risultati" (Cortellazzo, 2013, p. 305). Dopo aver svolto tale operazione su ogni singolo scritto del dettato normativo in oggetto, le parole risultate più frequenti sono state riportate nell'istogramma rappresentato nella figura 1.



(FIGURA 1-Parole più frequenti in percentuale nei testi normativi analizzati dal basso verso l'alto la legge 118/71; la legge 517/77; la legge 104/92; la ratifica della Convenzione ONU del 2009; la legge 170/2010; la direttiva ministeriale del 27/12/2012; la circolare ministeriale 8/2013; il decreto legislativo 66/2017; il decreto legislativo 96/2019).

1 VERBI Software, MAXQDA [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software, 2020, 2019



### 3.3 Risultati

Come mostrato nella figura 1, che riporta solo i valori percentuali più significativi, emergono i seguenti risultati: nella legge 118 del 1971 risultano essere più frequenti nel testo i lemmi “mutilato” al 50,75 %, seguito da “minorazione” 16,42%; nella legge 517 del 1977 si posiziona al 60% la parola “integrazione” e subito dopo “handicaps” al 26,67%; nella legge 104 del 1992 il primo lemma è “handicappato” al 44,02 % e il secondo è “integrazione” al 18,66%; nella ratifica della Convenzione ONU del 2006, la legge n. 18 del 2009 emerge il lemma “disabilità” con il 15,72% seguito da “uguaglianza” al 2,70%; nella Legge 170 del 2010 si stanZIA al primo posto l’acronimo “DSA” per Disturbi Specifici dell’Apprendimento all’8,22%; nella Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 ritorna nuovamente il lemma “disabilità” al primo posto con il 4,24%, questa volta seguito da “inclusione” al 3,23%; nella Circolare ministeriale n. 8 del 7 marzo 2013 al 3,57 % si posiziona al primo posto il lemma “inclusione” seguito da “integrazione” al 3,06%; nei decreti legislativi attuativi della legge 107 del 2015, il n.66 del 2017 e il n.19 del 2019 risulta essere sempre primo il lemma “inclusione”, rispettivamente al 59,80% e al 44,00 %, e ugualmente il lemma “disabilità” al secondo posto nel primo caso al 27, 24% e nel secondo al 41,33%.

## 4. Discussione dei risultati

Dall’analisi dei risultati lungo le traiettorie tracciate nel *iter* linguistico della normativa scolastica considerato, scaturiscono alcune riflessioni. Sembrerebbe rilevabile una corrispondenza tra le parole emergenti quantitativamente nel campione di documenti analizzati e le caratteristiche culturali proprie delle tappe temporali nell’evoluzione della normativa, speculari ai diversi modi di interpretare e, quindi, di avvicinarsi all’area della disabilità e dei bisogni educativi speciali. Nel primo testo analizzato, la legge n.118 del 1971, che ha esteso la possibilità di poter frequentare istituzioni scolastiche regolari agli alunni senza patologie “di tale gravità da impedire e/o rendere difficoltoso l’apprendimento e l’inserimento nelle classi normali” (art. 28), il termine più frequente è *mutilato*, seguito poi da *minorazione*. L’area semantica delle succitate parole rimanda all’idea di qualcosa di inferiore, di un *minus* rispetto a un target di normalità: non a caso tutti i termini utilizzati nella storia della disabilità per indicare le persone in tale condizione, da *deficiente*, dal latino participio presente *deficiens* “colui che è privo”, a idiota (dal latino *idiota*, a sua volta dal greco  $\text{ἰδιώτης}$ , rozzo) fino a demente, (dal lat. *demens -entis*, comp. di *de-* con valore privativo e *mens* «mente», pazzo, privo di senno) presentano come cifra distintiva il senso della mancanza (Cottini, 2017; D’Alonzo, 2019; Goussot, 2015; Mura, 2016). Quanto evidenziato, riflette, in un certo qual modo, la coerenza tra il lessico della legge 118/71, che accentua l’aspetto minoritario e la logica dell’inserimento, che prevede il mero introdurre senza alcuna attenzione educativa e relazionale l’alunno nelle classi normali. da essa rappresentata in termini legislativi. Infatti, la tappa storica dell’inserimento, pur discostandosi da una prospettiva di totale esclusione propria della normativa scolastica precedente, come il Regolamento generale del 1928 e la CM. 4525 del 9/7/1962 che faceva riferimento alla necessità di scuole speciali e/o differenziali, prevedeva la sola frequenza dell’alunno con disabilità nelle scuole comuni senza però individuare figure specializzate, senza predisporre strategie e interventi didattici e strutturali idonei a favorirne il pieno sviluppo, secondo una prospettiva puramente assistenziale (Fiorin, 2007; Lascioli, 2012). La tappa successiva del viaggio qui proposto è rappresentata da due dispositivi legislativi considerati il manifesto della logica dell’integrazione, la legge 517 del 1977 e la legge quadro 104 del 1992. Dall’analisi di tali dettati normativi emergono come parole chiave, da un lato *integrazione*, più frequente nel primo testo normativo, dall’altro *handicappato* parola apparsa più volte nel secondo. La prima, *integrazione*, dal latino *integratio -onis* sottintende l’azione del rendere completo ciò che non lo è, supplendo a ciò che manca, e sembrerebbe richiamare, sul piano del significato, la parola più frequente della legge precedentemente analizzata, nello specifico il termine *minorazione*. Quanto detto metterebbe l’accento su un approccio concettuale che tenderebbe ad essere ancora di tipo medico, per cui la condizione di disabilità costituirebbe un problema esclusivamente individuale. Secondo questa logica, anche nella fase dell’integrazione





l'alunno con disabilità deve adattarsi al contesto, non viceversa. Pertanto, il termine emergente nella legge, che è quello che identifica questa fase della legislazione sulla disabilità sottolineerebbe la persistenza di una logica classificatoria e stigmatizzante, considerato che il secondo termine è handicap. Tale suggestione sembra essere corroborata anche dalla parola emersa come maggiormente frequente nella legge 104 del 1992 considerata il vero e proprio manifesto dell'integrazione: il lemma *handicappato*. Appare opportuno, però, sottolineare, in ottica di interpretazione dei significati, la correlazione tra la suddetta legge e il suo paradigma di riferimento e ispiratore, ovvero l'International classification of Impairments, Disabilities and Handicaps-ICIDH (OMS, 1980) che ha tentato di superare il *modus interpretandi* della disabilità eccessivamente centrato sulle patologie, spostando il focus attentivo sul ruolo dell'ambiente nelle dinamiche di causalità della situazione di disabilità e inaugurando il frequente uso di lemmi quali impairment, disability e handicap, nello specifico l'impairment-la caratteristica biologica e corporea individuale, la disability la condizione derivante dall'interazione tra fattore personale e contesto sociale, infine l'handicap- "una condizione di svantaggio vissuta da una determinata persona in conseguenza di una menomazione o di una disabilità che limita o impedisce la possibilità di ricoprire un ruolo normale per tale individuo" (OMS, 1980, p. 29). Da quanto detto, appare opportuno evidenziare che, da una parte la legge 517 del 1977 ha introdotto la figura del docente specializzato e che la legge 104 del 1992, ha dato dignità ai soggetti con disabilità quando all'art. 1 sottolinea il diritto alla libertà e all'autonomia, promuovendo interventi "volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata" (Legge 104/92, art. 1); dall'altra, però, la deriva dell'utilizzo ricorsivo nel testo del termine handicap, in tutte le declinazioni, da handicappato a persona handicappata o con handicap, ha contribuito a far "prevalere una curvatura medica e la descrizione molto riduttiva [...] quasi che l'handicap fosse una caratteristica capace di definire l'identità di una persona" (Pavone, 2007, p. 142). Tali aspetti spingono a richiamare quanto già evidenziato in precedenza relativamente alla evidenza che tale legge, compreso il suo linguaggio, è rimasta in vigore nella precedente formulazione (al netto degli interventi operati dai decreti legislativi 66/2017 e 96/2019) sino al 30.6.2024, ovvero all'1.1.2025 data di entrata in vigore dagli aggiornamenti nel linguaggio, operati dall'ultimo decreto 62/2024 (G.U. 14/05/2024). L'esempio della longeva persistenza di un linguaggio della normativa limitato e ormai obsoleto conferma l'ipotesi della possibile discrasia tra norma e *modus interpretandi* la sfera della disabilità, dal momento che la terminologia della norma afferente l'area della disabilità è stata modernizzata solo ora, sebbene come vedremo in seguito, siano state recepite alcune suggestioni derivanti dal paradigma inclusivo affermatosi negli anni '90. A tal proposito, tornando alle pure riflessioni lessicali, andrebbe evidenziato come significativo inizio verso il cambiamento di direzione la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità nel 2009, nella quale la parola emergente è disabilità, che ricorre maggiormente nella locuzione *persone con disabilità*, su 227 volte nel testo tra queste 155 con questa locuzione. In tal senso si potrebbe affermare un tentativo di superamento della tendenza etichettatrice evidenziata poc'anzi, poiché la persona non viene più apostrofata come handicappata, ma semplicemente "con disabilità", definendo quest'ultima come "risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di eguaglianza con gli altri" (ONU, Preambolo, punto e). Una persona non è la sua disabilità, ma è altro, la disabilità è una delle numerose caratteristiche della persona stessa (Mura, 2016; Pavone, 2012; Goussot, 2015). A tal proposito, sarebbe lecito riconoscere il contributo, nel favorire questo cambio di prospettiva, dei risultati del rapporto Warnock nel 1978 in Gran Bretagna con l'affermazione della locuzione *Special Educational Needs*. Grazie al lavoro e agli studi di Ronald Gulliford e Mia Kellmer Pringle, protagonisti nella stesura del rapporto, il focus di attenzione e di interesse delle istituzioni ha ampliato il suo raggio d'azione verso i bisogni diversi di *tutti e di ciascuno*, respingendo una lineare approccio alle patologie e affermando "lo sviluppo come interazione complessa tra fattori personali e ambientali, sollecitando la continua ricerca di flessibilità e personalizzazione delle risposte" (Aiello, 2018, p. 23). In Italia tali suggestioni sono pervenute in seguito, con alcune leggi da considerarsi *exempla* della normativa scolastica collocabile nella fase dell'inclusione: oltre alla già citata legge 18 del 2009, ratifica della convenzione Onu del 2006, gli altri testi del dettato normativo costituente il campione della presente ricerca, la legge





170/2010 sui DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento), la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 e la Circolare ministeriale con le indicazioni operative del 6 marzo 2013 sui BES (Bisogni Educativi Speciali); La legge 107 del 2015 con i due Decreti legislativi, il n. 66 del 2017 e il n. 96 del 2019, recanti indicazioni normative “per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107”. Le parole emerse in questi testi sono state l’acronimo DSA per Disturbi specifici dell’Apprendimento (Legge 170 del 2010), *disabilità* nella Direttiva ministeriale del 2012 che ha illustrato la tripartizione in tre fasce negli studenti rientranti nelle tutele giuridiche dei Bisogni educativi speciali, e *inclusione* che risulta essere la parola più frequente in ben tre testi: la circolare n.8 del 6 marzo 2013, dove è seguita dal termine integrazione e i due succitati decreti, il n. 66 del 2017 e il n.96 del 2019, dove invece al secondo posto c’è il termine disabilità. Quanto emerso sottolinea l’a tendenza della legislazione italiana a recepire sul piano lessicale le suggestioni derivanti dell’avvento del costrutto di Bisogno educativo speciale e dell’affermazione del nuovo paradigma dell’inclusione, dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) in poi, promotori di una visione dello sviluppo psico-fisico delle persone come risultante dall’interazione tra “*nature e nurture*, tra natura e cultura” (Aiello, 2018, p. 41). In aggiunta a tali considerazioni, andrebbe ulteriormente sottolineato che l’etimologia della parola inclusione dal latino *includō, includis, inclusi, inclusum, includere* (composto dal prefisso *in* “dentro” e da *claudō* “chiudere”) richiama il “comprendere”, nel senso dell’accogliere, del dialogare, scegliere assieme, interagire in modo partecipativo. Purtroppo, se nel linguaggio della normativa appena analizzato l’inclusione emerge come elemento centrale, va evidenziato che persiste una certa tendenza a circoscrivere tale modello all’area della disabilità, come si può rilevare dai risultati precedentemente illustrati. In realtà, in ambito educativo e scolastico, la scelta dell’inclusione dovrebbe tradursi in condivisione di intenti, caratterizzata da “un approccio valoriale-progettuale organizzativo [...] rivolto a priori ad un gruppo eterogeneo in cui [la differenza] diventa la condizione naturale della convivenza” (Pavone, 2012, p. 158). In tal senso, l’inclusione nel tentativo di declinarsi in politiche, culture e pratiche, come suggerito anche nell’*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), si auspica possa rappresentare il terreno di reale applicazione delle indicazioni della norma, in cui si concretizzi “fin dall’inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo conto delle differenze, ma orientandosi a promuovere per ciascuno le migliori opportunità per una crescita personale” (Cottini, 2017, p. 15). Alla luce di tali considerazioni, il paradigma inclusivo, come un vero *imperativo etico*, (Stainback & Stainback, 1993), rappresenterebbe il volano per garantire il diritto inviolabile all’istruzione per tutti, come sottolineato in *incipit*, motivo per cui il lessico della normativa scolastica in tema di inclusione, foriero di suggestioni e di altre indicazioni rispetto al pensiero e all’azione da promuovere nelle scuole, dovrebbe concretizzarsi in un agire didattico e organizzativo che favorisca un’ “interazione finalizzata a recepire una forma comune delle istanze personali di ognuno e a rispondere agli specifici bisogni espressi da ciascun soggetto” (Sibilio, 2015, p. 2).

## 5. Conclusioni

L’analisi del lessico utilizzato dal legislatore a partire dal 1971 ad oggi offre interessanti spunti circa la corrispondenza e la specularità dell’evoluzione normativa rispetto alla dinamicità metamorfica delle diverse concettualizzazioni della disabilità e di tutta l’area dei bisogni educativi speciali. L’evoluzione culturale e sociale del concetto di disabilità e di tutta l’area dei bisogni educativi speciali è espressione del rapporto causa effetto esistito tra modifica del lessico normativo e modifica culturale e sociale di tali fenomeni, come evidenziato, a puro titolo esemplificativo, dal passaggio dal frequente utilizzo del termine handicappato con la Legge 104 del 1992 nel periodo dell’integrazione all’attuale maggior utilizzo della locuzione persona con disabilità grazie alla Convenzione dell’ONU del 2006 e relativa ratifica (Legge 18 del 2009). Alla luce di quanto esposto, e nella considerazione che ogni lemma, fondendosi nelle due dimensioni di significato e significato, possa portare con sé accezioni positive o negative, appare lecito, anche grazie agli stimoli derivanti dal recentissimo decreto legislativo, definito decreto disabilità 62/2024 (G.U.



14/05/2024). desumere che le riflessioni in questa sede condivise tracciano ulteriori sentieri di indagine, che costituiranno la naturale prosecuzione di questo progetto di ricerca, rispetto alla corrispondenza tra lessico normativo e linguaggio utilizzato nei documenti prodotti dalle singole scuole. Infatti, se la semantica ha la sua rilevanza, non per mera esercitazione formale o affabulatoria, ma perché nella pratica linguistica si crea un certo tipo di progettualità (Goussot, 2015) in ogni contesto, le parole si traducono in politiche, si declinano in comportamenti, si concretizzano in atteggiamenti. Pertanto, la promozione del valore dell'inclusione per una scuola democratica ed equa inerisce non al piano dell'alterazione della realtà a scopi meramente illusori, bensì a un agire didattico-organizzativo calato nei contesti ma altrettanto orientato dalle direttive centrali dello stato di diritto.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford: alle origini del concetto di Bisogno educativo speciale*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P. (Ed.). (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M., & Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Ianes, D., & Pavone, M. (2022). Che scuola immaginiamo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(22), 1-5.
- Catelani, A. (2014). *Diritto all'istruzione e pluralismo democratico. Pensare il diritto*, 6-7.
- Cortelazzo, M. A. (2013). Metodi qualitativi e quantitativi di analisi dei testi. *Contemporanea*, 16(2), 299-310. <http://www.jstor.org/stable/24653899>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica* (pp. 1-435). Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè
- d'Alonzo, L. (2024). *La rilevazione precoce delle difficoltà: Una ricerca-azione su bambini da 0 a 6 anni*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- EASNIE (2022). *Developing The Profile For Inclusive Teacher Professional Learning: Implementing the Teacher Professional Learning for Inclusion Phase 2 methodology*. [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/-TPL4I\\_Phase\\_2\\_Implementation\\_Report.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/-TPL4I_Phase_2_Implementation_Report.pdf).
- European Commission (2018), *Communication from the commission to the European parliament, the European council, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions Brussels*
- Fielding, N. G. & Lee, R. M. (1998). *Computer analysis and qualitative research*. London: Sage.
- Fiorin, I. (2007). La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi. In Canevaro A.
- Franzosi, R., Doyle, S., McClelland, L. E., Putnam Rankin, C., & Vicari, S. (2013). Quantitative narrative analysis software options compared: PC-ACE and CAQDAS (ATLAS. ti, MAXqda, and NVivo). *Quality & Quantity*, 47, 3219-3247.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (2019). *Inclusione 3.0* (p. 304). Milano: FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras.
- Ianes, D. (2019). Bes-Bisogni educativi speciale. In L. d'Alonzo, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- Ianes, D. (2013). Bisogni Educativi Speciali su base ICF: un passo verso la scuola inclusiva. *Laboratorio Didattico Scholè-Specializzato in DSA-Loano (Savona)*.
- Lascioli, A. (2012). Dall'integrazione all'inclusione: La scuola che cambia. *Orientamenti pedagogici*, 59(1), 9-28.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (Vol. 1, pp. 7-391). Roma: Carocci.
- Mura, A. (2016). Diversità e inclusione. *Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- OECD (2007). Field, S., M. Kuczera, B. Pont, *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.
- Pavone, M. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.



- Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). Lo sviluppo professionale dei docenti. *Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice* (Vol. 1, pp. 1-315). Napoli: Liguori.
- Stainback W. & Stainback S. (1990). Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education. Baltimora, MD: Paul H. Brookes.
- UNESCO (1994). *Statement and framework for action on special needs education. adopted by the world conference on special needs education: access and quality*.
- UNESCO (2009) *Policy guidelines on inclusion in education* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- VERBI Software, MAXQDA [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software, 2020, 2019.
- Vygotskij, L.S. (1939). *Pensiero e linguaggio* (Edizione critica a cura di) L. Mecacci (1992). Bari: Laterza.

## Riferimenti normativi

- Circolare ministeriale 6 marzo 2013, n.8- *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. Indicazioni operative*
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA dell’ 1° gennaio del 1948 (GU Serie Generale n.298 del 27-12-1947)note: Entrata in vigore del provvedimento: 1/1/1948.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66-*Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96-*Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».*
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62 *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l’elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.* (24G00079) (GU Serie Generale n.111 del 14-05-2024)
- Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012 -*Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*
- Legg 3 marzo 2009, n. 18-*Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell’Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità’.*
- Legge 13 luglio 2015, n. 107-*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Legge 30 marzo 1971 N. 118-*Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.* (Legge-30.03.71-n.118,)
- Legge 4 agosto 1977, n. 517-*Norme sulla valutazione degli alunni e sull’abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell’ordinamento scolastico* (in GU 18 agosto 1977, n. 224)
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104-*Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.* (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.)
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170-*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento*
- Legge 31 dicembre 1962, n. 1859-*Istituzione e ordinamento della scuola media statale.*



## Luigi Fenza

Special Education Teacher | I.O. "Salvatorelli-Moneta" Marsciano, Perugia | luigifenza94@gmail.com

# Una nuova modalità d'inclusione: utilizzo del PCTO per la strutturazione di progetti di vita nei contesti di lavoro per studenti con autismo e disabilità cognitiva

## A new mode of inclusion: use of the work-related learning for the structuring of life projects in work contexts for students with autism and cognitive disability

Call

This contribution presents a case study focusing on structuring a life project for a student with cognitive disabilities, beginning with defining and implementing the PCTO internship. Among the key findings, it underscores the necessity of utilizing the resources from this internship to develop a life project within a professional setting. The contribution aims to underscore the significance of integrating a disabled student into a workplace and highlights the proactive measures an employer can take to adapt their work environment for inclusivity. Furthermore, it outlines potential research directions to share and document the outcomes achieved through processes of cross-pollination and principles of "proximity".

**Keywords:** life project | work-related learning | contamination | disability

In questo contributo è riportato uno studio di caso relativo alla strutturazione di un progetto di vita di uno studente con disabilità cognitiva a partire dalla definizione e dall'attuazione dello stage PCTO.

Tra i principali risultati è emersa la necessità di usufruire delle risorse di questo stage per poter costruire un progetto di vita realizzato in un contesto lavorativo. Il contributo mira a mettere in luce la significatività dell'inclusione di un alunno disabile all'interno di un ambiente vivo e ricco di contaminazioni, inoltre l'illustra l'operosità grazie alla quale un datore di lavoro può trasformare il proprio ambiente lavorativo e lo può predisporre per l'inclusione di un ragazzo con disabilità.

Il contributo, inoltre, traccia alcune possibili traiettorie di ricerca per condividere e documentare i risultati realizzati tramite i processi di contaminazione e i principi di "proximità".

**Parole chiave:** progetto di vita | apprendimento legato al lavoro | contaminazione | disabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Fenza, L. (2024). A new mode of inclusion: use of the work-related learning for the structuring of life projects in work contexts for students with autism and cognitive disability. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 45-53. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-04>

**Corresponding Author:** Luigi Fenza | luigifenza94@gmail.com

**Received:** 30/03/2024 | **Accepted:** 02/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-04



## 1. Introduzione

I percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) sono nati nel 2019 come evoluzione dell'“alternanza scuola-lavoro”, realizzati in Italia nelle scuole secondarie di secondo grado di tutti gli indirizzi. Tali percorsi sono svolti dagli studenti del terzo, quarto e quinto anno e mirano in particolare allo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente con valenza orientante<sup>1</sup>.

Le attività delle ore PCTO, «compatibilmente con le esigenze organizzative e con la necessità di garantire pari opportunità di formazione», sono personalizzate, «secondo criteri di gradualità e progressività» e in considerazione dello «sviluppo personale, culturale e professionale<sup>2</sup>» degli studenti: sono progettate tenendo presenti le loro capacità, i loro interessi, e i loro stili di apprendimento.

E per i ragazzi e le ragazze con disabilità? Gli studenti con disabilità che hanno una programmazione equipollente alla classe (obiettivi minimi o personalizzati), perseguiranno nei percorsi di alternanza gli stessi obiettivi della classe, favorendo insieme all'acquisizione delle competenze, l'autonomia.

Per coloro che hanno una programmazione differenziata gli obiettivi dei PCTO si basano sull'acquisizione di competenze che permettono agli studenti di muoversi in piena autonomia nell'ambito familiare e nel contesto sociale.

È proprio per gli alunni e le alunne con programmazione differenziata che il percorso PCTO diviene ponte per i percorsi di vita e per i contesti extrascolastici.

Ma proprio a causa della singolarità del funzionamento delle persone con disabilità, sorgono le prime criticità: vi sono, infatti, condizioni di disabilità che impediscono allo studente di svolgere percorsi in luoghi diversi da quelli della scuola e di svolgere la quantità di ore previste. La scuola, pertanto, nella maggior parte dei casi prevede per queste situazioni percorsi alternativi delineati sulla personalità e sulle reali capacità degli alunni disabili: come ad esempio percorsi formativi in cooperative sociali, strutture di volontariato, laboratori scolastici.

Emerge chiaramente la necessità, per gli allievi con disabilità significativa, di costruire progetti calibrati sulle loro capacità e bisogni. Per realizzare tutto ciò, è necessario dialogare e coinvolgere tutti i soggetti che interagiscono con l'allievo: famiglia, neuropsichiatri, educatori, consiglio di classe, insegnante di sostegno.

Ma tali contesti possono bastare? I Gruppi di Lavoro Operativo (GLO) individuano, nella maggior parte dei casi, percorsi “protetti” per i ragazzi con disabilità cognitiva significativa per svolgere le ore di PCTO, come attività didattiche strutturate, cooperative sociali e centri diurni.

La proposta che tratto riguarda la possibilità e la necessità di includere un ragazzo con disabilità intellettiva in un'azienda lavorativa.

Tale contributo parte dalle «buone prassi» di un inserimento lavorativo di uno studente con autismo e disabilità intellettiva, a partire dalle attività di PCTO fino all'attuazione del progetto di vita.

La nuova modalità che si propone prevede il superamento dei soli ambienti scolastici e contesti protetti come unici ambienti di vita e di sviluppo dei ragazzi.

L'inclusione deve manifestarsi in tutti i contesti della vita quotidiana, in particolare negli ambienti di lavoro. In ogni nuovo contesto, può nascere una partecipazione originale che avvia transizioni e contaminazioni, rivelandosi significativa per lo sviluppo e il funzionamento del ragazzo.

Nell'era moderna il lavoro ha assunto progressivamente un'importanza sempre più predominante nelle attività e nella vita dell'uomo, al punto da divenire uno degli elementi fondamentali nella costruzione dell'identità di ogni singola persona. Il lavoro è luogo di incontro, punto di raccordo tra individuo e collettività, contesto di interazione e di inclusione. È la via maestra per arrivare alla «normalità», alla vita quotidiana, a una progettualità esistenziale.

1 Raccomandazione del Consiglio (EC) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, su [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu), del 22 maggio 2018, p. 4. URL consultato il 23 maggio 2024.

2 D.M. 774/2019, Linee Guida PCTO, P. 23.





Il lavoro è occasione di scambio, di esperienze comuni, di condivisione umana: è terreno di confronto con sé stessi e con gli altri, oltre che un modo per raggiungere obiettivi.

In questi termini il lavoro per la persona con disabilità è la risorsa per eccellenza per uscire dall'isolamento sociale e dalla logica assistenzialista a cui troppo spesso è soggetta.

L' Articolo 27 della «Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità» ci indica:

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

La Convenzione si inserisce nel contesto della tutela e della promozione dei diritti della persona, così come delineato in sede internazionale a partire dalla dichiarazione universale dei diritti umani del 1948, e conferma in favore delle persone con disabilità i principi fondamentali in relazione ai diritti di pari opportunità e di non discriminazione. A livello scientifico e di letteratura è chiaro come il contesto lavorativo sia uno degli ambiti privilegiati in cui una persona può misurare le proprie capacità nei confronti dell'ambiente. Nonostante ciò, faticiamo a trovare una modalità d'inserimento che possa sostenere le aziende stesse a iniziare un cammino verso processi inclusivi.

È l'ONU, in particolare nella Convenzione per i diritti delle persone con disabilità sopraccitata del 2006, che chiede a tutti gli stati firmatari di sovrintendere anche il diritto al lavoro delle persone con disabilità. All'art. 9 comma 2, la Convenzione ONU evidenzia come sia indispensabile «promuovere il riconoscimento delle capacità, dei meriti e delle attitudini delle persone con disabilità, e il loro contributo nei luoghi di lavoro e nel mercato lavorativo».

L'inclusione lavorativa non diviene solo una modalità operante e una riflessione sulla partecipazione sociale delle persone con disabilità, ma anche un contributo essenziale alla costruzione del bene comune, a cui ciascuno è chiamato a contribuire attraverso il proprio impegno personale e collettivo. In tale prospettiva le attività di PCTO divengono motore per strutturare nuove proposte d'inserimento.

Lo stage permette l'incontro di persone che altrimenti non si sarebbero mai conosciute: li unisce la passione in un contesto più ampio che vede la sinergia tra scuola e lavoro; il filo conduttore è rappresentato dalle diversità che si integrano, creando connessioni che altrimenti non sarebbero mai avvenute senza lo svolgimento dello stage.

Questo percorso inizia con le collaborazioni attraverso gli stage dei PCTO, e continua con le relazioni che si sviluppano tra i datori di lavoro e i professori tutor scolastici, formando una rete che genera nuove idee per la scuola e nuove prospettive per le attività che accolgono gli studenti con disabilità.

Il datore di lavoro diventa così un promotore di nuove possibilità di inserimento lavorativo.

## 2. Analisi dei bisogni e modalità d'intervento

Per l'attuazione del progetto di vita, si è iniziato definendo la partecipazione del ragazzo alle attività di PCTO a partire dal terzo anno di scuola superiore. Prima di trovare il contesto adatto dove includere lo studente, si è delineato un report contenente "l'analisi dei bisogni" in base al funzionamento del ragazzo.

Lo studente in questione è un ragazzo con autismo e con grave disabilità intellettiva che, nonostante le sue criticità relative all'autonomia e alla comunicazione, possiede abilità relative alla pittura e al disegno artistico.

Si è partiti da tali abilità per cercare un ambiente capace di accoglierlo e di poter far sviluppare le sue doti. I tutor scolastici si sono mossi per individuare un'azienda di ceramiche attiva sul territorio.

Successivamente, il docente specializzato per le attività di sostegno ha svolto delle visite aziendali per visionare i laboratori e gli strumenti, coadiuvato dalla funzione strumentale per il PCTO.

Il team di lavoro ha provveduto a delineare un corso per la sicurezza personalizzato per lo studente,





con il sostegno dell’RSPP. In tale percorso, il ragazzo ha potuto visualizzare le strutture, i laboratori e le risorse presenti nella struttura.

Presi accordi con la struttura, sono stati definiti gli obiettivi dell’esperienza del progetto formativo, sono stati indicati eventuali barriere e facilitatori, le ore di frequenza, e si sono descritte le attività svolte dallo studente. Infine, sono state delineate le modalità di coinvolgimento della rete territoriale.

Tutti questi indicatori sono stati realizzati in un piano formativo personalizzato, che è stato allegato alla modulistica della convenzione. I dati riportati sono stati inseriti anche nella sezione otto<sup>3</sup> del PEI. In questo caso parliamo di “piano formativo personalizzato” poiché viene redatto per ragazzi con disabilità e prevede obiettivi e interventi specifici, che si ricollegano agli obiettivi e alle finalità previste nel PEI.

Nell’organizzazione oraria dell’alunno con disabilità nella struttura ospitante, si è tenuto conto delle sue capacità ad adattarsi al nuovo ambiente e ai relativi ritmi lavorativi, così come anche il suo funzionamento e alla sua modalità di comunicazione e di relazione con il personale operativo.

Nel percorso stage, il ruolo di tutor interno è stato svolto dal docente specializzato per le attività di sostegno, il quale già lavorava all’interno del contesto classe con il ragazzo con disabilità.

Compito del docente specializzato è stato quello di informare il tutor esterno sulle caratteristiche psicofisiche dello studente, del suo funzionamento e della modalità d’interazione con gli altri.

La figura del tutor esterno è stata svolta dal datore di lavoro, che contestualmente alla fine del percorso PCTO, ha prodotto un report di valutazione e monitoraggio dei livelli di competenza raggiunti dallo studente con disabilità. Tali dati sono stati acquisiti dal Consiglio di classe e dal gruppo di lavoro operativo per la predisposizione del progetto di vita.

### 3. Dal PCTO al progetto di vita: utilizzo del metodo “Wraparound”

Grazie al progetto di vita si può immaginare il ragazzo nella sua dimensione adulta. Il progetto di vita è un pensare in prospettiva futura predisponendo le azioni necessarie, comprenderne la fattibilità scegliendo gli obiettivi orientati il più possibile alla vita adulta.

Possiamo definirlo come “Progetto vitale”:

A differenza dal progetto di vita, un progetto vitale supera, scavalca la logica “per obiettivi” pronunciata nel PEI, ne dilata i confini. Se paradossalmente riuscissimo a realizzare un futuro dove tutte le istanze di autonomia, assistenza, occupazione, ecc., fossero tali da rendere il dopo di noi un’effettiva realtà di garanzie, da cosa riconosceremmo un disabile “felice” da uno “non felice”? Uno realizzato da uno non realizzato? Dal progetto vitale che starà, o meno, portando avanti. (Biancalana, 2019).

Partendo dalle peculiarità dell’alunno e dell’alunna, si possono costruire relazioni, creare collegamenti con gli enti locali, amministrazioni pubbliche, le associazioni, gli operatori dei servizi.

Svolte le ore di PCTO nella struttura, prima del termine del quinto anno, la scuola, tramite il gruppo di lavoro operativo (GLO) e al report di valutazione aziendale, ha iniziato a co-progettare il percorso di vita dell’alunno. In questo caso, è stata fondamentale la presenza del tutor esterno aziendale per la definizione delle ore e delle risorse da mettere a disposizione. Nel progetto di vita sono state riportate il numero di ore settimanali previste nella struttura, gli obiettivi da raggiungere, le finalità.

Il servizio territoriale sanitario ha collaborato con il comune per l’individuazione di un operatore socio-assistenziale per l’autonomia.

3 Nelle Linee guida del nuovo PEI, diffuse in seguito al Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, successivamente modificati dal Decreto Interministeriale 153 del 1° agosto 2023, la sezione 8.3 è dedicata ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento, a partire dalla classe terza della scuola secondaria di secondo grado. In questa parte, viene sottolineata l’importanza che ha per gli studenti il passaggio dalla scuola alla vita lavorativa adulta e il cui processo non va trascurato.



In questo contesto, si è creato un collegamento diretto tra la scuola e i servizi per la realizzazione del progetto di vita, dando vita a una sorta di “staffetta” tra la scuola e i servizi.

Nel lavorare in equipe e nello strutturare il progetto di vita, si è usufruito dell’intervento “wraparound” (Bruns et al., 2011, pp. 726-735).

Tale modalità di lavoro si realizza in un approccio sistemico, che si propone letteralmente di avvolgere (to wrap) i servizi esistenti attorno (around) agli alunni e alle loro famiglie, per affrontare le loro criticità in modo ecologico, completo e coordinato. Il suo obiettivo è creare una sinergia tra servizi che operano a compartimenti stagni.

Nel caso in questione, i servizi che cooperano sono stati le politiche sociali del comune, il servizio sanitario, la cooperativa e la scuola, i quali hanno operato sinergicamente per attuare il progetto di vita.

Per raggiungere tale risultato si è cercato di:

- utilizzare un processo di pianificazione strutturata e individualizzata in equipe definendo obiettivi condivisi;
- soddisfare i bisogni individuati nell’alunno, della sua famiglia e nei loro caregiver;
- intervenire su più aree della vita;
- utilizzare pratiche attente alla dimensione contestuale e culturale;
- monitorare i progressi attraverso indicatori misurabili di successo e modificare il piano secondo necessità;
- accedere a finanziamenti flessibili;
- utilizzare modalità documentabili.

La progettualità delineata si rispecchia nel paradigma “place and train”, in quanto si è promosso uno stage con l’obiettivo di inserire persone con disabilità in contesti reali, seguito da un supporto diretto sul campo. Secondo questa prospettiva, il conseguimento degli obiettivi di vita e lavorativi è strettamente legato all’autenticità e all’originalità delle situazioni. I modelli operativi all’interno del paradigma “place and train” sono progettati per facilitare il completo apprendimento e padroneggiamento delle abilità, integrando gli adattamenti al contesto e rispondendo alle richieste del contesto sociale e lavorativo (Druss, 2014).

#### **4. Datori di lavoro come nuovi leader per l’inclusione: il ruolo della condivisione e della documentazione**

Nell’elaborazione del Progetto di vita, il datore di lavoro è stato la figura chiave per far convergere competenze, mettere insieme idee e dare spazio a nuove modalità di stage.

Oltre a mettere a disposizione la propria azienda e il proprio laboratorio artistico di ceramiche, il datore di lavoro in questione ha inizialmente collaborato ai gruppi di lavoro come figura esterna.

Il suo ruolo si è trasformato da tutor esterno a guida per la predisposizione del progetto di vita. Concluso il percorso PCTO del ragazzo e pianificato il suo progetto di vita, si è cercato di rendere “itinerante” la nuova modalità di lavoro ovvero l’utilizzo delle ore di PCTO per creare nuovi progetti di vita.

Il datore di lavoro è stato invitato a scuola per illustrare al dipartimento dei docenti specializzati per le attività di sostegno la modalità d’inclusione del ragazzo all’interno dell’azienda.

Inoltre la scuola ha strutturato delle riunioni da remoto con altri titolari e datori di lavoro che da anni ospitano ragazzi per gli stage PCTO per illustrare come è stato possibile la realizzazione di tale progetto.

Successivamente, la scuola ha predisposto un nuovo documento denominato “Piano Formativo per Progetti di Vita”, realizzato secondo le modalità d’inserimento trattate, utilizzabile per ogni nuovo alunno con disabilità per il quale si desidera strutturare un progetto di vita con un nuovo ambiente lavorativo.

Questi contatti evidenziano l’importanza del “pragmatismo” e la necessità di condividere le migliori



pratiche basate sull'esperienza. Sono i momenti costruiti nella vita sociale che consentono ai ragazzi con disabilità di trovare un contesto in cui il loro funzionamento possa realizzarsi.

Le «buone prassi», che non sempre corrispondono alle migliori, sono quelle realizzabili e utili per il quotidiano, con risultati apprezzabili e ripetibili, riproducibili.

L'ultima parte progettuale ha riguardato la condivisione e la documentazione del progetto realizzato.

Per dare rilevanza a tale percorso, il datore di lavoro ha predisposto nel sito online dell'azienda uno spazio dedicato alle attività e al progetto del ragazzo con disabilità.

La rilevanza di tale modalità di documentazione e di condivisione è data dal collegamento del sito con le pagine social dell'impresa.

Grazie a tale collegamento altri utenti, altri servizi e persone sono venuti a conoscenza del progetto inclusivo realizzato dall'azienda.

Tale modalità di lavoro rende "itinerante" l'operosità messa in campo: altri protagonisti potranno usufruire della procedura esecutiva realizzata, creando così una "staffetta operativa" legata ai progetti di vita.

In questi termini, grazie alla documentazione, i progetti possono comunicare e essere riapplicati in altri contesti. Viene in questo modo a strutturarsi una comunicazione tra contesti vivi di accessibilità e d'inclusione, una rete di risorse progettuali messe a disposizione per nuovi protagonisti che vorranno trovare nuove modalità d'inclusione in contesti vivi.

In questa prospettiva, la progettazione dei progetti di vita può oscillare tra azioni di macro e micro-pianificazione, permettendo la connessione e la comunicazione dei macro contesti esperienziali che inevitabilmente si intrecciano con le micro relazioni al loro interno. Attraverso questa relazione, il potenziale educativo si amplia per formare una rete di reciprocità che non solo coinvolge l'interazione tra gli individui in situazioni di bisogno e le loro realtà esterne, ma favorisce anche lo scambio con i contesti e le dimensioni sociali di cui fa parte (Giaconi, 2015).

## 5. Principio di prossimità

Nel contributo abbiamo cercato di mettere in luce come le competenze professionali possano interagire con altre e creare, con quest'interazione, scambi e nuovi spazi proficui. Il principio che muove tali interazioni è il principio di prossimità.

Il principio di prossimità è l'elemento per collegarci alle altre competenze professionali che diverranno vincenti per lo sviluppo e per il benessere delle persone con disabilità.

È grazie a tale principio che le competenze professionali dei membri del gruppo di lavoro si sono incontrate.

Grazie al principio di prossimità, le competenze professionali che mirano a uno stesso obiettivo si influenzano reciprocamente all'interno di un determinato contesto lavorativo. Le competenze legate alla gestione del progetto diventano complementari: questa sinergia tra i membri del team, che valorizza al meglio le loro abilità e competenze diversificate, migliora significativamente sia i risultati del progetto sia la sua realizzazione.

Nel caso analizzato, le competenze educative e didattiche dei docenti specializzati per le attività di sostegno, integrate con le competenze riabilitative dei servizi socio-sanitari e con le competenze operative-progettuali del datore di lavoro, hanno prodotto risultati significativi nella definizione degli obiettivi, nella predisposizione delle azioni necessarie e nel raggiungimento di traguardi realizzabili.

Tale operosità nel mondo della disabilità è sostanziale per garantire un approccio olistico e efficace al supporto delle persone con disabilità, soprattutto in termini di accessibilità e di strutturazione del progetto di vita.

Quest'interazione dà la possibilità alle competenze di rimodularsi e di riposizionarsi, grazie a questa contaminazione di competenze, le abilità e le capacità coinvolte coevolvono, crescendo e trasformandosi insieme.



I cooperatori fanno meglio quando sono circondati da altri cooperatori. Così, una volta che gli individui di una specie hanno intrapreso il cammino della cooperazione, possono cercare attivamente di influenzare gli altri intorno a loro verso una direzione cooperativa (Tomasello, 2016).

Il principio che determina queste interazioni e questi contatti è quello di “prossimità”, grazie al quale la mia competenza professionale può incontrare un sostegno in un’altra professione a me “prossima”.

Il rapporto che viene a instaurarsi è bidirezionale, ovvero prevede contaminazioni di competenze; il contesto della quotidianità aziendale può apprendere pratiche significative rispetto all’inclusione; gli educatori che lavorano nei contesti lavorativi possono apprendere nozioni, operosità, routine, e nuovi strumenti per lavorare con la persona con disabilità.

Nel caso descritto si sono intersecate competenze professionali di servizi sociali, docenti specializzati, politiche sociali, famiglia.

Nei contatti di prossimità all’interno del progetto, che ruolo ha avuto la famiglia?

I genitori hanno svolto un ruolo cruciale: grazie al loro contributo, si è acquisita una comprensione più approfondita dei bisogni e delle modalità operative per la gestione extrascolastica del ragazzo con disabilità. In questo modo, sono diventati interlocutori paritari nella co-progettazione e attuazione degli interventi per il proprio figlio. Durante le fasi progettuali, la famiglia ha supportato il team di lavoro fornendo informazioni sui bisogni specifici, offrendo un feedback continuo e costruttivo durante l’implementazione del progetto individuando risorse nella rete territoriale.

Tale inclusione operativa della famiglia nel team di progettazione diviene significativa per il progetto di vita in quanto porta a non isolare la serie di relazioni che si attivano attorno alla persona con disabilità e a ricercare l’insieme delle interrelazioni e di contatti che possono spiegare, ad esempio, la natura delle situazioni di criticità e di quelle potenzialmente in grado di favorire cambiamenti significativi per lo sviluppo.

Tale prospettiva supera la settorializzazione degli interventi specifici, rendendo possibile la costruzione di un progetto di vita con una valenza “ecologica”, sostanziato da una rete di relazioni tra persone, tra persone e contesti, e tra contesti stessi più ampi.

Adottare questa visione di rete significa, infatti, far immergere il progetto di vita in spazi e tempi più ampi e flessibili: contesti, spazi e strumenti che inizialmente sembrano lontani dall’orizzonte inclusivo ed ecosistemico possono, con naturalezza, riposizionarsi e rimodularsi, diventando essenziali per la vita della persona con disabilità.

## 6. Conclusioni

Questo contributo ha evidenziato l’importanza dell’inclusione lavorativa per studenti con autismo e disabilità cognitiva, utilizzando i percorsi stage di PCTO come ponte per la strutturazione di progetti di vita. Si è dimostrato come le competenze professionali possano interagire sinergicamente, attraverso il principio di prossimità, creando spazi di crescita e sviluppo per i ragazzi con disabilità.

L’approccio olistico, sistemico e personalizzato, incarnato dal metodo “wraparound”, dimostra come una pianificazione attenta e coordinata tra scuola, servizi socio-sanitari e aziende possa portare a risultati concreti e duraturi.

Il datore di lavoro coinvolto ha giocato un ruolo chiave, non solo offrendo un’opportunità di stage, ma anche diventando leader nell’inclusione lavorativa, promuovendo pratiche d’inclusione replicabili in altri contesti lavorativi.

La documentazione e la condivisione delle buone prassi emergenti da tali esperienze non solo ampliano le opportunità di inclusione, ma creano una rete di risorse e competenze che possono essere replicate in altri ambienti.

In conclusione, il progetto ha dimostrato che l’inclusione lavorativa di studenti con disabilità non solo



è possibile, ma può essere altamente significativa se basata su un approccio cooperativo, sinergico e multidisciplinare. Questa esperienza rappresenta un modello virtuoso che può essere replicato, contribuendo alla costruzione di una società più inclusiva e accessibile, dove ogni individuo può realizzare il proprio potenziale attraverso la partecipazione attiva nel mondo del lavoro.

## Riferimenti bibliografici

- Biancalana, V., & Canevaro, A. (2019). Project of life and project for living. *Pedagogia più Didattica Teorie e Pratiche applicative*, 5(1).
- Bruns, E. J., Sather, A., Pullmann, M. D., & Stambaugh, L. F. (2011). National trends in implementing wraparound: Results from the State Wraparound Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 726-735.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). Ti accompagno, dall'ambiente ai contesti. Dipartimento Scienze dell'Educazione Università degli Studi di Bologna.
- Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(4), 158-170.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educations*, 3.
- Caldin, R., & Friso, V. (2019). Pedagogic commitment and prospects for integration of persons with disabilities into the labour market. *Education Sciences & Society*, 10, 42-60.
- Cibin, C. M., Canevaro, A., & Bottà, M. (2022). *Dalla scuola al lavoro: Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Corrigan, P. W., & McCracken, S. G. (2005). Place First, Then Train: An Alternative to the Medical Model of Psychiatric Rehabilitation. *Social Work*, 50(1), 31-39. <http://www.jstor.org/stable/23721297>.
- Direttiva Ministeriale 774/2019. Linee Guida PCTO, p. 23.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco, N., D'Angelo, I., Giaconi, C., Caldarelli, A., Santilli, T., & Capellini, S. A. (2022). Anthropological backgrounds and pedagogical boundaries for a reinterpretation of the adulthood of people with disabilities. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva – Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(4), 1-8.
- Druss, B. G. (2014). Supported employment over the long term: From effectiveness to sustainability. *American Journal of Psychiatry*, 171(11), 1142-1144.
- Edelman, G. M. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Friso, V. (2021). Famiglia e partenariato educativo per una vita adulta autentica. *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 107-118). Milano: Franco Angeli.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educations*, 23, 48-56.
- Friso, V. (2023). Attraverso il lavoro dignità e autonomia per i più fragili. In G. Gabrielli (Ed.), *Rigenerare la dignità del lavoro: contro le disuguaglianze per coltivare futuro* (pp. 115-133). Milano: Franco Angeli.
- Galanti, M. A., & Zappaterra, T. (2020). From Integration to Inclusion. Some Critical Issues about Teacher Training in the Italian Experience. In D. R. Andron & G. Gruber (Eds.), *Education Beyond Crisis. Challenges and Directions in a Multicultural World*. Leiden: Brill.
- Galanti, M. A., Giaconi, C., & Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1), 7-1.
- Galliani, L. (2010). *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. Le competenze verso il mondo del lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Kraus, A. (2020). New perspectives for Inclusive University Teaching: EduPlan4Inclusion. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11(1).



- Giaconi, C., Mariani, A. M., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Paviotti, G. (2023). Inclusion paths in the working context: the first result of the in work project. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva - Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(4).
- Ianes, D., Celi, F., & Cramerotti, S. (2005). *Il Piano educativo individualizzato, progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità, Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2019). *Un altro sostegno è possibile, pratiche di evoluzione sostenibile ed efficaci*. Trento: Erickson.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Marchisio, C. M., & Curto, N. (2019). Il metodo WIDE per il sostegno del diritto al lavoro delle persone con disabilità intellettiva: Potenzialità e criticità nella promozione di un approccio evidence-based. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 18(4), 369-372.
- Marchisio, S., Cera, R., & Della Fina, V. (2010). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: Aracne.
- Medeghini, R. (2006). La personalizzazione del Progetto di Vita. *Animazione Sociale*, 6(7), 7-10.
- Ministero del Lavoro. Norme sul collocamento al lavoro delle persone disabili. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Documents/Relazione-diritto-lavoro-disabili-2016-2018.pdf>
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina Raffaello.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita: narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- OMS. (2013). *ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Raccomandazione del Consiglio (EC) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Shaw, J., Wickenden, M., Thompson, S., & Mader, P. (2022). Achieving disability inclusive employment – Are the current approaches deep enough?, *Journal of International Development*, 34(5), 942-963.
- Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zappaterra, T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, & T. Zappaterra (Eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-44). Firenze: Firenze University Press.





**Rita Cersosimo\***

Post-doc researcher | Humanities Department | Università di Genova | rita.cersosimo@edu.unige.it

**Valentina Pennazio**

Associate professor | Education Department | Università di Genova | valentina.pennazio@unige.it

## Il senso di autoefficacia dei docenti in formazione sul sostegno verso la robotica educativa: evidenze dal Robotics Interest Questionnaire

## The sense of self-efficacy of support teacher trainees towards educational robotics: evidence from the Robotics Interest Questionnaire

Call

Educational robotics is increasingly recognized for its potential to foster inclusive learning environments. However, the adoption of robotics in education is hindered by teachers' ambivalent attitudes towards these tools, often stemming from perceived inadequacies in digital skills and self-efficacy. While previous studies have extensively explored the attitudes of mainstream subject teachers towards educational robotics, scant attention has been paid to support teachers' perspectives. This study aims to bridge this gap by examining the attitudes of 394 support teacher trainees towards educational robotics using the Robotics Interest Questionnaire (RIQ). The RIQ is a validated tool that assesses four key prerequisites for integrating educational robotics into classrooms: interest in technology and robotics, self-efficacy in using robotic tools, problem-solving skills, and collaborative work competencies. Results indicate that support teacher trainees scored lower than the validation sample on all RIQ dimensions, highlighting potential barriers to the adoption of educational robotics in inclusive education settings. However, prior experience in using educational robotics positively influenced interest and perceived self-efficacy among trainees. These findings underscore the importance of tailored training programs to empower support teachers in leveraging educational robotics for inclusive learning.

**Keywords:** Support teachers | robotics | robotics interest questionnaire | inclusion

La robotica educativa è sempre più riconosciuta per il suo potenziale nel promuovere ambienti di apprendimento inclusivi. Tuttavia, l'adozione della robotica nell'istruzione è ostacolata dall'atteggiamento ambivalente degli insegnanti nei confronti di questi strumenti, spesso derivante dalla percezione di inadeguatezza delle competenze digitali e dell'autoefficacia. Mentre studi precedenti hanno ampiamente esplorato gli atteggiamenti degli insegnanti di materie tradizionali nei confronti della robotica educativa, scarsa attenzione è stata dedicata alle prospettive degli insegnanti di sostegno. Questo studio si propone di colmare questa lacuna esaminando gli atteggiamenti di 394 tirocinanti insegnanti di sostegno nei confronti della robotica educativa utilizzando il Robotics Interest Questionnaire (RIQ). Il RIQ è uno strumento convalidato che valuta quattro prerequisiti chiave per l'integrazione della robotica educativa nelle classi: l'interesse per la tecnologia e la robotica, l'autoefficacia nell'uso degli strumenti robotici, le abilità di problem solving e le competenze di lavoro collaborativo. I risultati indicano che i tirocinanti insegnanti di sostegno hanno ottenuto punteggi inferiori rispetto al campione di validazione su tutte le dimensioni del RIQ, evidenziando potenziali barriere all'adozione della robotica educativa in contesti educativi inclusivi. Tuttavia, l'esperienza precedente nell'uso della robotica educativa ha influenzato positivamente l'interesse e l'autoefficacia percepita dai tirocinanti. Questi risultati sottolineano l'importanza di programmi di formazione su misura per dare agli insegnanti la possibilità di sfruttare la robotica educativa per l'apprendimento inclusivo.

**Parole chiave:** Insegnanti di sostegno | robotica | questionario di interesse per la robotica | inclusione

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cersosimo, R., & Pennazio, V. (2024). The sense of self-efficacy of support teacher trainees towards educational robotics: evidence from the Robotics Interest Questionnaire. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 54-69. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-05>

**Corresponding Author:** Rita Cersosimo | rita.cersosimo@edu.unige.it

**Received:** 30/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-05**

**Credit author statement:** Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dalle autrici. Nello specifico Valentina Pennazio ha curato i paragrafi 1 e 2, Rita Cersosimo i paragrafi da 2.1 a 5.



## 1. Introduzione

L'inclusione, intesa come partecipazione attiva e appartenenza (Felder, 2018) a un contesto educativo e sociale in cui prevalgono eguaglianza e rispetto reciproco (Pennazio, Bochicchio, 2021; Kiuppis et al., 2014; Koutsouris et al., 2020; Bochicchio, 2017), è la logica che deve sostenere nella scuola la realizzazione di ambienti apprendimento (Fraser et al., 2003; Goh et al., 2002) basati sulla collaborazione e partecipazione attiva di docenti (Bhroin et al. 2020; Bush et al., 2020) e studenti considerati questi ultimi come parte integrante del sistema scuola indipendentemente dalle caratteristiche del loro funzionamento (WHO, 2001).

La logica inclusiva nel suo dispiegarsi pone sempre più in evidenza la necessaria diffusione di un apprendimento trasformativo nei docenti che li conduca, progressivamente, ad attivare un cambiamento nelle modalità di pensare e applicare le metodologie e le strategie didattiche e relazionali rendendole funzionali alla realizzazione di percorsi di apprendimento accessibili per tutti gli studenti. Un simile apprendimento "trasformativo" appare strettamente collegato alla possibilità di dare l'avvio all'attuazione di quel reale cambiamento auspicato nel triplice piano della politica, della cultura e della pratica (Booth et al., 2014).

In questa prospettiva, acquista importanza la questione relativa alla formazione degli insegnanti (Gil-Flores et al., 2017) con particolare attenzione agli insegnanti di sostegno (De Anna et al., 2015) i quali sono chiamati non solo ad acquisire competenze specifiche sulla disabilità ma competenze metodologiche, didattiche, tecnologiche e relazionali al fine di diffondere i principi e le pratiche dell'inclusione per l'intera classe (Fedeli et al., 2019; Pennazio, 2017a).

Tra le variabili per il miglioramento della qualità dell'inclusione, le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), come dimostrato dalla letteratura nazionale e internazionale (Calvani, 2010, 2020; Calvani et al., 2014; de Anna, 2012; Hamburg et al., 2015; Higgins et al., 2012; Sánchez Utgé et al., 2017), sono risultate efficaci soprattutto nel favorire processi di insegnamento-apprendimento per tutti gli studenti. Gli strumenti tecnologici consentono infatti, di avvicinarsi con maggiori possibilità di riuscita, alla reale applicazione nella didattica dei tre principi cardine dell'Universal Design for Learning: (1) Fornire molteplici possibilità di rappresentazione, (2) Fornire molteplici modalità di espressione, (3) Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (CAST, 2011).

Alcune ricerche (Fedeli et al., 2019) condotte con gli insegnanti che hanno frequentato nel passato corsi di formazioni per diventare insegnanti di sostegno hanno evidenziato che questi docenti generalmente associavano, in fase di avvio del corso, l'utilizzo delle TIC per l'inclusione a strumenti specifici per la disabilità che, come invece è risaputo, rimandano all'impiego di quelle che vengono definite Tecnologie Assistive (AT) (Cook et al., 2002).

In realtà, la questione relativa all'uso delle tecnologie e del digitale nei processi di apprendimento è molto più complessa infatti, a livello europeo, nazionale e regionale è cresciuta sempre più la percezione della necessità di fornire anche ai docenti quelle competenze adeguate per poter utilizzare in modo efficace le tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento (Bocconi et al., 2018).

Le competenze digitali del docente rimandano nello specifico, alla capacità di utilizzare le tecnologie digitali non solo per migliorare le pratiche di insegnamento, ma anche per svolgere funzioni fondamentali come: (1) interagire a livello professionale con i colleghi, gli studenti, i genitori e altre parti interessate, (2) incrementare la propria crescita professionale, (2) contribuire al miglioramento dell'organizzazione in cui si opera (Bocconi et al., 2018).

A tale scopo, molti paesi hanno sviluppato quadri di riferimento, strumenti di auto-valutazione e programmi di aggiornamento per la crescita professionale dei docenti e dei formatori come, per esempio, il DigCompEdu che fornisce ai docenti le competenze necessarie per integrare la tecnologia in modo efficace nei percorsi di apprendimento. Molteplici sono gli obiettivi da raggiungere ritenuti fondamentali: dal rendere le lezioni più interessanti e coinvolgenti per gli studenti, sfruttando anche nuovi metodi di insegnamento e apprendimento (come le realtà immersive, l'apprendimento basato sui giochi, o l'uso di piattaforme di apprendimento online, la robotica), al personalizzare l'apprendimento adattando i percorsi



di apprendimento alle esigenze individuali degli studenti fino alla promozione del pensiero critico e della capacità di risoluzione dei problemi mediante la creazione di scenari complessi o simulazioni che sfidano gli studenti a pensare in modo creativo e critico (Bocconi et al., 2018).

A partire da tali constatazioni, la normativa italiana (DM 249/2010) ha inserito così la formazione all'uso delle TIC (DM del 30 settembre 2011) nei percorsi formativi degli insegnanti di sostegno a cui vengono dedicati 3 CFU, pari a 75 ore, nell'ambito del tirocinio indiretto. Durante l'esame finale i corsisti sono chiamati a presentare un prodotto multimediale realizzato con l'uso delle TIC sperimentate durante il laboratorio.

Nello specifico, il percorso laboratoriale sulle TIC (DM del 30 settembre 2011), realizzato nell'Università di Genova è articolato in 4 moduli distinti che trattano aspetti differenti relativi all'uso delle tecnologie per la promozione di percorsi di apprendimento inclusivi:

- 1) un modulo di 36 ore sull'accessibilità e usabilità degli hardware e dei software con particolare attenzione alla gamma delle app oggi disponibili;
- 2) un modulo di 17 ore sulla game therapy;
- 3) un modulo di 17 ore sull'applicazione delle tecnologie nell'ambito delle educazioni presenti a scuola, con specifico riferimento alla musica;
- 4) un modulo di 5 ore sull'applicazione della robotica educativa.

Nel presente contributo, l'attenzione verrà rivolta principalmente ad indagare le percezioni e gli atteggiamenti dei docenti relativamente alle tematiche affrontate in quest'ultimo modulo. Come emergerà dagli esiti del questionario: "Robotics Interest Questionnaire (RIQ) (Dorotea et al., 2021; Agus et al., 2024), somministrato ai docenti frequentanti l'ottava edizione del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università di Genova, sebbene la robotica educativa venga riconosciuta per il suo potenziale nel promuovere ambienti di apprendimento inclusivi, l'adozione pratica della stessa è spesso ostacolata dagli atteggiamenti ambivalenti degli insegnanti nei confronti di questi strumenti, determinati principalmente dalla percezione di inadeguatezza e scarsa autoefficacia rispetto alle competenze digitali possedute rispetto a quelle che sarebbe necessario possedere per poter adottare in autonomia nella didattica l'uso di tali supporti.

## 2. Perché la robotica educativa nei processi inclusivi

Nell'ultimo decennio la robotica è riuscita ad attrarre l'interesse non solo dei ricercatori di varie discipline, ma anche quello degli operatori nel campo della riabilitazione e dell'educazione e degli insegnanti che ne hanno intravisto potenzialità in diverse direzioni: nello sviluppo di abilità cognitive e sociali (Alimisis, 2013); nella predisposizione di attività pratiche e motivanti capaci di alimentare l'interesse e la curiosità degli studenti (Eguchi, 2010; Alimisis, 2013); nel garantire la piena partecipazione di quegli studenti che, per le loro caratteristiche di funzionamento (WHO, 2001) sperimentano un bisogno educativo speciale (sia esso riconducibile ad una disabilità, a un disturbo specifico di apprendimento o ad altro) (Pennazio, 2018).

Le ricerche condotte nel settore (Resnick et al., 1996; Alimisis et al. 2009a) hanno messo in evidenza come la robotica sia entrata gradualmente nei contesti scolastici di tutti gli ordini e gradi focalizzando di volta in volta prospettive differenti: inclusive, interdisciplinari, specifiche per singole materie (scienze, matematica, informatica, tecnologia) (Pennazio, 2018).

Le esperienze di robotica educativa inclusiva condotte in questi anni nei suddetti contesti hanno previsto l'uso di kit robotici come Bee-bot, Lego WeDo (Batteggazzorre, 2009) LEGO Mindstorms e Robolab (Bers et al., 2002) appartenenti al settore dell'Educational Robotics (Robotica Educativa) e considerati come "strumenti di apprendimento" (Bers et al., 2002; Caci, 2004; Alimisis, 2013) e "sollecitatori" di aspetti multidisciplinari (Garbati, 2012; Strollo, 2008).



La robotica in contesto educativo pone indubbiamente rilevanti possibilità nel creare scenari di apprendimento inclusivi.

Ispirandosi alle elaborazioni del paradigma costruttivista (Piaget & Inhelder, 1966) che considera la manipolazione di artefatti come una variabile che consente di costruire il proprio sapere (Alimisis, 2013), successivamente rivisitato dall'approccio costruzionista di Papert (1980; 1992) che ritiene che la strutturazione della conoscenza avvenga efficacemente in un contesto che sollecita l'impegno attivo nella realizzazione di un artefatto (tecnologico o meno) (Alimisis, 2013), il settore della robotica educativa propone di utilizzare tecnologie robotiche in un contesto di apprendimento, delineandole come "oggetti con cui pensare" (Harel & Papert, 1991; Pennazio, 2018).

Il forte legame con la narrazione è il punto di forza dei sistemi robotici educativi di questo tipo, inoltre, in un "ambiente tecnologico" così strutturato vengono promossi la socialità, il lavoro condiviso e la co-costruzione della conoscenza (Ackermann, 2002; Pennazio, 2017).

Infatti, pur gettando le proprie radici nel costruttivismo di Piaget secondo cui la conoscenza si costruirebbe esclusivamente all'"interno" di ogni singolo individuo, la robotica educativa prende forza e vitalità nel costruzionismo di Papert che presta particolare attenzione al ruolo delle costruzioni che avvengono in una "comunità" che funge da supporto anche per i singoli (Bers et al., 2002). In questo aspetto si ritiene debba essere rintracciato una delle variabili che rendono l'applicazione della robotica educativa adatta alla creazione di contesti inclusivi di apprendimento.

Attraverso la robotica educativa gli studenti:

(1) non solo possono progettare e costruire artefatti interattivi utilizzando materiali provenienti dal mondo dell'ingegneria, come ingranaggi, motori e sensori, ma sono anche incoraggiati ad integrare materiali artistici e oggetti di uso quotidiano per rendere i loro progetti esteticamente piacevoli (Bers et al., 2002); (2) sono sollecitati a produrre sia le idee potenti definite da Papert, sia quelle "idee meravigliose" definite da Eleanor Duckworth nel 1972 riferendosi a intuizioni personali che forniscono una base per pensare a cose nuove (Bers et al., 2002) e, infine, (3) sono indotti ad attivare processi di autoriflessione relativamente al proprio operato.

Poiché l'utilizzo della robotica si accompagna all'applicazione di metodologie di didattica attiva e inclusiva come il cooperative learning, nel lavoro che si realizza ogni studente, indipendentemente dal proprio funzionamento, può ricoprire un ruolo adatto a valorizzare le proprie potenzialità.

Affinché l'utilizzo della robotica acquisiti senso nella predisposizione di un percorso di apprendimento, il docente che decide di avvalersene deve però possedere competenze non solo tecniche, relative allo strumento che intende utilizzare ma anche e soprattutto progettuali, metodologiche e strategiche nonché un forte interesse e motivazione.

## 2.1 Interesse e motivazione degli insegnanti verso le tecnologie

Il rapporto dei docenti con le tecnologie è stato ampiamente esaminato, soprattutto negli ultimi anni, con l'avvento della pandemia che ha portato a un cambiamento repentino e significativo nel modo in cui gli strumenti digitali vengono utilizzati nella didattica.

Diversi studi hanno infatti dimostrato come l'emergenza abbia causato una presa di consapevolezza del limitato interesse dei docenti verso l'uso delle tecnologie (Albó et al., 2020; Littlejohn, 2020; Gewerc et al., 2020; Beardsley et al., 2021). Come definito dal Fogg Behavioral Model (Fogg, 2009), con specifico riferimento all'avanzamento tecnologico relativo all'ambito dell'istruzione post-pandemica (ad esempio, Beardsley et al., 2021), le persone adottano nuovi comportamenti solo se si presentano: (1) una buona motivazione intrinseca, (2) conoscenze adeguate e (3) un impulso esterno sufficientemente forte.

Se l'insegnamento a distanza ha rappresentato un potente impulso esterno nell'uso delle tecnologie, l'acquisizione di conoscenze specifiche è avvenuta gradualmente. Alcune tecnologie sono state infatti richieste dalle istituzioni scolastiche (ad esempio, Google Suite), mentre altre sono state scoperte individualmente per risolvere problemi contingenti (König et al., 2020). In precedenza, la mancanza di tempo



rappresentava uno dei principali ostacoli all'adozione delle tecnologie digitali da parte dei docenti (Dagnino et al., 2018; Lewin et al., 2018). Tuttavia, l'esperienza dell'insegnamento a distanza ha spostato le priorità dei docenti, e il tempo non è più stato il principale ostacolo da superare (Albó et al., 2020). Di conseguenza, un numero maggiore di docenti è stato esposto ai benefici delle tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento, e probabilmente ha aumentato la propria fiducia e interesse nel loro utilizzo (Albó et al., 2020; Giovannella et al., 2020; König et al., 2020).

La ricerca dimostra che gli atteggiamenti positivi e le convinzioni dei docenti nei confronti della tecnologia sono fattori chiave nel determinare la possibile adozione della tecnologia stessa nei percorsi di insegnamento e apprendimento (Chiu & Churchill, 2016; Ertmer et al., 2012; Hermans et al., 2008; Inan & Lowther, 2010; Jääskelä et al., 2017). Di conseguenza, la motivazione e l'interesse giocano un ruolo significativo nello sviluppo delle competenze digitali e nell'uso delle tecnologie digitali da parte dei docenti (Instefjord & Munthe, 2017; Lauermann & König, 2016; Nalipay et al., 2019; Vermote et al., 2020).

Uno studio condotto da Backfisch et al. (2021) ha impiegato il diario come strumento per esaminare le interconnessioni tra la motivazione degli insegnanti e l'integrazione della tecnologia nelle prime fasi di un progetto di innovazione tecnologica nelle loro scuole. Attraverso un'analisi sia qualitativa che quantitativa, è emerso come gran parte della variazione nella qualità dell'integrazione della tecnologia fosse legata alle differenze individuali nella percezione dell'utilità della tecnologia stessa.

Parallelamente all'aumento dell'interesse dei docenti per le tecnologie e alla crescente competenza digitale negli ultimi anni anche la robotica educativa ha conosciuto un notevole sviluppo (Bonaiuti et al., 2022a). Tuttavia, questi strumenti richiedono una conoscenza più specifica rispetto alle tecnologie più generiche, il che limita l'interesse degli insegnanti a causa di una percezione di autoefficacia scarsa (come sarà evidenziato nel paragrafo 2.3). Un ulteriore impulso è stato dato dall'attenzione dei documenti ministeriali sulla necessità di sviluppare il pensiero computazionale e il coding sin dalla scuola primaria. Già nel 2015, il Piano Nazionale Scuola Digitale del MIUR ha introdotto il coding come elemento fondamentale dell'apprendimento sin dalla scuola primaria, ponendo un'enfasi particolare sullo sviluppo del pensiero computazionale (Wing, 2006). Con il recente diffondersi su vasta scala dell'intelligenza artificiale, le sfide si sono ulteriormente ampliate, richiedendo ai docenti di acquisire conoscenze e competenze per gestire nuove dinamiche. Senza dubbio, l'avanzamento tecnologico e l'ampio utilizzo delle risorse digitali nella società contemporanea richiedono una nuova forma di alfabetizzazione e competenze specifiche, che non possono essere sviluppate senza un interesse attivo da parte dei docenti.

## 2.2 Competenze di problem solving

Le abilità di *problem solving* e pensiero critico sono considerate competenze trasversali essenziali per i cittadini moderni. Tuttavia, la ricerca su questo argomento si concentra principalmente sullo sviluppo di tali competenze nei giovani adulti in vista del mercato del lavoro (Succi & Canovi, 2020; Feraco et al., 2023), o sull'analisi delle competenze dei futuri insegnanti (Ngang et al., 2011; Pachauri & Yadav, 2014; Dogan, 2021) e dei docenti universitari (Fernández-Arias et al., 2021; Tang, 2020).

Pochi studi si concentrano invece sulle competenze trasversali dei docenti già in servizio nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie, nonostante sia ampiamente riconosciuto che il possesso di tali competenze influenzi in modo significativo la qualità dell'insegnamento (Kanokorn et al., 2014). Insegnare è un'attività complessa che richiede una vasta gamma di conoscenze e competenze per gestire efficacemente le dinamiche della classe (Tang, 2020).

Specificamente, il *problem solving* si riferisce al processo cognitivo mediante il quale individui o gruppi identificano e affrontano un problema o una sfida. Questo processo comporta diverse fasi, inclusa l'analisi del problema, la generazione di soluzioni possibili, la valutazione delle alternative e l'attuazione della soluzione scelta. Il *problem solving* è un'abilità trasversale che può essere applicata in una varietà di contesti, sia personali che professionali, e richiede l'utilizzo di abilità cognitive come la logica, la creatività, il pensiero critico e la pianificazione. Nel contesto educativo, il *problem solving* è una competenza fondamentale





che non solo favorisce l'apprendimento significativo e il trasferimento delle conoscenze, ma anche lo sviluppo delle abilità metacognitive (Agus et al., 2024). Una metaanalisi della letteratura (Hattie, 2012) ha dimostrato che l'effetto dell'abilità di *problem solving* sulla qualità dell'apprendimento degli studenti è infatti elevato ( $d=0.61$ ).

La robotica educativa si fonda sullo sviluppo della competenza di *problem solving* (Papert, 1980). Studi precedenti hanno dimostrato come essa incoraggi gli studenti a riflettere sul processo di risoluzione dei problemi, valutando la validità delle soluzioni e considerando alternative, oltre a promuovere la riflessione metacognitiva sulle strategie adottate (Chevalier et al., 2020). Come sottolineato da Agus et al. (2024), il *problem solving* è strettamente correlato, se non parzialmente sovrapponibile, con il pensiero computazionale (Wing, 2006), che implica l'identificazione delle modalità più efficienti per raggiungere un obiettivo, sperimentando e apprendendo dall'errore, dall'astrazione dei concetti e dalla loro applicazione in contesti diversi (Bers, 2021). Questo processo favorisce lo sviluppo di abilità come la persistenza, la gestione della complessità e la collaborazione per il raggiungimento di obiettivi comuni.

Tuttavia, spesso si pone l'attenzione sugli studenti che utilizzano la robotica educativa, trascurando il lavoro che i docenti devono svolgere per applicare le competenze di *problem solving* in prima persona. Lavorando con le tecnologie, specialmente con la robotica e il coding, i docenti si trovano frequentemente ad affrontare imprevisti da risolvere per garantire il successo dell'intervento didattico. Questo può essere uno dei motivi per cui alcuni insegnanti scelgono di non adottare tali tecnologie in classe (Fernández-Batanero et al., 2021). Al contrario, si ritiene che affrontare insieme al docente il processo di risoluzione dei problemi possa rappresentare un'opportunità di crescita significativa per gli studenti. In questo modo, si imparano a gestire gli imprevisti e si migliorano le proprie capacità di *problem solving* in un contesto di apprendimento che coinvolge attivamente sia il docente, sia gli studenti.

### 2.3 Competenze di team working

Un'altra fondamentale competenza trasversale è la capacità di lavorare efficacemente in gruppo. La ricerca ha esaminato ampiamente questo argomento, concentrandosi sui benefici per i docenti che sono in grado di collaborare con altri e sull'effetto positivo sull'apprendimento (García-Martínez et al., 2021). La collaborazione è definita come una serie di relazioni che stabiliscono legami di fiducia tra individui diversi (Forte & Flores, 2012); tra i docenti, contrasta i sentimenti di isolamento e fornisce spazi per il dialogo e la riflessione (Moolenaar et al., 2012). È stato dimostrato che la collaborazione tra docenti influisce positivamente sull'ambiente scolastico e aumenta il loro grado di soddisfazione verso la propria professione (Mora-Ruano et al., 2019). In una revisione sistematica della letteratura, Vangrieken et al. (2015) hanno evidenziato come la collaborazione tra docenti favorisca la motivazione, l'efficacia dell'insegnamento, la condivisione di strategie didattiche e il miglioramento delle competenze tecnologiche. Più di recente, García-Martínez et al. (2021) hanno analizzato la relazione tra la collaborazione tra docenti e il successo accademico degli studenti, evidenziando come le modalità collaborative più ampiamente utilizzate siano quelle legate alla condivisione di strategie didattiche e al miglioramento delle performance accademiche degli studenti. Hanno sottolineato che, sebbene creare un clima collaborativo sia impegnativo e sfidante, il supporto tra docenti è cruciale per il successo scolastico.

La capacità di lavorare efficacemente in gruppo è fondamentale per lo sviluppo di interventi di robotica educativa per due principali motivi: (1) l'interdisciplinarietà e (2) la natura collaborativa che tali interventi dovrebbero prevedere. Sebbene un singolo docente possa progettare percorsi di robotica educativa, è importante cooperare con altri docenti curricolari e di sostegno (Radić-Šestić et al., 2013). Oltre a favorire collegamenti con diverse materie, infatti, la robotica educativa promuove un ambiente inclusivo, soprattutto quando si tiene conto delle esigenze specifiche degli studenti con disabilità (Pennazio, 2018). Questo obiettivo può essere raggiunto solo attraverso una stretta collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, che lavorano insieme per progettare interventi didattici inclusivi e personalizzati. Oltre alla collaborazione tra docenti, l'inclusione viene realizzata attraverso la cooperazione tra gli studenti stessi. È





fondamentale implementare percorsi di robotica educativa che adottino strategie didattiche cooperative per promuovere questo obiettivo. Il robot diventa un mediatore in un gruppo in cui ogni membro è essenziale e responsabile per il successo del progetto finale. In un approccio costruzionista, l'apprendimento è più efficace quando gli individui sono attivamente coinvolti nella progettazione e costruzione dei propri manufatti, da condividere successivamente con il resto della classe o della comunità (Bers et al., 2002). Pertanto, i docenti interessati ad utilizzare la robotica in classe dovrebbero essere preparati non solo a lavorare in gruppo, ma anche a facilitare il lavoro collaborativo tra gli studenti.

## 2.4 Conoscenza e autoefficacia nell'uso della robotica in classe

Con autoefficacia, si intende la convinzione e la fiducia di un soggetto nella propria capacità di organizzare e completare un compito, valutando autonomamente il grado di successo nel compierlo (Bandura, 1994). Le nostre percezioni influenzano quindi positivamente la competenza stessa (Tschannen-Moran et al., 1998).

Diversi studi associano un alto livello di autoefficacia all'apertura all'innovazione e alla disponibilità all'educazione continua (Collie et al., 2012; Mannila et al., 2018; Ninković & Knežević Florić, 2018; Pas et al., 2012). L'autoefficacia degli insegnanti è quindi fondamentale per lo sviluppo delle competenze digitali in chiave inclusiva, che hanno bisogno di essere supportate con percorsi di formazione *ad hoc* (Mannila et al., 2018).

Come già sottolineato, la tecnologia educativa è diventata un elemento sempre più importante per migliorare il processo di insegnamento e apprendimento degli studenti. Per raggiungere questi obiettivi, è essenziale che gli insegnanti abbiano le competenze necessarie per introdurre la tecnologia nella loro pratica di insegnamento. Tuttavia, ciò risulta spesso travolgente e stressante per molti di loro. Fernández-Batanero et al. (2021), in una revisione della letteratura, hanno mostrato come diversi fattori, quali integrare la tecnologia nelle proprie pratiche di insegnamento senza essere consapevoli delle possibilità didattiche che essa offre, la mancanza di formazione nella tecnologia educativa o la resistenza al suo utilizzo producano sentimenti di disagio negli insegnanti. Ciò può portare a un uso improprio della tecnologia o al suo evitamento.

Un sentimento di inadeguatezza è stato identificato come uno dei principali motivi del limitato uso della robotica educativa dai diversi studi che hanno mappato gli atteggiamenti dei docenti verso questi strumenti (Pusceddu et al., 2022; MacDonald et al., 2020; Papadakis & Orfanakis, 2017). Anche se la maggior parte degli insegnanti riconosce il valore della robotica, solo coloro che ritengono di avere solide competenze tecnologiche sembrano essere più inclini a sperimentarla in classe (Reich-Stiebert & Eyszel, 2016). Questo è emerso anche da un sondaggio condotto tra insegnanti delle scuole primarie dopo un laboratorio sulla robotica, dove l'intenzione di utilizzare i robot in attività educative è risultata correlata positivamente al loro atteggiamento verso la tecnologia, piuttosto che alla percezione dell'utilità dei robot (Fridin & Belokopytov, 2014). Per gli insegnanti, essere in grado di selezionare il robot più appropriato e le modalità di lavoro più adatte richiede una solida base di conoscenze sia nel campo della tecnologia che in quello della pedagogia e della metodologia didattica. Implementare tali esperienze richiede non solo capacità e convinzione, ma anche una certa predisposizione a mettersi in gioco e alla proattività (Bonaiuti et al., 2022a).

Il livello di autoefficacia può essere influenzato da diverse esperienze, come ad esempio la dimostrazione di competenza, l'osservazione di modelli sociali competenti, la persuasione sociale riguardo alla propria capacità di essere competenti e il feedback verbale (Bandura, 1994). Dato che molti insegnanti che partecipano a corsi di formazione non hanno una sufficiente esperienza nell'insegnamento della robotica educativa, l'osservazione di modelli e il feedback sociale sembrano essere fattori che possono migliorare le convinzioni sull'autoefficacia, non solo per gli insegnanti in servizio, ma anche per quelli in formazione (Agus et al., 2024).



### 3. Robotics Interest Questionnaire (RIQ)

Nella letteratura nazionale e internazionale sono disponibili numerosi questionari volti a valutare la percezione dei docenti nei confronti della robotica educativa. Tuttavia, la maggior parte di essi non ha ancora subito una validazione psicometrica (Alsoliman, 2018; Bonaiuti et al., 2022 a, b; Castro et al., 2018; Chevalier et al., 2016; Di Battista et al., 2020; Khanlari, 2016, 2019; Negrini, 2020; Oreški, 2021; Papadakis & Kalogiannakis, 2022; Reich-Stiebert & Eysel, 2015, 2016; Román-Graván et al., 2020; Sullivan & Moriarty, 2009).

Il Robotics Interest Questionnaire (RIQ) è stato inizialmente proposto da Dorotea et al. (2021) in lingua portoghese e successivamente validato per la lingua italiana da Agus et al. (2024). Attraverso analisi fattoriali esplorative e confermative, sono state identificate quattro dimensioni principali che il questionario è in grado di misurare: (1) conoscenza e interesse verso le tecnologie e la robotica, (2) senso di autoefficacia nell'utilizzo di tali strumenti, (3) competenze nel *problem solving* e (4) competenze nel lavoro di squadra. Queste dimensioni svolgono un ruolo cruciale nel promuovere l'adozione della robotica educativa da parte degli insegnanti per scopi didattici (Dorotea et al., 2021; Piedade, 2021), poiché includono non solo conoscenze specifiche relative alle tecnologie, ma anche *soft skills* che possono favorire un apprendimento efficace e la trasmissione consapevole di buone pratiche legate alla robotica educativa.

Il questionario può essere un efficace strumento da somministrare prima di corsi di formazione specifici sulla robotica al fine di valutare le competenze dei docenti che si apprestano ad apprendere i fondamenti di questa disciplina (Agus et al., 2024). Le quattro dimensioni del Robotics Interest Questionnaire delineano i requisiti essenziali per l'effettiva implementazione delle tecnologie di robotica educativa in classe.

Come verrà evidenziato nei paragrafi successivi, l'interesse e la motivazione rappresentano il motore iniziale che spinge verso l'adozione di un nuovo strumento. Tuttavia, questo processo non può concretizzarsi appieno senza una solida base di conoscenze metodologiche, fondamentali per individuare le motivazioni pedagogiche didattiche sottostanti, e senza competenze trasversali come il *problem solving* e la capacità di lavorare in gruppo che è cruciale in questo contesto. Infatti, l'integrazione della robotica educativa non può avvenire in isolamento, ma è particolarmente significativa quando coinvolge i colleghi di tutte le discipline. Sempre più spesso, infatti, queste risorse didattiche non sono limitate alle sole materie STEM, ma si prestano a opportunità interdisciplinari coinvolgendo tutti gli ambiti del curriculum scolastico (Martinez et al., 2019).

### 4. La somministrazione del RIQ ai corsisti del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità

Il RIQ è stato somministrato a un campione di docenti iscritti al Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico agli Alunni con Disabilità (TFA) presso l'Università di Genova. Questi partecipanti sono in fase di formazione, tuttavia la maggior parte di loro (91%) è attualmente impegnata come insegnante in una scuola.

Sebbene il RIQ sia stato precedentemente somministrato a campioni di docenti già in servizio in Italia (vedi Agus et al., 2024), un'analisi specifica relativa a coloro che si stanno formando per diventare insegnanti di sostegno non è mai stata condotta. Riteniamo che indagare sulle competenze e le percezioni di questa categoria riguardo alla robotica educativa possa fornire un contributo significativo, specialmente considerando il potenziale inclusivo di tali strumenti. È essenziale che i docenti di sostegno vengano formati sull'uso della robotica educativa e collaborino sinergicamente con i loro colleghi per identificare gli strumenti più adatti alle esigenze degli studenti che assistono.

Questo questionario è stato somministrato prima dell'erogazione del modulo teorico-pratico sulla robotica educativa, insieme a un secondo questionario più esplorativo tratto da Papadakis et al. (2021), che



è già stato oggetto di analisi approfondita in una precedente pubblicazione (Pennazio & Cersosimo, *in stampa*).

Mappare l'interesse dei partecipanti verso la tecnologia, le loro conoscenze pregresse e gli atteggiamenti sulla robotica educativa, le loro competenze di *team working* e *problem solving* ha consentito di sviluppare un percorso che potesse far leva sugli aspetti identificati come maggiormente lacunosi.

#### 4.1 Partecipanti

La compilazione del questionario è stata proposta in modo facoltativo e del tutto anonimo. Hanno risposto 394 docenti (328 donne, 57 uomini e 9 che non hanno specificato il genere), con un'età media di 40 anni. Riportiamo nella Tabella 1 le caratteristiche dei rispondenti.

Variabile	Valore	Frequenza	Percentuale
Titolo di studio	Diploma	41	10%
	Laurea triennale	9	2%
	Laurea magistrale o a ciclo unico	326	83%
	Dottorato di ricerca	18	5%
Area del titolo di studio	Educativo	108	28%
	Umanistico	170	44%
	Scientifico	112	29%
Anni di esperienza come docente	Più di 10	40	10%
	6-10 anni	98	25%
	1-5 anni	219	56%
	Non ho mai insegnato	37	9%
Ordine di scuola in cui insegna attualmente	Infanzia	14	4%
	Primaria	60	17%
	Secondaria I grado	107	30%
	Secondaria II grado	150	42%
Tipo di scuola	Pubblica	318	96%
	Paritaria	13	4%
Posto ricoperto	Di sostegno	279	84%
	Comune	52	16%

Tabella 1 – Caratteristiche dei rispondenti al questionario.

I partecipanti appaiono come un campione particolarmente eterogeneo, parziale ma rappresentativo della composizione del corpo docente in Italia. Lo sbilanciamento tra donne e uomini è in linea con i dati riportati dal Ministero dell'Educazione (83,2% di donne; MIUR, 2020). I loro titoli di studio sono in parte specifici nelle aree dell'educazione e scientifiche, ma la maggior parte di essi rientra nel settore umanistico. Si può dunque supporre che una formazione incentrata sulle STEM e sulle tecnologie sia stata ricevuta da un limitato numero di essi.

Sebbene siano in formazione, gran parte dei rispondenti (56%) ha già un'esperienza a scuola compresa tra 1 e 5 anni, mentre il 35% ha già insegnato a scuola per 6 anni o più. Solo il 9% non ha mai insegnato. I risultati andranno quindi considerati tenendo in considerazione il fatto che la maggior parte dei partecipanti sia già inserita nel mondo dell'istruzione. Gli ordini di scuola sono anch'essi vari e riflettono i posti a disposizione per il corso TFA (più numerosi per le scuole secondarie, meno numerose per i cicli precedenti).



## 4.2 Analisi dei dati

Le quattro dimensioni del RIQ sono state valutate con 27 item (si veda Agus et al., 2024 per la lista completa). Ai partecipanti è stato chiesto di valutare un'affermazione data utilizzando una scala Likert da 1 (completamente in disaccordo) a 5 (completamente d'accordo).

La dimensione *Interesse nelle tecnologie* è stata valutata con gli item 1-3 (es. item 1: "Trovo interessante conoscere i robot o la tecnologia robotica"); quella delle *Competenze di problem solving* con gli item 4-11 (es. item 10: "Provo nuovi metodi per risolvere un problema quando uno non funziona"); la dimensione delle *Competenze di team working* con gli item 12-15 (es. item 13: "Mi piace far parte di un team che sta cercando di risolvere un problema"); infine, quella della *Conoscenza e autoefficacia nell'uso della robotica in classe* con gli item 16-27 (es. item 16: "Conosco a sufficienza la robotica per l'uso in attività di insegnamento e apprendimento").

L'analisi dei dati ha previsto un'aggregazione degli item per dimensione e una successiva comparazione con quelli ottenuti nello studio di validazione di Agus et al. (2024), che è stato condotto su più larga scala, con 823 rispondenti da tutta Italia.

Seppur puramente esplorativa, questa prima analisi rivela valori leggermente più bassi nel nostro campione rispetto a quello originale su tutte e quattro le dimensioni (Tabella 2). Lo scarto più ampio è identificabile nella dimensione *Conoscenza e autoefficacia nell'uso della robotica in classe*.

Variabile	Studio corrente	Agus et al. (2024)
<i>Interesse nelle tecnologie</i>	3,77 (0,96)	4,12 (0,63)
<i>Competenze di problem solving</i>	3,74 (0,7)	4,24 (0,54)
<i>Competenze di team working</i>	4,09 (0,83)	4,28 (0,55)
<i>Conoscenza e autoefficacia nell'uso della robotica in classe</i>	1,76 (0,76)	2,82 (1,03)

Tabella 2 – Confronto delle quattro dimensioni principali in termini di media e deviazione standard (tra parentesi) tra lo studio corrente e la validazione di Agus et al. (2024).

Seguendo la stessa procedura di Agus et al. (2024), è stata condotta un'analisi multivariata della varianza (MANOVA), che consente di confrontare le medie ottenute da diversi gruppi di partecipanti nelle quattro dimensioni (Tabachnick & Fidell, 2007).

In particolare, è stata analizzata la differenza tra i partecipanti che hanno già utilizzato strumenti di robotica educativa e quelli che non l'hanno mai utilizzata. L'analisi statistica multivariata ha quindi previsto come fattore tra i soggetti la variabile *esperienza nella robotica* (sì/no), identificata dall'autovalutazione in un item del questionario che chiedeva se il docente avesse già usato la robotica educativa nella didattica.

L'analisi è stata condotta con il software open-source Jamovi (versione 2.3.21). I risultati hanno evidenziato un effetto multivariato dell'esperienza nella robotica sui valori ottenuti dal RIQ ( $\lambda$  di Wilk = 0,907;  $F = 9,99$ ;  $df = 4$ ;  $p < 0,001$ ).

Analizzando l'effetto sulle singole dimensioni, appare però che esso è significativo solo su *Interesse nelle tecnologie* ( $F = 6,36$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,01$ ) e su *Conoscenza e autoefficacia nell'uso della robotica in classe* ( $F = 31,46$ ;  $df = 1$ ,  $821$ ;  $p < 0,001$ ). Solo in queste due dimensioni, infatti, i docenti con più esperienza nella robotica hanno totalizzato punteggi più alti rispetto a quelli senza esperienza. In *Competenze di problem solving* ( $F = 0,22$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,635$ ) e di *team working* ( $F = 0,22$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,637$ ) insegnanti esperti e inesperti non differivano.

Questi risultati si discostano in parte da quelli di Agus et al. (2024), che hanno trovato un effetto significativo dell'esperienza nella robotica su tutte e quattro le dimensioni indagate e non solo sulle due più strettamente legate alla robotica e alle tecnologie.



## 5. Discussione e conclusioni

Il presente studio ha esaminato i risultati del questionario RIQ somministrato a un gruppo di individui attualmente in formazione per diventare insegnanti specializzati nel sostegno. Il primo obiettivo era quello di valutare se i loro punteggi fossero in linea con quelli di un campione di docenti analizzato nello studio di Agus et al. (2024). Il secondo obiettivo, più ampio, era quello di gettare le basi per una riflessione sulle modalità di formazione degli insegnanti di sostegno per promuovere l'integrazione della robotica educativa nelle scuole.

I risultati hanno indicato che i partecipanti in formazione sul sostegno hanno ottenuto punteggi leggermente inferiori rispetto al campione di riferimento su tutte e quattro le dimensioni analizzate. Questo risultato è comprensibile, dato che si tratta di persone in fase di apprendimento, sebbene molti di loro lavorino già come insegnanti.

Una formazione dedicata a questa categoria dovrà quindi stimolare dapprima un interesse verso l'uso delle tecnologie e della robotica, evidenziandone i benefici in ottica inclusiva. In seguito, dovrà promuovere l'autoefficacia nelle competenze di *team working* e di *problem solving*, che si svilupperanno di pari passo con conoscenze più approfondite degli strumenti di robotica educativa.

Un'ulteriore analisi ha evidenziato che l'esperienza nell'uso della robotica educativa ha un impatto positivo sull'interesse e sull'autoefficacia percepita nell'utilizzo degli strumenti robotici, confermando i risultati di Agus et al. (2024). Tuttavia, l'esperienza precedente nell'uso della robotica sembra non influenzare le abilità di risoluzione dei problemi e di lavoro di gruppo, a differenza di quanto riportato nello studio precedente. La mancanza di correlazione tra questi due fattori nel nostro campione rappresenta un'area che richiede ulteriori approfondimenti.

È plausibile ipotizzare che i docenti in formazione sul sostegno che hanno già utilizzato la robotica educativa lo abbiano fatto in modo indipendente, come spesso accade per gli insegnanti di questa disciplina, o in modo esplorativo e non sistematico. È inoltre importante considerare nuovamente che si tratta di individui in formazione, impegnati nel perfezionamento di una serie di competenze trasversali e non.

Possiamo dunque affermare che il RIQ è uno strumento valido per progettare percorsi di formazione che promuovono l'uso della robotica educativa in ottica inclusiva. La mappatura delle competenze ha consentito, nel nostro caso, di prevedere una formazione che stimolasse l'interesse verso questi strumenti e ponesse solide basi metodologiche e di conoscenza della robotica educativa. A livello pratico, la nostra formazione ha previsto un modulo introduttivo di due ore di familiarizzazione con la robotica educativa e di esplorazione degli esiti degli studi e dei progetti che ne hanno rilevato i benefici per diverse fasce di età, con particolare attenzione agli studenti con BES. Si è poi passati alla fase di sperimentazione della durata di tre ore, durante le quali i partecipanti, divisi in piccoli gruppi, hanno avuto l'occasione di conoscere diversi strumenti di robotica educativa e le loro funzionalità. Avendo già seguito i moduli sulle metodologie per la didattica inclusiva, hanno provato a strutturare un piano di lezione scegliendo uno strumento e una metodologia adatta all'età e ai bisogni delle classi nelle quali lavorano. I docenti in formazione hanno così sperimentato in prima persona le competenze indagate dal questionario, il *problem solving* e l'apprendimento in gruppi. La parte pratica, nonostante il poco tempo a disposizione, è stata necessaria perché, secondo i nostri risultati, lo sperimentare personalmente gli strumenti di robotica educativa ha un effetto positivo sull'interesse per le tecnologie in generale e sulla percezione di autoefficacia nel loro uso. Le abilità di risoluzione dei problemi complessi, di pensiero computazionale e di cooperazione potranno sicuramente fiorire da qui, perché rientrano tra i tanti benefici che la robotica educativa può portare nel contesto scolastico.

## Riferimenti bibliografici

Ackermann, E. (2002). Ambienti di gioco programmabili: cos'è possibile per un bambino di quattro anni. *TD-Tecnologie Didattiche*, 27, 48-55.





- Agus, M., Bonaiuti, G., & Marras, A. (2024). Psychometric Validation of the Robotics Interest Questionnaire (RIQ) Scale with Italian Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 33(1), 68–83. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10075-8>
- Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P., & Hernández-Leo, D. (2020) Emergency remote teaching: Capturing teacher experiences in Spain with SELFIE. In C. Alario-Hoyos, M. J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez, & S. M. Dennerlein (Eds.), *Addressing global challenges and quality education. EC-TEL 2020. Lecture notes in computer science* (vol. 12315). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_23)
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science & Technology Education*, 6(1), 63-71.
- Alimisis, D., Frangou, S. & Papanikolaou, K. (2009). A Constructivist Methodology for Teacher Training in Educational Robotics: the TERECoP Course in Greece through Trainees' Eyes. *IEEE, Computer Society*, DOI: 10.1109/
- Alsoliman, B. S. H. (2018). The utilization of educational robotics in Saudi schools: Potentials and barriers from the perspective of Saudi teachers. *International Education Studies*, 11(10), 105. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n10p105>
- Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility! *Computers & Education*, 166, 104159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104159>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *The self in social psychology. Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71–81. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1177/0032885512472964>
- Battegazzorre, P. (2009). Bee-bot, fare robotica con un giocattolo programmabile a banalità limitata. *Atti Didamatica*, [www.itctannoia.it/Didamatica/2009/lavori/battegazzorre.pdf](http://www.itctannoia.it/Didamatica/2009/lavori/battegazzorre.pdf) consultato il 20.06.2014.
- Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P., & Hernández-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1455–1477. <https://doi.org/10.1111/bjet.13101>
- Bers M.U., Ponte I., Juelich C., Viera A., Schenker J. (2002). Teachers as Designers: Integrating Robotics in Early Childhood Education, *Information Technology in Childhood Education Annual*, pp. 123-145.
- Bers, M. U. (2021). *Coding as a playground. Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315398945>
- Bhroin, Ö.N., & King, F. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43 (1), 38–63, DOI: 10.1080/02619768.2019.1691993.
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). DOI: <https://doi.org/10.17471/54008>
- Bochicchio, F. (ed.). (2017). *L'agire inclusivo della scuola. Logiche, metodologie e tecnologie per insegnanti ed educatori*. Lecce: Libellula, Tricase.
- Bonaiuti, G., Campitiello, L., Di Tore, S., & Marras, A. (2022a). Educational robotics studies in Italian scientific journals: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7(2012). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1005669>
- Bonaiuti, G., Zurru, A. L., & Marras, A. (2022b). La robotica educativa nelle percezioni degli insegnanti. *RicercaAzione*, 14(1), 131–156. <https://doi.org/10.32076/RA14107>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bush, A., & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in Teacher Education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 7–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>.
- Caci, B., D'Amico, A. & Cardaci, M. (2004). New frontiers for psychology and education: Robotics. *Psychological Reports*, 94, 1327-1374.
- Calvani, A. (2010). La competenza digitale: un modello di riferimento per la scuola. In A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla* (pp. 35-63). Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2020). *Tecnologie per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivianet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, ECPS Journal*, 10, 83-12.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di G. Savia e P.Mulè.





- Castro, E., Cecchi, F., Salvini, P., Valente, M., Buselli, E., Menichetti, L., Calvani, A., & Dario, P. (2018). Design and impact of a teacher training course, and attitude change concerning educational robotics. *International Journal of Social Robotics*, 10(5), 669–685. <https://doi.org/10.1007/s12369-018-0475-6>
- Chevalier, M., Giang, C., Piatti, A., & Mondada, F. (2020). Fostering computational thinking through educational robotics: A model for creative computational problem solving. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00238-z>
- Chevalier, M., Riedo, F., & Mondada, F. (2016). How do teachers perceive educational robots in formal education? A study based on the Thymio robot. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 23(2), 16–23. <https://doi.org/10.1109/MRA.2016.2535080>
- Chiu, T. K., & Churchill, D. (2016). Adoption of mobile devices in teaching: Changes in teacher beliefs, attitudes and anxiety. *Interactive Learning Environments*, 24(2), 317–327. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1113709>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>. Social-emotional
- Cook, A.M., & Hussey, S.M. (2002). *Assistive technologies. Principles and Practice*. St. Louis: Mosby.
- Dagnino, F. M., Dimitriadis, Y. A., Asensio-Pérez, J. I., Pozzi, F., & Rubia-Avi, B. (2018). Exploring teachers' needs and the existing barriers to the adoption of Learning Design methods and tools: A literature survey. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 998–1013. <https://doi.org/10.1111/bjet.12695>
- De Anna, L. (2012). Progetto Firb "ret@ccessibile. Insegnamento-apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita". *L'integrazione scolastica e sociale*, 11(3), 225–228.
- De Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Battista, S., Pivetti, M., Moro, M., & Menegatti, E. (2020). Teachers' opinions towards educational robotics for special needs students: An exploratory Italian study. *Robotics*, 9(3), 1–16. <https://doi.org/10.3390/ROBOTICS9030072>
- Dogan, A. (2021). A Study on the Soft Skills of Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 35–48.
- Dorotea, N., Piedade, J. M. N., & Pedro, A. (2021). Mapping K-12 computer science teacher's interest, self-confidence, and knowledge about the use of educational robotics to teach. *Education Sciences*. Academic. <https://doi.org/10.3390/educsci11080443>
- Duckworth, E. (1972). The having of wonderful ideas. *Harvard Educational Review*, 42(2), 217–231.
- Eguchi, A. (2010). *What is educational robotics? Theories behind it and practical implementation*. In D. Gibson, B. Dodge (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*, AACE, Chesapeake, VA, 4006–4014.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Fedeli, L., & Pennazio, V. (2019). An explorative study on teacher training. The use and impact of technologies within a specializing course for special needs. In B.M., Rice, & A., Threlkeld (ed), *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education*. Hershey, PA: IGI Global, 58–81.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54–70.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109–130.
- Fernández-Arias, P., Antón-Sancho, Á., Vergara, D., & Barrientos, A. (2021). Soft skills of American university teachers: Self-concept. *Sustainability*, 13(22), 12397.
- Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of Educational Technology on Teacher Stress and Anxiety: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Fogg, B. J. (2009). A behavior model for persuasive design. In *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology (Persuasive '09)* (pp. 1–7). Association for Computing Machinery, Article 40.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Enhancing teacher professional development and collaboration at school. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 900–919.
- Fraser, B.J., Goh, S.C. (2003). Classroom Learning Environments. In J.P., Keeves (ed.), *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*. Springer International Handbooks of Education, 11, 463–475. Dordrecht: Springer, [https://doi.org/10.1007/978-94-017-3368-7\\_32](https://doi.org/10.1007/978-94-017-3368-7_32).



- Fridin, M., & Belokopytov, M. (2014). Acceptance of socially assistive humanoid robot by preschool and elementary school teachers. *Computers in Human Behavior*, 33, 23–31.
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700>
- Gewerc, A., Persico, D., & Rodés-Paragarino, V. (2020). Guest editorial: The emperor has no clothes: the COVID-19 emergency and the need for digital competence. *IEEE Revista Iberoamericana De Tecnologías Del Aprendizaje*, 15(4), 372–380. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033208>
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: A school teachers' perspective. *Interaction Design and Architecture (s) Journal (IxD&A)*, 45, 1–9.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, 441–449.
- Goh, S. C., and Khine, M. S. (Eds.) (2002). *Studies in educational learning environments: An international perspective*. Singapore: World Scientific.
- Hamburg, I., & Bucksch, S. (2015). ICT-based approaches to support learners with disabilities. *Journal of educational policy and entrepreneurial research, JEPER*, 6, 1–12.
- Harel, I. & Papert S. (1991). *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers and Education*, 51(4), 1499–1509. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001>
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Laptops in the K-12 classroom: Exploring factors impacting instructional use. *Computers and Education*, 55(3), 937e944. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.004>
- Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Jääskelä, P., Häkkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3–4), 198–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
- Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Sujanya, S. (2014). Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 842–846.
- Khanlari, A. (2016). Teachers' perceptions of the benefits and the challenges of integrating educational robots into primary/elementary curricula. *European Journal of Engineering Education*, 41(3), 320–330. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1056106>
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R.S. (ed.). (2014). *Inclusive Education twenty years after Salamanca*. New York: Peter Lang.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Koutsouri, G., Anglin-Jaffe, H., & Stentiford, L. (2019). How well do we understand social inclusion in education? *British Journal of Educational Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1658861>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Lewin, C., Cranmer, S., & McNicol, S. (2018). Developing digital pedagogy through learning design: An activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1131–1144. <https://doi.org/10.1111/bjet.12705>
- Littlejohn, A. (2020). Seeking and sending signals: Remodelling teaching practice during the Covid-19 crisis. *ACCESS: Contemporary Issues in Education*, 40(1), 56–62. <https://doi.org/10.46786/ac20.8253>
- MacDonald, A., Huser, C., Sikder, S., & Danaia, L. (2020). Effective early childhood STEM education: Findings from the Little Scientists evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 353–363.



- Mannila, L., Nordén, L. Å., & Pears, A. (2018). Digital competence, teacher self-efficacy and training needs. *ICER 2018 - Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research*, August, 78–85. <https://doi.org/10.1145/3230977.3230993>
- Martinez, S. L., & Stager, G. (2019). *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- Ministero Dell'Istruzione, DGCASIS: Docenti a tempo indeterminato. scuola statale (2020), <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/leaf/?area=Personale%20Scuola&datasetId=DS0600DOCTIT>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Mora-Ruano, J. G., Heine, J. H., & Gebhardt, M. (2019, August). Does teacher collaboration improve student achievement? Analysis of the German PISA 2012 sample. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 85). Frontiers Media SA.
- Nalipay, M. J. N., Mordeno, I. G., Semilla, J. B., & Frondoza, C. E. (2019). Implicit beliefs about teaching ability, teacher emotions, and teaching satisfaction. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 313–325. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00467-z>
- Negrini, L. (2020). Teachers' attitudes towards educational robotics in compulsory school Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola dell'obbligo nei confronti della robotica educativa. *Italian Journal of Educational Technology*, 28(1), 77–90. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1136>
- Ngang, T. K., Yunus, H. M., & Hashim, N. H. (2015). Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives. *Procedia-social and behavioral sciences*, 186, 835-840.
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Oreški, P. (2021). Prospective teachers' attitudes towards educational robots in primary education. *ICERI2021 Proceedings*, 1(November), 23222331. <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.0583>
- Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of soft skills in teacher education programme. *International journal of educational research and technology*, 5(1), 22-25.
- Papadakis, S. J., & Kalogiannakis, M. (2022). Educating preservice teachers to introduce educational robotics into their future preschool classroom. *New Perspectives in Science Education*, 24–28.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2021). Exploring preservice teachers' attitudes about the usage of educational robotics in preschool education. *Research Anthology on Computational Thinking, Programming, and Robotics in the Classroom*, 807–823. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-2411-7.ch035>
- Papadakis, S., & Orfanakis, V. (2017). The combined use of Lego Mindstorms NXT and App Inventor for teaching novice programmers. In *Educational Robotics in the Makers Era 1* (pp. 193-204). Springer International Publishing.
- Papert, S. (2000). What's the big idea? Towards a pedagogy of idea power. *IBM Systems Journal*, 39(3/4). Retrieved from the World Wide Web April 3, 2002, from: [www.research.ibm.com/journal/sj/393/part2/papert.html](http://www.research.ibm.com/journal/sj/393/part2/papert.html)
- Papert, S. (1980). *Mindstorms - Children, computers and powerful ideas*. Basic Books.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Pennazio, V. (2018). Il laboratorio di robotica inclusiva nei percorsi di formazione di insegnanti ed educatori sociali. In *Inclusione 3.0* (pp. 208–231). Franco Angeli. <https://u-pad.unimc.it/handle/11393/248707>
- Pennazio, V. (2017). Social Robotic to help children with autism in the Interaction through imitation. *REM*, vol. 9, 10-16, ISSN: 2037-0830.
- Pennazio, V. (2017a). *Formarsi a una cultura inclusiva. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Pennazio, V. & Bochicchio, F. (2022). From technologies for a few to technologies for all. Analysis of inclusive technologies perception in teachers in training. DOI: 10.20368/1971-8829. In *JE-LKS. JOURNAL OF E-LEARNING AND KNOWLEDGE SOCIETY* vol. 18 23-33.
- Piedade, J. M. N. (2021). Pre-service and in-service teachers' interest, knowledge, and self-confidence in using educational robotics in learning activities. *Educação Formação*, 6(1), e3345. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3345>
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-



- based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 922–934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.011>
- Pusceddu, G., Cocchella, F., Bogliolo, M., Belgiovine, G., Lastrico, L., Casadio, M., Rea, F., & Sciutti, A. (2022). Training School Teachers to Use Robots as an Educational Tool: The Impact on Robotics Perception. In F. Cavallo, J.-J. Cabibihan, L. Fiorini, A. Sorrentino, H. He, X. Liu, Y. Matsumoto, & S. S. Ge (eds.), *Social Robotics* (Vol. 13818, pp. 103–113). Springer Nature Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-24670-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-24670-8_10)
- Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., Slavkovic, S., & Langović-Milićvić, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: Socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1–15.
- Reich-Stiebert, N., & Eyssel, F. (2015). Learning with educational companion robots? Toward attitudes on education robots, predictors of attitudes, and application potentials for education robots. *International Journal of Social Robotics*, 7(5), 875–888. <https://doi.org/10.1007/s12369-015-0308-9>
- Reich-Stiebert, N., & Eyssel, F. (2016). Robots in the classroom: What teachers think about teaching and learning with education robots. In A. Agah, J. J. Cabibihan, A. M. Howard, M. A. Salichs, & H. He (Eds.), *Lecture Notes in Computer Science* (including subseries *Lecture Notes in Artificial Intelligence* and *Lecture Notes in Bioinformatics*): Vol. 9979 LNAI (pp. V–VI). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47437-3>
- Resnick, M., Bruckman, A. & Martin, F. (1996). Pianos not stereos: Creating computational construction kits. *Interactions*, 3(6), 41-50. Retrieved from the World Wide Web April 3, 2002, from: the Massachusetts Institute of Technology website: <http://el.www.media.mit.edu/groups/el/Papers/mres/pianos/pianos.html>.
- Román-Graván, P., Hervás-Gómez, C., Martín-Padilla, A. H., & Fernández-Márquez, E. (2020). Perceptions about the use of educational robotics in the initial training of future teachers: A study on STEAM sustainability among female teachers. *Sustainability* (Switzerland), 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104154>
- Sánchez Utgé, M., Mazzer, M., Pagliara, S.M., & de Anna, L. (2017). La formazione degli insegnanti di sostegno sulle TIC. Analisi dei prodotti multimediali del corso di specializzazione per le attività di sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V, 1, 133–146.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in higher education*, 45(9), 1834-1847.
- Sullivan, F. R., & Moriarty, M. A. (2009). Robotics and discovery learning: Pedagogical beliefs, teacher practice, and technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 109–142. <https://www.editlib.org/p/26177/>
- Tang, K. N. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22-27.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- WHO World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: WHO.





**Francesca Buccini**

Ph.D. | University of Napoli Federico II | francesca.buccini@unina.it

## Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere? Personalisation and inclusion in education. How to proceed?

Call

Since the 1970s, educational policy in our country has been oriented towards the search for quality in the experience, both learning and participation, of pupils with special educational needs. These educational objectives invite us to reflect, from a multidimensional perspective, on the need to enhance the uniqueness of each individual pupil through a didactic approach that is not exclusively compensatory. The purpose of the following article is to reflect on the importance of identifying and promoting a competent and conscious use of personalised teaching tools and strategies, so that they can be a real opportunity to promote autonomy and individual abilities.

**Keywords:** inclusion | special educational needs | didactics | individual potential

A partire dagli anni '70, la politica educativa del nostro Paese si è orientata verso la ricerca della qualità nell'esperienza, sia di apprendimento che di partecipazione, degli alunni con bisogni educativi speciali. Questi obiettivi educativi ci invitano a riflettere, in una prospettiva multidimensionale, sulla necessità di valorizzare l'unicità di ogni singolo alunno attraverso un approccio didattico non esclusivamente compensativo. Lo scopo dell'articolo che segue è quello di riflettere sull'importanza di individuare e promuovere un uso competente e consapevole degli strumenti e delle strategie didattiche personalizzate, affinché possano essere una reale opportunità per promuovere l'autonomia e le capacità individuali.

**Parole chiave:** inclusione | bisogni educativi speciali | didattica | potenziale individuale

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Buccini, F. (2024). Personalisation and inclusion in education. How to proceed? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 70-78. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-06>

**Corresponding Author:** Francesca Buccini | francesca.buccini@unina.it

**Received:** 30/03/2024 | **Accepted:** 21/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-06**



## 1. Introduzione

La pedagogia speciale, fin dall'inizio della sua nascita, ha concorso a sollecitare il contesto educativo, culturale e sociale sulla necessità di prendere pedagogicamente a cuore la vita di bambini, ragazzi e adulti con bisogni speciali, mediante interventi educativi e didattici mirati, tempestivi, competenti e scientificamente fondati (d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015).

La formazione è infatti un processo di permanente trasformazione, che accompagna l'uomo per tutta l'esistenza; un impegno educativo che si concretizza in una riconsiderazione dell'humanum, ponendo attenzione alle diverse situazioni di vita; è "occasione di crescita ma anche di caduta, di rinnovamento ma anche di regressione, di rischio subito ma anche voluto, di fuga ma anche di assunzione di responsabilità" (Loiodice, 2013, p. 7). Il processo di inclusione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali e il riconoscimento dei loro diritti formativi ha preso avvio, nel nostro Paese, negli anni Settanta, ed è stato scandito in diverse fasi: l'inserimento, l'integrazione e l'inclusione (Begeny & Martens, 2007; Pavone, 2012; Ianes & Canevaro, 2015).

Oggi quando parliamo di inclusione facciamo riferimento a definizioni più ampie che riguardano la capacità della comunità scolastica di sviluppare pratiche didattiche e organizzative capaci di valorizzare le differenze individuali di ciascun'alunna e ciascun alunno con difficoltà; essere inclusi corrisponde ad esercitare un diritto che è aspetto integrante della dignità umana (Convenzione ONU, 2006; UN, 2006; WHO, 2007). Il processo inclusivo in ambito nazionale e internazionale concorda dunque con un paradigma di teorie e pratiche volto alla progettazione di contesti universali, sia dal punto di vista formativo che sociale e alla definizione di esperienze di socializzazione e di apprendimento di qualità, per tutte e tutti, a prescindere dalla loro disabilità (Ianes & Canevaro, 2015). Nella progettazione di interventi educativi e didattici è molto ampia la platea dei bisogni educativi comuni e speciali da prendere in considerazione in accordo con le istanze individuali rilevate e con le attese di sistema prescrittive e rispetto ai traguardi di competenza essenziali per l'inclusione e la piena cittadinanza da garantire a tutti (Fiorucci, 2017; Giacconi, 2023). Una platea simile impone il superamento dei modelli didattici e organizzativi tradizionali, uniformi, lineari e destinati al gruppo omogeneo, verso approcci flessibili, caratterizzati dall'utilizzo di strategie didattiche diversificate, adeguate alle esigenze formative dei singoli e da situazioni di apprendimento collaborativo tra pari, in contesti operativi di ricerca e di problem solving (Emili & Friso, 2019). In tali contesti il docente svolge soprattutto una funzione di stimolo, di guida, di sostegno ai processi di costruzione e di organizzazione dei saperi ai quali concorrono stili, potenzialità, intelligenze e talenti individuali (d'Alonzo & Carruba, 2016).

La ricerca psicopedagogica e didattica offre modelli e suggerimenti metodologici preziosi per una didattica inclusiva, capace di sintonizzarsi con le diversità cognitive e socio-affettive individuali (Mariani & Schiralli, 2012; Dell'Anna, et al. 2022). Parliamo di pianificazione di percorsi individualizzati, tecniche di rinforzo, trasformazione didattica dei contenuti disciplinari per la semplificazione degli itinerari, situazioni di problem solving e di apprendimento per competenze, strategie metacognitive, personalizzazione dei percorsi laboratoriali, modalità d'insegnamento e di apprendimento collaborativo e co-costruttivo attraverso la metodologia del cooperative learning, compensazione degli stili di insegnamento e di apprendimento, le azioni di regia pedagogica e di scaffolding cognitivo e affettivo, la cui finalità comune è quella di rafforzare le potenzialità di tutti e di ciascuno e di stimolarne la creatività (Cajola & Traversetti, 2016; Benassi, et al. 2022; Sofologi et al. 2022).

L'approccio alle situazioni di disabilità e di bisogni speciali vede contrapporsi due modelli storicamente distinti: il modello individuale o medico, che considera la disabilità come una questione legata all'individuo stesso, una conseguenza diretta di condizioni patologiche o neurobiologiche che, pertanto, richiede un intervento specifico rivolto al deficit; dall'altro lato il modello sociale, che al contrario mette in evidenza come sia la società a dover essere ripensata in modo da soddisfare le necessità delle persone con disabilità (D'Alessio, 2009; 2013). In questo modello si sottolinea che le limitazioni biologiche diventano veramente una disabilità quando la società non è adeguatamente attrezzata per accogliere la diversità nei modi in cui le persone funzionano (Cottini, 2014). In entrambi gli approcci vengono considerati due tipi di fattori





alla base del funzionamento di ogni individuo: quelli personali, che corrispondono agli attributi caratteristici di ogni persona e quelli ambientali che includono il contesto fisico e sociale e l'impatto dei comportamenti di ognuno (Norwich, 2008; 2013). In questo modo si amplia la dimensione del modello individuale con una considerazione delle determinanti ambientali (Medeghini et al., 2013).

La progettazione di idonei percorsi formativi necessita di una responsabilità condivisa, di un impegno collettivo e di corresponsabilità da parte delle famiglie, dei vertici scolastici e dei servizi sanitari, al fine di garantire immediati interventi di recupero e successivi percorsi individualizzati (Cottini, 2016; 2017). Incorporando i principi guida, della flessibilità, dell'accessibilità, della diversificazione delle modalità di insegnamento e della collaborazione interdisciplinare, è possibile creare ambienti che rispettino e valorizzino la diversità delle abilità e delle prospettive degli studenti. Investire nella progettazione non solo migliora l'esperienza di apprendimento degli allievi con bisogni educativi speciali, ma arricchisce l'intero contesto educativo, promuovendo l'equità, l'autonomia e il successo (Demo, 2015). Le proposte di facilitazioni, le misure dispensative e gli strumenti compensativi che vengono suggeriti alla scuola richiedono una reale condivisione da parte degli insegnanti, preparazione specifica e, soprattutto, sensibilità ed empatia nei confronti del bambino/studente con le sue caratteristiche specifiche (Cornoldi, 2007). Inoltre, le stesse scelte educative e didattiche individualizzate e personalizzate possono essere più efficaci se si realizza una fattiva collaborazione e una buona alleanza educativa tra tutte le figure che ruotano attorno all'alunno BES. A partire dalla diagnosi, infatti, la scuola, la famiglia, e i clinici condividendo insuccessi e successi, conoscenze ed esperienze, potranno comprendere meglio l'allievo individuandone i punti di forza e debolezza. Se a livello di scuola dell'infanzia e fino alla metà del secondo anno di scuola primaria il confronto e il lavoro condiviso riguarderanno l'individuazione dei soggetti a rischio e la predisposizione di attività specifiche per la classe e il bambino, nella scuola secondaria di primo e secondo grado gli aspetti rilevanti riguardano, ad esempio, l'aggiornamento della relazione clinica, la scelta di misure dispensative e strumenti compensativi particolarmente adatti alla tipologia di scuola, la condivisione di modalità di verifica e di criteri di valutazione appropriati, l'attenzione alla motivazione all'apprendimento e all'autoestima che possono essere messe in crisi da richieste scolastiche più complesse (Stella & Savelli, 2011).

Anche la valutazione del contesto ambientale e della motivazione sono prerequisiti che vanno presi in considerazione prima di fare una scelta, valutando e confrontando i vantaggi e gli svantaggi che possono derivare da una compensazione piuttosto che un'altra.

L'insegnante svolge dunque un ruolo cruciale nella progettazione e nell'implementazione di ambienti educativi inclusivi, poiché sono in prima linea nell'interazione quotidiana con gli studenti e hanno una profonda influenza sul loro apprendimento e sviluppo

## **2. Didattica compensativa e strategie metacognitive per alunni con bisogni educativi speciali**

Il concetto di didattica compensativa indica come questo approccio possa andare oltre il semplice impiego di strumenti e strategie, per coinvolgere, globalmente, tutta l'attività di insegnamento/apprendimento. È, innanzitutto, un insegnamento che tiene conto delle difficoltà di ciascuno e agevola i diversi stili di apprendimento personali (Fogarolo & Scapin, 2010). L'art.5, Legge n. 170, accuratamente precisati dal Decreto Ministeriale e dalle Linee Guida del 2011, ad esempio, in materia di DSA, rendono obbligatori gli interventi individualizzati (calibrati sul singolo, ma relativi a obiettivi comuni) e personalizzati (che possono porsi invece obiettivi diversi per ciascun discente) e la redazione dettagliata di un Piano didattico personalizzato (PDP): vanno garantiti adeguati interventi pedagogico-didattici, utilizzando metodologie e strategie ad hoc per lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e di calcolo ed assicurando l'impegno di strumenti compensativi e l'adozione di misure dispensative, sulla base di una pianificazione formalizzata e partecipata (Miur, 2011).

I possibili strumenti compensativi sono rappresentati da numerosi ausili didattici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta, tra i quali va garantita l'adozione di quelli ritenuti opportuni (sintesi vo-



cale, registratore, mappe concettuali, calcolatrice, tabelle, formulari.). Ad essi vanno affiancate le misure dispensative che costituiscono forme organizzative personalizzate che invece consentono all'alunno di non svolgere alcuna prestazione (dispensa dalla lettura ad alta voce di lunghi brani), programmazione di tempi più lunghi (fino al 30% per le prove scritte e per lo studio a casa), contenuti semplificati. Il PDP deve raccogliere la descrizione delle attività di recupero, delle modalità didattiche prescelte, degli strumenti compensativi e delle misure dispensative effettivamente adottate, delle forme di valutazione applicate. Le azioni di insegnamento-apprendimento sono tante e complesse e soprattutto non saranno mai uniche, totalizzanti, prive di verifica e di dubbi; ma è proprio leggendo, studiando e sperimentando che i docenti incontreranno proposte nuove da collocare a livello della relazione, dell'affettività, della metodologia/organizzazione, della mediazione, ma sempre con consapevolezza critica (Cornoldi & Tressoldi, 2010; Cornoldi & Zamperlin, 2018). Lo sviluppo di competenze e l'apprendimento hanno difatti bisogno di relazione positiva e di sostegno affettivo ma anche di organizzazione e cultura didattica e di gestione specifica di alcune comunicazioni di insegnamento minime e finalizzate. L'obiettivo dell'educazione dovrebbe infatti andare oltre la mera conoscenza del processo di apprendimento in sé ma aiutare gli studenti a diventare individui competenti nell'apprendere, che sappiano come apprendere e che desiderino apprendere ancora di più (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Con la legge 170/2010 in tutte le scuole d'Italia di ogni ordine e grado è stato registrato un incremento di certificazioni di disturbi specifici dell'apprendimento che ha provocato un grande cambiamento nell'impostazione didattica da parte dei docenti: si è presa coscienza che in classe non solo occorre progettare un piano didattico individualizzato per il soggetto con disabilità ma anche procedere a un piano personalizzato per gli allievi con DSA. Inoltre, il fatto che con la certificazione di DSA non sia prevista la presenza di un'insegnante di sostegno ha posto finalmente in luce un dato essenziale: gli alunni in classe sono differenti e pertanto occorre trattarli in modo da soddisfare i loro bisogni particolari e non agire nei loro confronti come se fossero tutti uguali con le stesse motivazioni, con gli stessi interessi e potenzialità (Ianes & Macchia, 2008; Lascioli, 2011; 2013; 2014). Anche il Piano educativo individualizzato (PEI) redatto secondo un modello bio-psico-sociale, è un presidio necessario per una buona inclusione scolastica in quanto realizza quel diritto all'individualizzazione, alla flessibilità dei percorsi educativi e didattici, che dà possibilità e significato positivo alla piena integrazione scolastica, anche delle situazioni più complesse (Ianes & Demo, 2017; Lascioli & Pasqualotto, 2019). Una programmazione individualizzata è realmente inclusiva quando non solo è coinvolto il personale speciale, insegnante di sostegno, educatori, facilitatori dell'autonomia e della comunicazione, in contesti speciali quali aule di sostegno, laboratori, ecc.; questa individualizzazione di fatto separa e danneggia la qualità dell'integrazione scolastica, ostacolando lo sviluppo di una scuola inclusiva. Nel gruppo classe si trovano, dunque, a convivere studenti che presentano specificità proprie, peculiarità evidenti, tipicità che bisogna conoscere e rispettare per un intervento educativo che voglia essere veramente significativo. Ma come fare per rispondere a questi bisogni individuali? A partire dalle "novità" introdotte dalla normativa in materia di DSA e BES, gli insegnanti hanno compreso che occorre proporre in classe attività che possano incontrare le istanze di questi allievi, riconoscendo di fatto che è fondamentale impostare in modo diverso il proprio modo di fare scuola. La sensazione, però, è che la maggior parte dei docenti abbia «risolto» il problema di offrire qualcosa di più consono agli alunni che presentano maggiori difficoltà nel seguire la programmazione impostata per tutta la classe diminuendo la complessità della domanda formativa, con obiettivi più facilmente raggiungibili e attività meno complesse da realizzare (D'Alonzo, 2016). In realtà abbassare il livello della proposta formativa e ridurre i contenuti per i meno abili e nello stesso tempo, offrire più impegni e attività per gli allievi più capaci significa non soddisfare le giuste richieste di attenzione individuali. Il rischio è trovarsi a fine anno con ragazzi delusi o insoddisfatti della scuola o perché costretti a subire programmi alternativi di basso livello o a esercitarsi con compiti aggiuntivi privi di finalità significative e finalizzati solamente a riempire i vuoti educativi e formativi di una proposta didattica deludente, non adeguata alle potenzialità a disposizione. La soluzione che appare evidente, alla luce anche delle esperienze effettuate in questi anni e delle ricerche intraprese è la differenziazione didattica. Carol Ann Tomlinson che per prima si è interessata del tema, nel suo saggio del 1999 *"The differentiated classroom. Responding to the need of all learner"* ritiene che sia necessario adottare il modello della differenziazione,



il cui obiettivo principale è massimizzare l'apprendimento degli studenti, garantendo che ciascuno di essi riceva un'istruzione di alta qualità che sia appropriata per le sue esigenze e capacità. Questo approccio può essere utilizzato in tutti i livelli di istruzione, dalla scuola primaria, all'università. Per fare ciò è necessario però che il docente riesca a modificare in meglio il suo modo di "fare scuola" differenziando tre ambiti: il contenuto che l'allievo deve apprendere, privilegiando ad esempio il tipo di comunicazione (scritta, orale, iconica, il linguaggio non-verbale) o utilizzando strumenti informatici; il processo, a partire dalla conoscenza approfondita delle caratteristiche individuali dell'allievo; il prodotto, che non è qualcosa che gli studenti producono dopo una sola lezione o come esito di una o due attività ma piuttosto una ricca valutazione finale in cui si chiede loro di applicare e di estendere ciò che hanno appreso lungo un periodo di tempo (Castoldi, 2016). In questa prospettiva è possibile realmente differenziare solo se si conoscono le caratteristiche, le peculiarità, le potenzialità, le capacità, il bagaglio personale di tutti e di ciascuno. Inoltre, è molto importante che l'insegnante capisca se la proposta formativa incontra le motivazioni degli studenti, le loro curiosità, attenzioni e interessi. Infine, occorre capire lo stile di apprendimento, ovvero come gli alunni preferiscono lavorare per raggiungere i migliori risultati (se si impegnano maggiormente operando da soli o se raggiungono traguardi più elevati in piccolo gruppo, se prediligono ascoltare e seguire le indicazioni orali dell'insegnante o quelle scritte, se le immagini sono fondamentali per la loro attenzione o meno, se il loro bisogno motorio è considerevole o scarso ecc.). Seguendo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993) una volta compreso come funzionano, al meglio, gli allievi, quali sono le loro specifiche peculiarità, sarebbe possibile declinare la proposta formativa modellandola sulle caratteristiche delle diverse intelligenze emerse. Tutto ciò viene descritto da Carol Tomlinson (1999) con una mappa concettuale (figura 1)

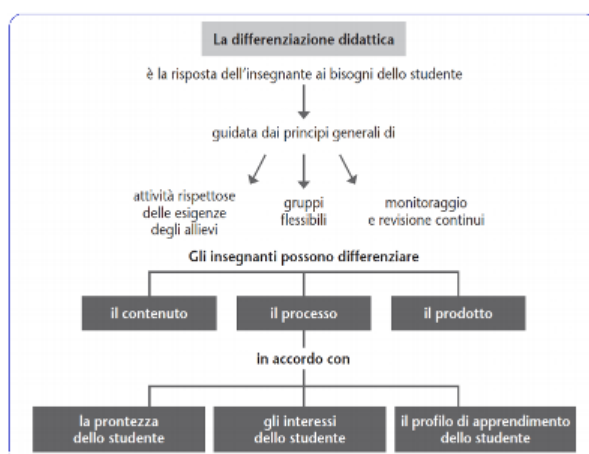


Figura 1 Mappa concettuale per differenziare la didattica (Tomlinson, 1999)

nella quale vengono mostrati i pilastri teorici e metodologici. Secondo il modello le attività didattiche devono essere rispettose delle esigenze dei singoli allievi, progettate per incontrare le specificità proprie di ciascuno; il lavoro didattico si costruisce e si fonda sulla dimensione sociale, attraverso la partecipazione comunitaria e l'aiuto reciproco; il lavoro si suddivide nei gruppi flessibili che si costituiscono in base alle necessità; il monitoraggio continuo dell'esperienza didattica permette di comprendere se le attività effettivamente incontrino le necessità degli allievi e di correggere e rivedere la proposta formativa per adattarla e calibrarla opportunamente. L'insegnante che opera in modo metacognitivo interviene a quattro livelli diversi che rappresentano altrettante dimensioni ben distinte dalla metacognizione, strettamente interconnesse tra di loro: conoscenza sul funzionamento cognitivo generale, auto consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva, variabili psicologiche di mediazione (Friso et al., 2006; 2011). L'uso di strategie si pone in una via intermedia tra l'azione dell'insegnante che adatta i materiali didattici utili per lo studio e l'azione dello studente che invece elabora



in maniera differente le informazioni fino a produrre, in autonomia, i propri schemi le proprie mappe come strumenti per facilitare lo studio. La differenziazione formativa e didattica promuove dunque processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi volti all'acquisizione dei saperi basilari al conseguimento degli obiettivi educativi fondamentali; conoscenze e abilità irrinunciabili per il raggiungimento delle competenze chiave.

### 3. La valutazione come funzione retroattivante della progettazione

La ricerca psicopedagogica più aggiornata e attenta alle esigenze di sviluppo dell'alunno ha modificato, nel tempo, la concezione di valutazione che non assume più un carattere selettivo e meritocratico, ma di accertamento e verifica della produttività scolastica, con l'obiettivo non di escludere gli esiti ritenuti imperfetti, ma con caratteristiche promozionali, puntata a raggiungere, mediante idonee modalità di promozione dell'intelligenza e della creatività individuali, al riconoscimento e alla valorizzazione delle capacità, attitudini e inclinazioni degli studenti (Messana, 1999; Pavone, 2000; 2004; Pellerey, 2004; Poliandri et al. 2013; Pedrizzi, 2016). In questo senso la valutazione è funzione retroattivante della programmazione: ogni processo si sviluppa mediante continue rivelazioni/osservazioni che consentono agli insegnanti di misurare il raggiungimento degli obiettivi programmati e l'efficacia delle strategie attuate, mediante continui feedback. La valutazione è, pertanto, uno degli elementi sostanziali della professionalità docente e rappresenta per gli studenti, soprattutto per quelli con bisogni speciali il discrimine tra inclusione e esclusione nel processo di apprendimento (Messana, 1999; Comoglio, 2011; Castoldi, 2012; Pavone, 2000; 2004). Bisogna, dunque, raccogliere nuove suggestioni su una valutazione in un'ottica bio-psico-sociale: una valutazione che non si voglia limitare a compiere una semplice selezione va strutturata intorno a questa complessità.

In questa prospettiva il modello delle capacità (*capability approach*), formulato a metà degli anni Ottanta dall'economista e filosofo Amartya Sen, promosso in numerosi ambiti, compresi quelli dello sviluppo umano, della qualità della vita e del rafforzamento della libertà in tutte le persone, anche in situazione di disabilità, parte da un concetto di riferimento rappresentato da un'idea di qualità della vita, lo "star bene" (*well-being*). Secondo Sen (1993, 2006) questo dipende non tanto dai mezzi di cui ogni individuo può disporre, quanto piuttosto dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire. In altre parole, l'enfasi viene posta sulla possibilità effettiva di scegliere quali azioni intraprendere, quali traguardi realizzare, quali piani di vita perseguire (Sen, 2006; Nussbaum, 2007). La prospettiva del *capability approach* è in grado di abbracciare un'ampia gamma di esperienze di disabilità, andando oltre l'approccio limitato alla menomazione e riconosce l'importanza dell'interazione tra le caratteristiche individuali delle persone e le restrizioni sociali che possono influenzare la loro vita; non si concentra sull'adeguamento a una «normalità» predefinita, ma valuta il successo in termini di espansione delle opportunità di scelta e, di conseguenza, di libertà individuale (Biggeri & Bellanca, 2010). Di fondo vi è la consapevolezza che l'inclusione scolastica è parte di un processo di sviluppo più ampio che riguarda la società e la sua evoluzione verso una sempre maggiore inclusione e giustizia. Questo apre una sfida importante per la scuola nella direzione della ricerca di modalità che supportino alunne e alunni con bisogni speciali nello sviluppo di una consapevolezza sulle proprie inclinazioni e sui propri desideri oltre che di capacità di scelta (Poliandri et al., 2013).

La valutazione retroattivante in educazione rappresenta pertanto un approccio critico e riflessivo che mira a migliorare le pratiche pedagogiche e didattiche attraverso l'analisi delle esperienze e dei processi messi in atto. Questa si distingue dalla valutazione formativa e sommativa in quanto non si limita a considerare le competenze o a misurare i risultati raggiunti, ma si concentra piuttosto sulla comprensione di come specifiche metodologie e approcci didattici possano o abbiano influenzato l'apprendimento (Pedrizzi, 2016).

Attraverso una riflessione approfondita e un'attenta analisi di ciò che ha funzionato bene e ciò che potrebbe essere migliorato si propone, infatti, di identificare i punti di forza e le aree di potenziamento, utili



a ottimizzare il processo di insegnamento/apprendimento. In questo modo gli insegnanti sono incoraggiati a riflettere sulle proprie pratiche e sulle loro scelte didattiche, contribuendo alla creazione di ambienti di apprendimento più efficaci e inclusivi; gli studenti sono invitati a riflettere sulle proprie esperienze, sviluppando una maggiore consapevolezza dei propri processi cognitivi e delle strategie che hanno utilizzato per apprendere. I feedback costruttivi forniti possono essere inoltre utilizzati dagli insegnanti per promuovere un vero e proprio processo di crescita professionale continuo, mentre gli studenti possono beneficiare del feedback ricevuto per migliorare le proprie competenze e per sviluppare strategie di apprendimento più efficaci.

L'obiettivo principale è garantire pratiche educative efficaci per tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro capacità e condizioni. A partire da un'analisi critica e riflessiva su come le strategie didattiche possono influenzare l'apprendimento, gli insegnanti saranno in grado di identificare quegli adattamenti necessari per rendere l'istruzione più accessibile e riconoscere quelle barriere che spesso gli allievi, soprattutto BES, incontrano, e sviluppando soluzioni efficaci per superarle, creare ambienti di apprendimento rispondenti alle esigenze di tutti e di ciascuno.

## 4. Conclusioni

Nel corso degli ultimi anni ha preso sempre più forza l'idea che tutti possono manifestare, anche soltanto in qualche momento della loro vita, bisogni speciali: l'esito di un incidente, una imprevista convalescenza, più o meno lunga, una momentanea perdita di contatto sociale, ecc. possono determinare una condizione di bisogno al quale sarebbe impensabile rispondere con la logica assistenziale. Occorre poter trovare una risposta efficace e tempestiva che, per essere inclusiva, sia davvero a misura d'uomo. Adottare l'idea di inclusione significa dunque sostanzialmente:

- conferire normalità alla condizione di eccezionalità,
- mobilitare la totalità delle risorse del contesto,
- esercitare l'accoglienza verso tutti e in egual misura verso ciascuno.

È quindi fondamentale che all'insegnante vengano forniti strumenti utili per cogliere in tempo le varie difficoltà, per attivare tutte le risorse possibili e impostare interventi educativi e didattici più funzionali. Il funzionamento di qualsiasi alunno viene dunque considerato come il risultato dell'interazione di una serie di fattori tutti estremamente importanti all'interno di una prospettiva bio-psico-sociale integrata. Ogni alunno è diverso e necessita di proposte educative didattiche mirate che rispondano ai peculiari bisogni e siano utili al miglioramento complessivo del suo funzionamento globale. La programmazione didattica personalizzata non può prescindere dalla necessità di potenziare e sviluppare le capacità di autonomia dell'alunno indispensabili per una reale inclusione scolastica e sociale. Attraverso differenti modalità di insegnamento apprendimento collaborativo e cooperativo attualmente la scuola cerca di favorire negli alunni anche lo sviluppo del pensiero creativo per imparare a esprimere, lavorare differenti contenuti emotivi, cogliere emozioni e punti di vista altrui, esplorare novità e nuove possibilità comunicare in modo funzionale e sviluppare abilità di problem solving affinché si realizzi un apprendimento significativo attraverso l'interazione, la riflessione e l'applicazione pratica. Promuovere questo tipo di apprendimento non solo migliora le capacità cognitive degli studenti, ma li prepara anche ad affrontare le sfide complesse, e in continua evoluzione, del mondo moderno. Insegnanti e educatori devono quindi adottare approcci pedagogici che favoriscano la significatività e l'autonomia degli studenti, preparandoli così a diventare cittadini consapevoli e attivi nella società del futuro.

L'implementazione della valutazione retroattiva può avvenire attraverso diversi metodi.

I questionari e i sondaggi possono essere utilizzati per raccogliere feedback da parte degli studenti e degli insegnanti su specifiche attività o periodi di apprendimento svolti. Le riflessioni scritte, come i diari di apprendimento o il portfolio, permettono agli studenti di documentare le loro esperienze e di riflettere





in modo approfondito sul proprio percorso educativo (Tzuriel, 2004; Powers, 2004). Le discussioni di gruppo offrono un'opportunità per condividere le proprie esperienze e per apprendere dai punti di vista degli altri. Infine, l'analisi dei dati qualitativi e quantitativi permette di identificare le tendenze e di valutare l'efficacia delle pratiche educative adottate.

## Riferimenti bibliografici

- Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2007). Inclusionary education in Italy: A little literature review And call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Benassi, E., Camia, M., Giovagnoli, S., & Scorza, M. (2022). Impaired school well-being in children with specific learning disorder and its relationship to psychopathological symptoms. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 74-88.
- Biggeri, M. & Bellanca, N. (2010). *Balla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cajola, L. C., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(14), 127-151.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., Tretti, M. L., & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7(1), 77-87.
- Cottini L. (2014), Promuovere l'inclusione. L'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2),10-20.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- 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.
- D'Alessio S. (2013), Disability Studies in Education. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G., Vadalà & E. Valtellina (eds.), *Disability Studies* (pp. 89-124).Trento: Erickson.
- D'Alessio S. & Watkins A. (2009). International comparisons of inclusive policy and practice. Are we talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3) 233-249.
- Dell'Anna, S., Ianes, D., & Tarini, G. (2022). Dalla dialettica universale-particolare verso una didattica plurale. Visioni, approcci e strategie per una scuola di tutti e di ciascuno. *Scuola democratica*, 13(3), 443-461.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Emili, E. A., & Friso, V. (2019). Piani Didattici Personalizzati per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Un'indagine esplorativa sulla percezione dei genitori. *Orientamenti pedagogici*, 66(4), 771-786
- Fantozzi, D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona. CQIA Rivista*, 7(20), 79-90.
- Fiorucci, A., & Bianquin, N. (2023). Quali strategie didattiche per gli alunni con bisogni educativi speciali? Gli esiti dell'indagine esplorativa in dialogo con la letteratura scientifica di riferimento. In *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. Un'indagine della SiPeS* (pp. 109-131). Milano: FrancoAngeli.
- Friso G., Amadio V., Paiano A., Russo M.R. & Cornoldi C. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. & Dell'Anna S. (2019). Historical steps and current challenges for the Italian inclusive education





- system. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman e H.K. Peterlini (a cura di), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven*, Bielefeld, (pp. 77-90). Transcript, Verlag.
- lanes, D. & Canevaro, A. (2015). *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson.
- lanes, D. Cemo, H. (2017). Il Piano educativo individualizzato. Luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'integrazione scolastica, *Italia, integrazione scolastica e sociale*, 16(4) 415-426.
- lanes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes D., Demo H. e Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes D. & Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2019). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Loidice, I. (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit
- Marfoglia, A., Corona, M., Dario, L., & Giaconi, C. (2023). La progettazione didattica personalizzata come dispositivo inclusivo: uno studio di caso. In *Ecosistemi Formativi Inclusivi* (pp. 69-87). Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*. Trento: Edizioni Erickson.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. Wakefield, MA, CAST.
- Messana, C. (1999). *Valutazione formativa e personalità*. Roma: Carocci.
- MIUR, (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegate al DM n. 5669 del 12/07/2011.
- Nussbam, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Pavone, M. (2000). *Valutare gli alunni in situazione di handicap*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione*. Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. R. (2012). Inserimento, integrazione, inclusione. In L. d'Alonzo & R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (145-158). Napoli: Liguori.
- Pedrizzi, T. (2016). Lo sviluppo a livello nazionale delle valutazioni nazionali e internazionali. In B. Fiore e T. Pedrizzi (Eds.), *Valutare per migliorare le scuole*. Firenze: Mondadori università
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pollandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., & Romidi, S., (2013), Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(10), 92-106.
- Sen, A. (2006). What do we want from a theory of justice? *Journal of philosophy*, 3(5), 2015-238.
- Sofologi, M., Kougioumtzis, G. A., Efstratopoulou, M., Skoura, E., Sagia, S., Karvela, S. & Bonti, E. (2022). Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children. In *Advising Preservice Teachers Through Narratives from Students with Disabilities* (pp. 31-54). IGI Global.
- Stella, G. (2001). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Firenze: Fabbri.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tzuriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.



## Annalisa Morganti

Associate Professor | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia | [annalisa.morganti@unipg.it](mailto:annalisa.morganti@unipg.it)

## Alessia Signorelli

Associate Professor | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia | [alessia.signorelli@unipg.it](mailto:alessia.signorelli@unipg.it)

## Stefano Pascoletti

Senior Resercher | Department of Language, Literature, Communication, Education and Society | University of Udine | [stefano.pascoletti@uniud.it](mailto:stefano.pascoletti@uniud.it)

# Injecting Social and Emotional learning in daily teaching – learning practices: the SEL Injection Approach – S.I.A.

## Infondere l'Educazione Socio Emotiva nelle pratiche didattiche quotidiane. Un "Approccio Iniettivo" all'Educazione Socio – Emotiva - S.I.A.

Call

The last years have seen a surge in the production of Social and Emotional Learning (SEL) models and training curricula; this demonstrates a growing awareness towards these topics. The paper wishes to introduce a teaching – learning approach to the development of social and emotional competences named SEL Injection Approach – "S.I.A." and based on the most recent Italian, European and international literature. The S.I.A. is based on short but recurring SEL "stimulations", opportunely placed within the main curricular teaching – learning material of a given subject – which is the foundation basis. These stimulations are non – invasive injections, as they proficiently integrate without distorting the activity offered by the subject – context. The S.I.A. approach highlights how learning generalisation and maintenance can happen through a gradual process of exposure and reiteration of contents in contexts that vary either in the stimulation or in the situation proposed by the context – problem.

The aim of this paper is to provide a list of initial proposals, fully integrated in the international curricula of schools of every order and grade, allowing teachers the freedom of finding the margins of contamination and development of the approach itself according to the different contexts.

**Keywords:** social emotional learning | learning strategies | social emotional competences

Negli ultimi anni si è assistito a un'impennata nella produzione di modelli di apprendimento sociale ed emotivo (SEL) e di curricula formativi, a dimostrazione di una crescente sensibilità verso questi temi. L'articolo vuole introdurre un approccio di insegnamento-apprendimento per lo sviluppo delle competenze sociali ed emotive denominato SEL Injection Approach - "S.I.A." e basato sulla più recente letteratura italiana, europea e internazionale. Il S.I.A. si basa su brevi ma ricorrenti "stimoli" SEL, opportunamente collocati all'interno del principale materiale curricolare di insegnamento-apprendimento di una determinata materia, che ne costituisce la base fondante. Queste stimolazioni sono iniezioni non invasive, in quanto integrano in modo proficuo, senza distorcerla, l'attività offerta dal contesto della materia.

L'approccio S.I.A. evidenzia come la generalizzazione e il mantenimento dell'apprendimento possano avvenire attraverso un processo graduale di esposizione e reiterazione dei contenuti in contesti che variano sia nella stimolazione sia nella situazione proposta dal contesto - problema.

L'obiettivo di questo lavoro è quello di fornire un elenco di proposte iniziali, pienamente integrate nei curricula internazionali delle scuole di ogni ordine e grado, lasciando agli insegnanti la libertà di trovare i margini di contaminazione e di sviluppo dell'approccio stesso in base ai diversi contesti.

**Parole chiave:** apprendimento socio-emotivo | strategie di apprendimento | competenze socio-emotive

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Morganti, A., Signorelli, A., & Pascoletti, S. (2024). Injecting Social and Emotional learning in daily teaching – learning practices: the SEL Injection Approach – S.I.A. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 79-89. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-07>

**Corresponding Author:** Annalisa Morganti | [annalisa.morganti@unipg.it](mailto:annalisa.morganti@unipg.it)

**Received:** 29/03/2024 | **Accepted:** 28/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-07**

**Credit author statement:** Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. A solo titolo di attribuzione delle parti è da attribuire a A. Signorelli il paragrafo 1, ad A. Morganti il paragrafo 2, a S. Pascoletti il paragrafo 3. Le conclusioni sono frutto dal lavoro di tutti gli autori.



## 1. Social and Emotional Education in schools: the state of the art of SEL frameworks implemented in the States

The keen attention given by United States to the development of social and emotional competences in the younger population - children and adolescents has meant, starting from the mid – 1990s, the vast production, implementation, and experimentation of many different SEL frameworks designed to answer to the many needs connected to the development of social and emotional competences in various contexts (Jones et al., 2019). This is due to the many studies that have produced evidence on the favourable impact of social and emotional learning on both academic outcomes and personal well-being in children and adolescents (Durlak et al., 2011; Schonfeld et al., 2014; Schlund et al., 2020; Hassani, Swab, 2021)

The existence of so many frameworks, has made necessary, consequently, their rigorous and extensive mapping that would highlight areas and strategies of application and that would also provide the necessary information useful to steer choices concerning the educational implementation of the frameworks (Jones et al., 2019).

Such mapping, beneficial also to dispel any possible conceptual and applicative misinterpretation, has been launched by the University of Harvard, through the works of the research group EASEL Lab which, from 2016, has started working on a taxonomy of SEL frameworks aptly named “Explore SEL Taxonomy Project”, through which it is possible to gain in – depth information on 40 SEL frameworks.

Main aim of the Explore SEL Taxonomy Project is providing SEL scholars, professionals but also teachers and parents, a series of tools to produce an advancement in the field of social -emotional learning by improving the following parameters:

- Effectiveness
- Accessibility
- Coordination
- Communication

According to the EASEL Lab researchers, to be effective, a SEL framework must be:

*[...] (a) concrete – it describes what one should expect to see in children’s [...] behaviour, and it provides a clear set of reasonable short- and long-term outcomes; (b) clear – it employs terminology that is both transparent and linked in clear ways to measurement/assessment on the one hand and to strategies and practices on the other; and (c) developmental and contextual – meaning it highlights what is salient (i.e., growing or emerging) at different developmental periods and links its concepts and constructs to age-specific and context-relevant demands and opportunities. (Jones et al., 2019, p.4).*

Another key aspect that comes to light through the taxonomy is represented by the identification of six main areas (or domains), touched in variable percentages, by all the analysed frameworks:

- Cognitive Domain: Includes foundational cognitive competences necessary to steer the behaviour towards the reaching of a given objective.
- Emotional Domain: Includes skills that help the individual in recognizing, expressing, and managing emotions, as well as understanding and showing empathy towards others.
- Social Domain: Includes skills necessary to accurately understand other people’s behaviour, efficiently face social situation and positively interact with others.
- Values Domain: Includes skills, character traits/virtues, customs that helps a person being a productive and open member of a particular community.
- Perspectives Domain: It concerns the ways in which the individual sees, understands and gets acquainted with the world.



- Identity Domain: It concerns the ways in which the individual understands themselves and their capacities and competences.

Connected to this taxonomic reconstruction work, here summarised, there is the need to transform in teaching – learning actions and activities all these aspects.

Norman et coll. (2022), in their work “Promoting Social and Emotional Learning in the Classroom”, provide a series of parameters to consider when implementing, in the classroom, social and emotional learning programs and curricula. Such parameters, which are interconnected, are the following:

1. Contextualization of SEL Programs: “SEL programs need to be adapted to context to be successful. Central to the contextualization process is an understanding of the social-emotional competencies that are valued and relevant in each context and of how they develop [...] implementation and delivery mechanisms can be contextualized to optimize program effectiveness in a given context.” (Norman et al., 2022, p.28)
2. Contextual Variation in SEL Competences: This aspect is linked to the first one; in particular, it deepens the need for understanding and considering the ways in which different socio – cultural settings contribute to the development of social and emotional competences.
3. Adapting the goal of SEL Programs to Context: This parameter urges the in – depth understanding of the impact produced by contextual variables on social and emotional development by working on the following sub-parameters:
  - a) Understanding current context
  - b) Understanding future context
  - c) Integrating Perspectives
4. Adapting the design and implementation of SEL Programs to Context: this last parameter allows flexibility in SEL programs and curricula, avoiding the “temptation” of a rigid and narrow adhesion which would not consider the context in which the program is going to be implemented. Such a strict adherence would produce weak results or would not have any significant impact on the social and emotional development of the students.

From this summary, it is quite clear the importance bestowed to the understanding of the educational context and, above all, the importance of the “dialogue” between SEL programs and the educational contexts.

Particularly in the work of Norman and colleagues, it is highlighted the need to think about implementing social and emotional learning in the classroom in terms of flexibility and adaptability, placing at the very core the educational experience of the student, and researching ways of integrating SEL programs with the daily teaching – learning activities carried out in the classroom so that this union would result the most effective for reaching the social and emotional development goals.

This can be seen as the general picture that it is possible to gather from the studies and research carried out in the U.S.; however, in more recent times, in Europe as well a growing interest in social and emotional learning in schools has started to appear on the forefront. This interest has led to the publication of programmatic documents for implementing social and emotional learning in European schools.

## **2. The Italian and European teaching and learning approach to the “personal and social competence and learning to learn”: development perspectives.**

Research in the United States, as described in the previous paragraph, has highlighted the primary interest that now for many years the psychological and educational area has had towards social and emotional learning. More recently, following the adoption in 2018 by the Council of European Union of the new “Council recommendations on key competences for lifelong learning” (CU, 2018), both theoretical and



practical frameworks have been produced to promote and orient the different European States in promoting specific competences, including the “personal, social and learning to learn” one, thanks to the publication of the LifeComp document (Sala et al., 2020). This competence is defined as the ability to “[...]reflect upon oneself, effectively manage time and information, work with others in a constructive way, remain resilient and manage one’s own learning and career. It includes the ability to cope with uncertainty and complexity, learn to learn, support one’s physical and emotional wellbeing, to maintain physical and mental health, and to be able to lead a health-conscious, future-oriented life, empathize and manage conflict in an inclusive and supportive context.” (Council of the European Union, 2018, p.10).

The European framework LifeComp “[...] builds on well-advanced research on Socio-Emotional Education” (Sala & Herrero Rámila, 2022, 6) and expresses the urgent need from the educational world’s stakeholders and experts to assess the situation, in Europe and Italy as well, concerning the importance of the personal and social development at the different educational levels and sectors. Such aspects, as stated in the document and as already detected by Harvard’s scholars, are named differently in international studies and in the competences’ frameworks, such as 21st century skills, life skills, socio-emotional skills, soft skills, and transversal skills.

As shown in the table (Table 1) the LifeComp framework details three main areas that compose the general competence, namely the personal, social, and learning to learn competence, listing the descriptors that explain the diverse features of their implementation.

LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (EU, 2020)			
Area	PERSONAL	SOCIAL	LEARNING TO LEARN
Competences/ Descriptors for each competence: <b>Awareness</b> <b>Understanding</b> <b>Action</b>	Self regulation	Empathy	Growing mindset
	Flexibility	Communication	Critical thinking
	Wellbeing	Collaboration	Managing learning

Table 1. LIFEComp framework summary

Concerning the implementation in Europe, the document LIFEComp into Action (Sala & Herrero Rámila, 2022) collects and presents guidelines that select teaching – learning principles and strategies that can be implemented in all educational and socio – cultural contexts, with the aim of starting new reflections on teaching practices that would consider the emotional, social, and metacognitive relevance of learning. The teaching – learning approach of LIFEComp into Action is inspired by five theoretical principles (Table 2) which help teachers identify, implement and monitor the essential phases for creating learning environments aimed at developing personal, social and learning to learn competence, promoting motivation, well – being, relations, autonomy and personal engagement in students, without forgetting the achieving of desired academic outcomes and experimenting educational success.

TRUST	COMMUNITY	LEARNER-CENTRED	REFLECTION	WHOLE-SCHOOL APPROACH
Promote trustworthy relationships with and among learners	Develop a sense of belonging to a learning community	Create learner-centred learning environments	Use reflection to make progress visible	Mobilise your school ecosystem

Table 2. Five principles to foster LifeComp competences



From a teaching – learning point of view, there are 16 general research-based and learner-centred strategies (to be used in different curricula/target learners/educational levels) to help teachers and educators creating learning activities – also by making use of the strategical support of technologies (going digital) that would support students in the practice and in improving the Life Competences. For space and pertinence reasons, it is not possible to explore in detail each of them, however, we can offer the following summary:

- *Metacognitive strategies*: encourage students to assess and show, both individually and as a group, their level of understanding of a subject or their readiness in tackling an activity, define their learning objectives, self-regulate;
- *Cooperative and collaborative strategies*: students are encouraged to share their ideas in small working groups, mediate different positions, share and present common ideas and exercise their competences in social interactions.
- *Feedback*: supporting students in acquiring knowledge in terms of procedures, process, metacognitive levels, coming both from adults and peers.
- *Experience – based learning*: the learning environment provides experiences for building and exercising, even by attempts and mistakes, one's own knowledge.
- *Problem – based learning*: helping students nurture their motivation to learn through problem situations that would encourage them to foster their imagination and find alternative paths to solve them.
- *Role play*: an active and participatory strategy that can help students taking other people's perspectives and fine tune their critical thinking, their communication skills and empathy, while, at the same time, boosting their understanding of a given subject.

Pivotal is the attention given to learning *generalization* more than to the single strategy. This is a desirable aim for all the teaching - learning strategies proposed by LifeComp framework for it supports students' mental habit to connect knowledge with knowledge, contexts, situations, and effectively and consciously transfer what has been learned as a driving force for change.

The LifeComp framework is the result of an accurate mediation effort at European level and its main aim is to reach every school system in Europe, thus allowing high potential for the generalization of its principles. In the full accordance to the principles at its basis, its structure and practical indications are, on the other hand, organized within the documentation in such a way that avoids forcing the end-user to a strict and narrow implementation method that would, in fact, not respect the peculiarity of the single social, cultural and educational contexts.

We have described the more general aspects of the teaching – learning approach to social and emotional learning in school; now, we want to focus on an operative proposal that aims at combining the European and international instances highlighted until now, with the results collected from more than ten years of research from our group, that provided us with two main findings: one concerning the effectiveness of social and emotional learning in improving inclusive processes (Morganti, Signorelli, 2016; Signorelli, 2017; Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2021), and the other about the need of finding a new, much flexible way of providing instruction for social and emotional learning in the classroom (Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2021).

### **3. The Social – emotional learning Injections Approach – S.I.A.**

As highlighted until here, providing a complete and appropriate answer to the educational needs of all children, concerning social and emotional competences in particular, (essential for students' harmonious development) is a crucial and requires the same attention given to all the other educational subjects. When teachers work to help students reach the educational outcomes connected to the different subjects, they invest a considerable amount of energy – this same energy is not always expressed, with the same





force, when they are faced with across – the – board educational objectives, such as the social and emotional ones.

In a recent work based on the in – depth study of the main international social and emotional learning frameworks, whose heterogeneous nature has been previously addressed in this paper, we introduced a theoretical approach (the R.E.P. framework) for teaching social and emotional competences in school, focused on three main domains (Morganti, Signorelli, Pascoletti, 2024 *in press*):

- 1) *Emotional recognition*: this domain is focused on helping students acquire the emotional and cognitive skills needed to recognize, identify, verbalize and reflect on their and other people’s emotions (*self-awareness* and *social awareness*), linked to facts, events, situations, stimuli of various nature – also connected to behavioural aspects;
- 2) *Emotional management*: in this domain we can find the cognitive and emotional skills needed to manage and express emotional states, both at intrapersonal (*intrapersonal problem solving*) and interpersonal level (*interpersonal problem solving*)
- 3) *Prosociality*: this is a particularly rich and articulated domain that encompass all the essential skills needed for prosocial actions, required for inclusion and active and conscious citizenship. These are collaboration, communication, listening, helping and empathy skills.

To acquire the competences listed in each different domain, we want to introduce, in this paper, an integrated teaching – learning approach, defined “Social emotional learning (SEL) Injections Approach” - S.I.A. that allows reaching the expected social and emotional learning objectives through a full integration with school subjects (Norman et al. 2022; Morganti et al, 2021; WEF, 2016). The framework has been developed to identify, within each and every school textbook, image, event or real-life situation, possible connection to *inject* and boost the episodes of reflection and help recognise, self-regulate emotions and prosocial attitudes, according to the three main domains of the R.E.P. framework (Morganti, Signorelli, Pascoletti, 2024 *in press*).

A first orientation towards such dynamic can be found in the 2016 World Economic Forum Report which, amongst other advices, encourages to “*embed SEL into foundational ed-tech products*”; this concept has been then expanded to teachers’ creative and authorial capacity (Morganti, Pascoletti, & Signorelli, 2016). It is therefore crucial to foster a sustainable teaching – learning approach that would consider the possible restrictions in terms of teachers’ time and resources, according to the “economic and effective” logic (reasonable accommodation<sup>1</sup>). The word “injection” suggests the idea of a rapid and confident action that introduces (as a vector) something new in an already existing educational context (host). The S.I.A. makes us of teaching – learning practices characterized by short and frequent insertions of content – objectives which are separate from the curricular subject but, at the same time, are also converging with it, using a direct and familiar take on the events.

The intent of the S.I.A. is based on the intersection of pedagogical needs and requests, connected to the actual schools of thought, the technological advancements, and historical changes, with a particular reference to the “*personal, social competence and learning to learn*” defined by the LifeComp framework (see chapter 2 of this paper).

The influences on the pedagogical and teaching – learning level, help highlight a particular relevance given to direct experience<sup>2</sup>, the naturalistic approach, Problem – Based Learning (PBL)<sup>3</sup> and microlearning<sup>4</sup>. A very keen attention is, in fact, given to the link intercurrent between the interest/need of the child

1 United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (13th dic 2006)

2 We refer here to the influence of the principles of the pedagogical activism of Dewey, still extremely relevant today (Dewey, 2014)

3 It is an operational approach introduced at the end of the 1960s by Howard S. Barrows and Robyn M. Tamblyn (McMaster University - Canada)

4 Microlearning is a “pragmatic” approach to lifelong learning, the product of the usage models of actual media, characterised



and on the concept of reflection, seen as an opportunity to re-elaborate the personal learning progress and practices; furthermore, the direct experience points out how learning is an active process that needs to also promote cooperation (see LifeComp into Action).

S.I.A. takes its moves and prompts also from the effectiveness of the early interventions on autism spectrum disorder (Schreibman, et al., 2015), characterized by a combination of principles that include the “natural dynamics” of the neurotypical development with the aim of creating authentic and regular learning environment. With the word “*naturalistic*” we refer to the non – artificial nature of the learning experiences that are provided to the child (Cottini, et al., 2022). S.I.A., in fact, urges teacher to identify, between the creases and folds of daily teaching – learning, the occasions to *inject* content micro – vectors which are contextualized and able to reflect emotional situations already encountered, with the same logic of the interventions that are based on social interactions and daily relations to teach new skills, new words, and appropriate behaviours. Another reference model is the Problem – Based Learning (PBL) which promotes the development of critical and divergent thinking in real and authentic contexts (see LifeComp into Action); its distinctive characteristic, such as context analysis, logical thinking, and negotiation, focus also on the growth of relationship and social skills, and of metacognitive reflection.

At the principles tier, S.I.A. respects:

- A learner – centred learning to design contents to answer to the needs and interests of students;
- A trans – disciplinary approach (independence from the curricular subject), consistent with an orientation that foresees injecting the contents, regardless of the nature or topic addressed;
- A transversal and multi – disciplinary approach, taking into account how complex challenges can be overcome even through learning proposals that integrates with the different subjects, in order to promote an across – the – board learning;
- The circularity, fragmentation and reuse of the resources, namely the ability to create contents and tools to use again (principle of sustainability);
- A high frequency of exposition (repeated exposition of concepts), often correlated with an improved understanding and long-term memorization; this principle is known, in the field of learning theories, as *law of exercise*.

*Frequency* and *fragmentation* are two relevant and complementary aspects. To each reiteration of concept, if correlated to a significative affective episode (Meazzini & Cottini, 2007, p. 57), the brain has the chance to further consolidate the neural connection associated to that notion, making it easy to recall. The repeated associations and connections to other concepts and contexts help making the injection more significant and integrated within the structures of pre-existing knowledge. The splitting of contents, with a focus on a single topic for short – term learning, is a common characteristic in microlearning approaches (Buchem & Hamelmann, 2010) that can help the free specialisation and depth of knowledge in a particular field, but, most of all, the reasons why fragmentation is chosen in S.I.A. are the need to manage small morsels of information easy to inject in the context (ecological approach), to reiterate concepts (frequency of exposition) and to support memory according to the logic of chunking (Miller, 1956).

S.I.A. is based, besides the already cited principles, on strategies that make use of acquired experiences, in these years, within Italian and European primary and secondary schools (Morganti & Signorelli, 2016; Morganti, Signorelli, Marsili, 2019; Badia et al, 2020; Signorelli, Morganti, Pascoletti, 2021; Morganti et. al., 2023) with the aim of providing a range of teaching – learning proposals, leaving to teachers the full liberty of finding margins for contamination and improvement. S.I.A., therefore, urges teachers to find a meeting point with the curricular content to integrate harmoniously the social – emotional learning (SEL) development practices within the “host” contents. The aim is to give students opportunities for personal and interpersonal growth, without interfering and tower over the activities related to the subject. For

by the fragmentation and rearrangement of contents and by a rapid and flexible fruition (Buchem & Hamelmann, 2010, Jenkins, 2010)



this reason, the triggers (*vectors*) and the contents (*injections*) must be designed to be as little as invasive as possible and attentive to the solicited cognitive load (Ausubel, Novak, & Hanesian).

The initial procedure for preparing the resources and the contest – background foresees a design phase, that, generally, requires:

1. The selection of the aim, from the promotion of problem – solving strategies to the simple recall of the basis of literacy;
2. The selection of the kind of *vector* and *injection* more suitable for a (possibly) non – forced contextualization;
3. The choosing of the “host” curricular subject, of the curricular objective and of the material that will be used as context – background (from the day - after activity to a more systemic planning of the whole school year)
4. The identification and highlighting of the more sensitive and apt textual, graphic, verbal parts or process (script) to be injected by the connecting *vectors*;
5. In case there are no available linkages, a possible adaptation of the context – background can happen through the insertion of a text element (a word, a sentence, a request, a narrative chunk...), an image (symbol, pictogram, photo, graphic sign...), an audio – video product and so on.
6. The preparation or selection of the additional activity (injection) from one’s own archive: this archive will expand with time.

Following, we propose some injection types and modalities that can ease the S.I.A. in different contexts – for example they may vary in complexity, in the kind of channel used, at frequency, engagement and intervention spontaneity level.

*Stimulus – based question* (event – emotion analysis): it consists in inserting a question aimed at making an emotion explicit (recognition) and/or recognizing the emotigenous event (understanding), starting from a context analysis. The situation can be a casual episode (an unpleasant event, winning at something, a small argument) or a planned one, such as reading a text or telling a tale. For younger children, the vector can be inserted even with the sole aim of widening the linguistic repertoire through the exposition frequency to a reasoned and age – appropriate lexicon.

*Experience – based reflection* – it differs from the previous type because it must be planned and it aims at integrating, within the context, an “emotional situation” (in which the student can recognize themselves), so to understand with a higher engagement also the historical/scientific/narrative episode (host) presented by the teacher.

*Metacognitive stimulation* – It foresees the modification or creation *ex novo* of the context – background to encourage the student reflect and explain the reasons that have caused a particular emotional reaction (one’s own or someone else’s) and the ways that allowed the resolution of the problem situation.

*Intrapersonal problem solving* - For the highly articulated and complex nature of the skills involved, we could define this strategy as a “meta – injection”. It needs a gradual approach from the students that foresees: (a) acquiring specific technics for the management of emotional states starting from school and/or real-life situations; (b) the recall and use of said technics in situations that can happen in school (injection); (c) the autonomous use of said technics in real life situation daily.

*Social problem solving* - Of a more complex nature, from a cognitive point of view, it entails that the student would have already acquired social relation literacy and management skills. In conjunction with a spontaneous or “simulated” (role – play) problematic event, the teacher inserts a *spot* for the selection of resolution procedures that would include context analysis, production of alternative behaviours, the satisfaction of the parties involved and the diminishing of the potential crisis.

*Prosocial stimulation* – It foresees the preparation of injections that, according to the age and number of students involved, would activate mutual help for reaching a common goal; in case of unavailability of the peers, it is possible to use fictional characters.



By filtering the strategies and experiences capitalized until now, we have created a scheme of some variables that come into play in the implementation practice of the S.I.A. and that are in close relations between them (implementation speed, intervention canal, and level of involvement) so to provide a map (Figure 1), useful for a reading of the “injection” realized.

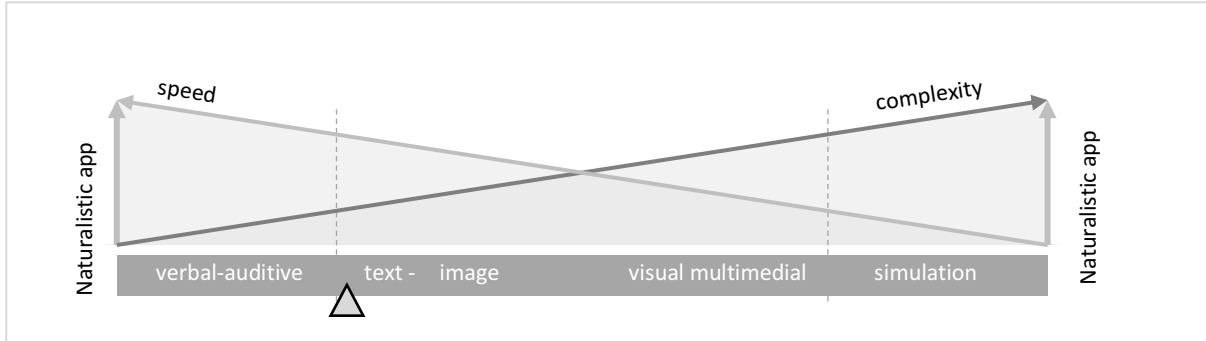


Figure 1 multidimensional reading of S.I.A.

It appears to be clear how the proposed approach does not have a fixed basis, instead it rests on a complex interlacing of factors that impact its frequency and application engagement. The map offers, in this sense, a visual and dynamic overview through five operative variables:

- *Implementation-activation speed*: The harrow from down to the left reflects the speed of injection (for example, the number of resources needed)
- *Channel*: The low frame shows the main transmission channels for the injection, each of whom implies a different operational engagement (they are not mutually exclusive but highlight the main one)
- *Naturalistic approach*: It specifies how much the learning tends and is suitable for reflecting real situations and contexts or how much is more steered towards a controlled or artificial environment.
- *Complexity and engagement level*: The harrow that grows from left to right, recalls the complexity of the implementation and the possible increase of the number of the subjects involved (students, teachers...)
- *Numerousness*: The dashed vertical lines indicate the number of opportunities, higher in the centre and decreasing towards the sides. Such distribution is due to the lower quantity of spontaneous occasions and of highly structured sessions that characterise the natural school course.

The map should be used at the end of every operative session as a graphic summary tool, to be used to archiving and using again based on needs, objectives, and available resources. The position of the overlapped cursors (little triangle) could help making informed decisions before choosing the intervention.

## 4. Conclusions

The present paper has the aims of providing an approach that is transversal to every school order and grade and to every socio -cultural and educational contexts, and that can be implemented for the development of *injections* actions to support teachers but also educators in creating teaching – learning paths and materials for the development of social and emotional competences.

The S.I.A. approach, based on short and recurring SEL stimulations, *injections*, placed within the main teaching – learning curricular material of a subject, has been developed with the aim of easily integrate with all activities with any context – background. Such feature is pivotal for two main aspects: the possi-



bility of fully mixing with any welcoming context and the possibility of being suitable for the educational needs of all students, without leaving behind none, as the proposed strategies are extremely flexible.

This aspects of high flexibility and adaptability ensure that the S.I.A. would become a precious ally in the promotion of school inclusion processes, strongly supported by the social and emotional competences of all students. We have extensively involved ourselves in the study and research of the potential of this couple inclusion – SEL, to which we added the educational value of technology (Morganti, Pascoletti, Signorelli, 2020) with the aim of showing, also via the creation of a dedicated website (<https://sel4i.eu>) the reciprocal influence of these three elements, particularly the impact that SEL and technologies have on the development and improvement of inclusion in educational contexts.

The aim of this paper is to provide an advancement in the knowledge in the field of SEL, especially in the educational field, by launching an innovative teaching – learning approach and a range of proposal fully integrated in international school curricula of every order and grade, leaving the teachers the freedom of finding the margins of contamination and development of the approach itself, according to the different contexts.

## References

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (s.d.). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Badia, M., Escotorín, P., Morganti, A., & Roche, R. (2020). Educational intervention for an inclusive culture in primary school: The qualitative dimension of PRO-SEL programme. In J. Głodkowska (Ed.), *Inclusive Education - Unity in Diversity*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej (pp.187-199). Warszawa. Polonia.
- Buchem, I., & Hamelmann, H. (2010). Microlearning: a strategy for ongoing professional development. *eLearning Papers*, 21(7), 1-15.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Vivanti, G., Costa, F., de Caris, M., Munaro, C., Pascoletti, S., & Salvatore, E. (2022). *Autismo e didattica - Potenziare gli interventi in classe con materiali dedicati all'Area Cognitivo-curricolare completati da attività per le abilità sociali, emotive e di comunicazione* (L. Cottini, & G. Vivanti, eds.) Firenze: Giunti Edu.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., & Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). For Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 6, 1-19
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media Education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., & Nelson, B. (2019). Introduction to the Taxonomy Project: .....
- Meazzini, P., & Cottini, L. (2007). *Il fattore M nella scuola*. Gussago: Vannini.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81-97.
- Morganti A., Roche R., Signorelli A., & Marsili F. (2023). Prosocial Trust Centres: Safeguarding and Preserving the Future through Inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 156-166. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-14>
- Morganti A., & Signorelli A. (2016). Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, 123-138.
- Morganti A., Signorelli A., & Marsili F. (2019). Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello schoolwide: i risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 17, 2, 139-147.
- Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2016). For an inclusive education: the innovative challenge of technologies for social emotional learning. *Form@re*, 16(3), 52-66.
- Morganti A., Pascoletti S., & Signorelli A. (2020). *Index per le Tecnologie Socio Emotive*. Milano: Mondadori. Trad. It. Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., (2019), *Index for Social and Emotional Technologies. Challenging approaches for inclusive education*. Routledge: Abingdon, Oxon UK.





- Morganti, A., Pascoletti, S., & Signorelli, A. (2021). Boosting emotional intelligence in the post-CoVid. Flexible approaches in teaching social and emotional skills. *Form@re*, 21(3), 41-58. DOI: <https://doi.org/10.36253/form-12127>
- Nelson, J., Jukes, M.C.H., Randolph, E., Sowa, P., & Harden, K. (2022) Promoting Social and Emotional Learning in the Classroom - *A Guide To Evidence-Based Practices In Low- And Middle-Income Countries* [https://www.rti.org/sites/default/files/sel\\_guidebook\\_30sept22\\_2\\_final.pdf](https://www.rti.org/sites/default/files/sel_guidebook_30sept22_2_final.pdf)
- Patricia A. Jennings & Mark T. Greenberg (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525, doi: 10.3102/0034654308325693 (quote p. 492).
- Sala, A., & Herrero Rámila, C. (2022). LifeComp into Action: Teaching life skills in the classroom and beyond, EUR 31141 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-54525-5, doi:10.2760/201230, JRC130003mativo;
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R., & Speese-Linehan, D. (2014). Cluster-Randomized Trial Demonstrating Impact on Academic Achievement of Elementary Social-Emotional Learning. *School Psychology Quarterly*. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000099>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & . . . Halladay, A. (2015). Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 45(8). doi:10.1007/s10803-015-2407-8
- Signorelli, A. (2017) Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 5 (2) pp.53-69
- Tools for Selecting & Aligning SEL Frameworks, Measuring SEL – Using Data to Inspire Practice, 1-13
- WEF. World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Geneva, CH: World Economic Forum.





## Francesca Zanon

Associate Professor in General Didactics | Department of Languages, Literatures, Communication, Education and Society | University of Udine | francesca.zanon@uniud.it

## Stefano Pascoletti

Assistant Professor in General Didactics | Department of Languages, Literatures, Communication, Education and Society | University of Udine | stefano.pascoletti@uniud.it

## Eugenia Di Barbora

Research Fellow in General Didactics, Department of Languages, Literatures, Communication, Education and Society, University of Udine | eugenia.dibarbora@uniud.it

# L'intelligenza generativa per l'azione didattica dell'insegnante inclusivo. L'esperienza di una progettazione inclusiva nel Laboratorio di Tecnologie Didattiche del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria Generative intelligence for a competent and inclusive teacher. The experience of inclusive planning in the Teaching Technologies Laboratory of the Degree course in Primary Education Sciences

Call

Chatbots are revolutionizing Instructional Design by offering new dynamics and fields of interest in order to personalize the learning experience. Students are now able to learn from all over the world at an unparalleled pace and from different cultural perspectives. Therefore, it is crucial that educators and schools adapt to this changing environment, to offer all students the tools they need to successfully navigate their educational journey. In the first part of the article, a framework of documentation is proposed to contextualize the theme of artificial intelligence in the field of education and instruction. In relation to this, pedagogical reflection is called upon to revisit the relationship between education and digital technology, and above all, to rethink the professional profile of the inclusive teacher as a strategic agent of change. Subsequently an experience is proposed that involved students of the Primary Education Sciences course of the University of Udine in an educational design process based on Instructional Design and supervised through the use of ChatGPT to test the level of contribution of this resource in order to ensure the creation of inclusive, stimulating and effective learning experiences. By incorporating feedback and suggestions from supervision, teachers can continually improve and refine their teaching practices, ensuring maximum benefit for students.

**Keywords:** instructional design | digital skills | chatbot | inclusive teaching

I chatbot stanno rivoluzionando l'Instructional Design, offrendo nuove dinamiche e campi di interesse per personalizzare l'esperienza di apprendimento. Gli studenti sono ora in grado di apprendere da tutto il mondo a un ritmo senza precedenti e da diverse prospettive culturali. È quindi fondamentale che gli educatori e le scuole si adattino a questo ambiente in continua evoluzione, per offrire a tutti gli studenti gli strumenti necessari per affrontare con successo il loro percorso formativo. Nella prima parte dell'articolo, viene proposto un quadro di documentazione per contestualizzare il tema dell'intelligenza artificiale nel campo dell'educazione e dell'istruzione. In relazione a ciò, la riflessione pedagogica è chiamata a rivisitare il rapporto tra educazione e tecnologia digitale e, soprattutto, a ripensare il profilo professionale dell'insegnante inclusivo come agente strategico di cambiamento. Successivamente viene proposta un'esperienza che ha coinvolto gli studenti del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Udine in un processo di progettazione didattica basato sull'Instructional Design e supervisionato attraverso l'uso di ChatGPT per testare il livello di contributo di questa risorsa al fine di garantire la creazione di esperienze di apprendimento inclusive, stimolanti ed efficaci. Incorporando i feedback e i suggerimenti della supervisione, gli insegnanti possono migliorare e affinare continuamente le loro pratiche didattiche, garantendo il massimo beneficio per gli studenti.

**Parole chiave:** instructional design | competenze digitali | chatbot | didattica inclusiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Zanon, F., Pascoletti, S., & Di Barbora, E. (2024). Generative intelligence for a competent and inclusive teacher. The experience of inclusive planning in the Teaching Technologies Laboratory of the Degree course in Primary Education Sciences. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 90-97. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-08>

**Corresponding Author:** Francesca Zanon | francesca.zanon@uniud.it

**Received:** 20/04/2024 | **Accepted:** 22/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-08

**Credit author statement:** Primo e secondo paragrafo Eugenia Di Barbora, terzo paragrafo Stefano Pascoletti, introduzione, quarto paragrafo e conclusione Francesca Zanon.



## Introduzione

Il presente contributo vuole raccontare un'esperienza dell'uso dell'IA come supporto ad una delle fasi che caratterizzano l'Agire Didattico dell'insegnante, ossia la progettazione in un'ottica di Instructional Design. Partendo dal presupposto che l'integrazione della tecnologia nella didattica si presenta come una leva potente per rinnovare i metodi d'insegnamento e favorire l'apprendimento, purché guidata da esempi concreti di buone pratiche, l'intelligenza artificiale si profila come uno strumento promettente a sostegno dei docenti, capace di offrire nuove prospettive per ripensare l'approccio all'insegnamento in chiave digitale.

Si aprono pertanto panorami in cui le sfide sono molteplici e vanno ad interrogare in modo sostanziale il mondo educativo, in un qui et ora che necessariamente richiede delle risposte mirate ai nuovi bisogni, rispetto ai quali però è necessario non sottrarsi ad una prospettiva che coniughi locale e globale e che connetta proattivamente il tempo presente al futuro, consentendo di pensare al mondo a venire. In questa articolata trama, il mondo accademico, e specificatamente la filiera della formazione, sono chiamati a giocare un ruolo strategico, un responsabile protagonismo nel quadro di un'opera di riforma epocale, interpellati ad un ethos della e nella complessità in cui è prioritaria *“la necessità di mantenere sempre vigile l'attenzione sulla direzione di senso umano. Subire transizioni, senza essere attrezzati, ci rende incapaci di attraversarle utilmente ma, ancor di più, ci fa correre il rischio di aggravare il divario di opportunità tra individui, ampliando sacche di povertà e accrescendo l'ingiustizia sociale”* (Iavarone, 2023, p.57).

Tutto ciò non può prescindere dall'acquisizione di competenze digitali anche in un'ottica inclusiva che una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità dell'intelligenza artificiale. Gli insegnanti dovrebbero anche essere consapevoli di come l'intelligenza artificiale può coadiuvare l'innovazione, la progettazione e l'azione didattica in tutte le sue caratteristiche e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità di tali strumenti.

## 1. IA ed Azione didattica

L'IA è recentemente penetrata in un orizzonte di quotidianità e lo sarà sempre di più in modalità altamente pervasive che condizioneranno e trasformeranno il nostro mondo in forme che già immaginiamo ed in altre che sono ancora da prevedere. Questo massiccio, diffuso e dilagante impatto dell'IA nell'esistenza di ogni soggetto, interroga il mondo dell'educazione in molteplici maniere (Panciroli, Rivoltella; 2022): come oggetto d'insegnamento (alfabetizzazione all'intelligenza artificiale), come strumento per l'insegnamento (insegnare con l'AI, AIED Artificial Intelligence in Education), come ambito di indagine metariflessiva (educare l'IA rispondendone da un punto di vista etico). Prospettive rispetto a cui la riflessione pedagogica è interpellata, ancorando le recenti considerazioni su un humus già consolidato dal pregresso sviluppo tecnologico: si pensi alla *competenze digitali* inserite nelle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006, 2018).

Un ruolo centrale nella trasformazione digitale è assegnato agli insegnanti, non solo nell'adozione delle tecnologie ma come agenti di cambiamento in relazioni a comportamenti e valori necessari a regolare l'utilizzo degli strumenti e la rispondenza ad un mondo sempre più tarato sui dati. Pure il sostegno allo sviluppo e al miglioramento degli strumenti e delle risorse dell'educazione digitale così come la ricerca sull'utilizzo efficace dell'educazione digitale sono considerate due dimensioni importanti di un ecosistema e di una solida governance digitale nell'ambito educativo.

La formazione dei Docenti deve essere prioritaria, continua e mirata allo sviluppo di conoscenze, competenze, capacità professionali. L'obiettivo principale in questo ambito non è studiare, conoscere e comprendere la tecnologia alla base di questi strumenti, bensì sfruttarne a pieno il potenziale per migliorare, agevolare e favorire processi di insegnamento e apprendimento. Ciò implica che gli/le insegnanti abbiano acquisito conoscenze utili e competenze adatte a utilizzare in sicurezza, in modo critico, costruttivo, mirato e funzionale applicazioni basate sull'IA per fornire conoscenze, competenze, attitudini necessarie a vivere



in un mondo circondato dall'IA. Insegnare l'IA è, dunque, la parte più tecnica del processo, ed è incentrata sulla formazione ai fondamenti dell'IA: è la parte dell'alfabetizzazione sull'IA che dovrebbe comprendere sia la dimensione tecnologica sia quella umana che si rapporta all'IA. La conoscenza dei fondamenti dell'IA è necessaria per preparare docenti professionisti/e in grado di affrontare la carriera docente al meglio in una realtà "iper-complessa" che sempre più sarà governata da sistemi basati sull'IA. (Ceccone, 2023).

## 2. Nuove frontiere per l'insegnante inclusivo ai tempi dell'IA

Il florilegio di contributi e di suggestioni rivela la necessità di affrontare ampie e fondative questioni che interessano il contemporaneo dell'educazione soprattutto dopo l'ingresso pervasivo dell'IA, per accogliere con prontezza e larghe vedute alcune questioni strategiche. Come riattualizzare o ripensare il ruolo del docente attuale e futuro? Come rispondere alle sfide che chiamano in causa una ridefinizione del profilo professionale? E ancora, in che senso ed in quali modi la dimensione dell'insegnante viene a ridefinirsi in termini di inclusività?

Interrogativi che impongono un necessario ripensamento della professionalità docente in merito a:

- saperi: ancoraggi epistemologici, conoscenze sui mediatori tecnologici, padronanze tecniche, comprensione su funzionamento, potenzialità e rischi dell'IA, ecc.;
- abilità correlate al fare scuola ed alla *media literacy education*: processi di alfabetizzazione all'IA e correlati approcci metodologico-didattici, pratiche operative con le TIC ed applicazione dell'IA verso nuove sfide educative ed inclusive nei differenti contesti, ecc.;
- dimensione deontologica: processi meta-riflessivi in relazione ad una professionalità docente chiamata a rispondere a nuovi bisogni, acquisendo una rinnovata consapevolezza etica rispetto a IA e pari ed eque opportunità, impatto sociale, ecc.

Tutto ciò rimanda alla necessità di integrare il profilo del professionista dell'educazione e istruzione di nuove competenze capaci di agire in ambienti formativi diversificati, all'interno di un ecosistema umano che comprende anche il digitale. Inevitabile è considerare la necessità di un ripensamento della *media literacy* (Rivoltella, 2023; Ranieri, Cuomo & Biagini, 2023), che consenta in primis ai docenti di essere adeguatamente formati ed interpellati in merito, al fine di offrire conseguentemente ai discenti un'alfabetizzazione all'intelligenza artificiale generativa di qualità ed un utilizzo critico e consapevole dell'IA.

## 3. Gli assistenti cognitivi come supporto alla progettazione didattica inclusiva

In questo contributo e nell'esperienza presentata successivamente, l'Instructional Design (Dick & Carey, 1985) emerge come una pratica fondamentale per l'innovazione e il miglioramento dell'esperienza di apprendimento degli studenti nelle scuole. Questo campo di studi, che mira a *definire i criteri che guidano l'istruzione efficace* (Calvani, 2011, p. 19), combina principi pedagogici con metodologie di progettazione efficaci, offrendo un approccio strutturato e mirato anche per la creazione di materiali didattici coinvolgenti e significativi. Infatti l'uso dell'Instructional Design (Dick, Carey & Carey, 2014;) ha trasformato il paesaggio educativo all'interno delle scuole, adattando il processo di insegnamento e apprendimento alle esigenze specifiche degli studenti. Ricorrere alle indicazioni di questo approccio, non solo aumenta l'efficacia dell'insegnamento, ma anche il coinvolgimento degli studenti, poiché si sentono riconosciuti e supportati nel loro percorso di apprendimento. Tuttavia, affinché oggi l'Instructional Design possa avere un impatto significativo nelle scuole, è fondamentale garantire un adeguato supporto e sviluppo professionale per gli insegnanti anche in ambito digitale, integrando competenze per un uso efficace delle tecnologie in ogni fase delle attività d'insegnamento e apprendimento, così da arricchire e potenziare le



strategie adottate (DigiCompEdu, p.9). Investire quindi nella formazione sull'uso delle metodologie di progettazione istruzioneale e delle nuove tecnologie è essenziale per garantire il successo e la sostenibilità delle iniziative di innovazione educativa.

Come evidenziato nei primi paragrafi, nel panorama educativo contemporaneo, l'integrazione di tecnologie innovative assume un ruolo cruciale nel plasmare l'esperienza di apprendimento degli studenti. Tra le nuove frontiere emergenti, l'uso della tecnologia basata sull'intelligenza artificiale, come, ad esempio quello delle chatbot, sta rapidamente guadagnando terreno e interesse, in particolare nell'Instructional Design, sull'onda di una continua evoluzione alla ricerca di nuovi modelli e *best-practice* didattiche. Questo fenomeno riflette un cambio di paradigma verso un apprendimento sempre più personalizzato, flessibile e coinvolgente. L'ID, tradizionalmente incentrato sulla progettazione di materiali didattici efficaci, si evolve ora per abbracciare l'interattività e autogeneratività offerta dai modelli di AI conversazionale, come Chat GPT, Gemini e altri (per una revisione sistematica vedi Gökçearsan et al., 2024), tecnologie basate su avanzati modelli di linguaggio, in grado di comprendere e generare testo in modo coerente e contestualmente appropriato. Attraverso l'analisi in tempo reale dell'interazione con gli studenti, la Chat GPT (d'ora in poi indicata con l'acronimo cGPT) è in grado di apprendere dalle informazioni ricevute per adattare il contenuto alle esigenze specifiche di ciascun individuo. Questo approccio "su misura" non solo ottimizza l'efficacia dell'apprendimento, ma migliora l'engagement degli studenti, che si ritrovano coinvolti in un dialogo significativo con il sistema educativo artificiale, in un'ottica anche metacognitiva, in un rapporto che possa guidare e far riflettere sui propri processi cognitivi (Fedeli, Zanon, Pascoletti, D'Agostini & Di Barbora, 2023). La cGPT offre quindi un canale di comunicazione immediato e accessibile tra studenti e contenuti di apprendimento. In una dinamica dialogica che consente agli studenti di porre domande, ricevere chiarimenti e persino partecipare a simulazioni o scenari didattici, guidati dalla chatbot stessa.

L'utilizzo dell'IA nella pratica didattica può essere declinato in ogni fase del lavoro docente: progettazione, realizzazione, verifica e valutazione degli apprendimenti, recupero, con strumenti e strategie differenti per ogni contesto classe (Miata, 2022).

L'IA, insomma, ha un enorme potenziale per migliorare l'educazione. Tuttavia, per sfruttare appieno questo potenziale, dobbiamo assicurarci che le nostre strategie e tecniche didattiche siano all'altezza della sfida. È fondamentale sottolineare l'importanza cruciale della pedagogia nel contesto dell'educazione potenziata dall'IA. L'intelligenza artificiale, pur essendo un potente strumento, non è altro che un mezzo per raggiungere un fine. Il suo valore intrinseco e il suo impatto positivo sull'educazione dipendono in gran parte dal modo in cui viene implementata e utilizzata, e qui entra in gioco il ruolo insostituibile della pedagogia. Alcuni autori come Ceccone G. (2023) sostiene che Uno dei modi in cui l'IA può migliorare la didattica e l'educazione è, per esempio, attraverso l'implementazione di percorsi di apprendimento personalizzati. Questi percorsi permettono agli studenti di gestire la propria sequenza di studio, rendendo l'apprendimento più flessibile e adattato ai loro obiettivi personali. Pochi mettono in evidenza la possibilità che l'IA siano uno strumento utile anche nella progettazione. Ecco perché presentiamo qui questa esperienza fatto all'interno del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

#### 4. Un'esperienza con gli studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

In questo paragrafo, esploreremo un'originale esperienza educativa che sfrutta il potenziale della cGPT per arricchire le fasi di progettazione didattica, svoltasi nell'ambito del *Laboratorio di Tecnologie Didattiche* del IV anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

##### *Scopo e campione*

Il campione era composto da 150 studenti in prevalenza femminile (120F e 30M) molto eterogeni per età.

Lo scopo è quello di far riflettere gli studenti sull'utilizzo di cGPT come strumento di ausilio alla revisione finalizzata ad una progettazione più efficace, in linea con le indicazioni UNESCO (2023 - Table 4. Co-desi-



gning uses of GenAI to support teachers and teaching, pag.31) indirizzate a facilitare la co-progettazione insegnante-AI dei piani di lezione.

In particolare:

- può la cGPT essere da supporto nella revisione di una progettazione secondo il modello del Instructional System Design (ISD)?
- può la cGPT supportare la progettazione in un’ottica più inclusiva?

### Metodologia

I centocinquanta studenti universitari coinvolti e immersi in questo contesto creativo, sono stati divisi in piccoli gruppi con il compito di progettare un’attività didattica con l’aiuto della chatbot, nell’ottica del Instructional System Design (ISD). Un intervento della IA per sollecitare una riflessione finale sulla qualità della progettazione e sugli eventuali margini di miglioramento.

Per entrare nelle dinamiche delle fasi operative, gli studenti, dopo aver ricevuto il compito di costruire secondo il modello ADDIE<sup>1</sup> (*Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation*) una libera progettazione didattica (obiettivi a scelta), sono stati invitati a copiare la tabella risultante in cGPT chiedendo al sistema di elaborare e proporre “*delle attività didattiche secondo la progettazione presentata nella tabella*”.

ANALISI	PROGETTAZIONE	SVILUPPO	IMPLEMENTAZIONE	VALUTAZIONE
Analisi dei bisogni Analisi del target e del contesto Analisi dei contenuti Analisi dei compiti	Definizione obiettivi didattici Sequencing Definizione strategie didattiche Definizione strategie di erogazione Definizione strategie di valutazione	Realizzazione supporti didattici per la formazione d’aula Realizzazione supporti didattici per la formazione a distanza	Monitoraggio Tutoring online Help Desk On-the-job training Comunicazione Community	Reazione Apprendimento Comportamento Risultati

Tabella 1- Il modello ADDIE di progettazione (Landriscina, 2015)

Nella fase successiva, gli studenti si sono cimentati nell’analisi delle proposte pratiche formulate dall’AI, avvalendosi della Teoria del Carico Cognitivo (CLT)<sup>2</sup> come quadro teorico di riferimento per valutare l’efficacia e l’efficienza di ogni proposta, focalizzandosi quindi sull’impatto che le diverse azioni progettate avrebbero avuto sui processi cognitivi degli studenti.

Sintetizzando gli studenti dovevano:

ipotizzare un’attività e progettartela come da tabella campione, obiettivi di apprendimento specifici compresi - prima fase;

richiedere a cGPT, delle proposte didattiche secondo la tabella - seconda fase;

analizzare le proposte della progettazione della chatbot secondo le tre tecniche proposte dalla CLT per la riduzione del carico cognitivo *intrinseco*, ovvero segmentazione, sequencing e pacing - terza fase.

### Analisi dell’esperienza

Al termine delle attività, i commenti e i feedback degli studenti sono stati raccolti attraverso un format di compilazione. Di seguito riportiamo una tabella di comparazione tra gli aspetti positivi e criticità emerse, ricavata dall’analisi dei commenti richiesti in seguito alle risposte di cGPT, durante la prima fase di lavoro.

1 ADDIE: modello nato nella seconda metà degli anni Settanta per *individuare e descrivere le attività che contraddistinguono un progetto di formazione* (Landriscina, 2015).  
 2 L’ID ha ricevuto un notevole contributo dalla Teoria del Carico Cognitivo (Cognitive Load Theory): Plass, Moreno & Brünken, 2010; Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).



Dalla raccolta di questa esperienza emerge soprattutto che:

COMMENTI POSITIVI	COMMENTI NEGATIVI
Viene riconosciuto il valore aggiunto nella formattazione più dettagliata fornita dagli assistenti cognitivi (cGPT)	Si sottolinea che la cGPT fornisce spesso indicazioni troppo generiche senza dare suggerimenti su attività pratiche e concrete (sono necessarie ulteriori sollecitazioni e richieste)
Viene riconosciuto il valore della struttura delle risposte ordinata e sequenziale di cGPT	Si rimarca la mancanza di suggerimenti specifici e originali soprattutto in un'ottica inclusiva
Viene evidenziata l'utilità a livello generale di cGPT come strumento di supporto per la progettazione didattica	Si evidenzia quanto l'esperienza e la competenza dell'insegnante rimangono fondamentali
Viene evidenziata un'attenzione particolare di cGPT sulla ricerca di un equilibrio efficace tra lavoro di gruppo e lavoro individuale	Si evidenzia che nonostante venga indicata la presenza di bambini con difficoltà, molto spesso cGPT non la tiene in considerazione.

Tabella 2- comparazione di sintesi delle risposte

Nonostante ci sia un generale accordo sull'utilità di cGPT, sia nelle fasi iniziali di analisi del contesto classe che per la stesura generale delle unità didattiche, emerge un'esigenza comune, ovvero la necessità di una preparazione specifica e adeguata da parte dell'insegnante per massimizzare il valore e l'efficacia del supporto fornito dalla chatbot, in particolare nel formulare correttamente le domande. Per una progettazione didattica di qualità chat-supportata, sarebbe quindi vantaggioso creare una guida che aiuti alla stesura di un "set di istruzioni" efficace, idoneo a fornire con chiarezza la descrizione del contesto, le competenze obiettivo ed eventuali bisogni da supportare (sensoriali, cognitivi, linguistici ...), l'approccio didattico e le caratteristiche culturali da tenere in considerazione e infine del margine di innovazione e creatività che si vuole ottenere.

Ulteriori suggestioni affiorano nella seconda fase dedicata all'analisi delle proposte pratiche di cGPT (quando presenti), secondo una prospettiva centrata sulla teoria CLT. Nello specifico sono stati evidenziati i punti di forza relativamente ai tre tipi d'intervento: segmentazione, al sequencing e pacing. La chatbot può aiutare a suddividere il contenuto in segmenti più gestibili e comprensibili per gli studenti; ad esempio, suggerendo una struttura di lezioni o moduli in base agli argomenti chiave da affrontare, oppure fornendo indicazioni su come frammentare le informazioni complesse in unità più piccole e digeribili, adattandole al livello di comprensione degli studenti (*Segmentazione*). Le proposte generate possono aiutare a determinare l'ordine ottimale in cui presentare i materiali e le attività per facilitare il processo di apprendimento: cGPT può suggerire un ordine efficace per la presentazione del contenuto (*Sequencing*) attraverso la generazione di sequenze logiche e coerenti, considerando la progressione naturale degli argomenti e l'importanza di costruire collegamenti alle conoscenze pregresse degli studenti. Infine cGPT può contribuire a stabilire il ritmo appropriato per il processo di apprendimento, suggerendo la distribuzione del tempo e delle risorse in modo equilibrato tra le diverse attività e i diversi momenti di apprendimento; ad esempio, può fornire indicazioni su quanto tempo dedicare a ciascuna parte della lezione o del modulo, considerando la complessità del materiale e le esigenze degli studenti (*Pacing*).

Rispondendo alle due domande iniziali si può dire che la , seppur limitata esperienza, sembra indicare che la cGPT può essere un buon supporto nella revisione di una progettazione e facendo riferimento in particolare alla teoria del Carico Cognitivo sembra che le proposte rivista da CGPT permettano di supportare la progettazione in un'ottica più inclusiva?

## Conclusioni

In questo quadro l'IA si configura come un'assistente di processo sempre guidato da considerazioni pedagogiche e didattiche (come si evidenzia dai commenti negativi della tabella 2).





Dalla narrazione degli studenti, coinvolti nell'esperienza appena presentata, emerge, in forma ancora embrionale, che l'IA può servire per la:

- Personalizzazione dell'apprendimento: L'IA può analizzare lo stile di apprendimento di ciascuno studente e adattare il contenuto e il ritmo dell'insegnamento in base alle sue esigenze.
- L'aiuto nella presa di decisioni: I sofisticati algoritmi possono elaborare grandi volumi di dati, fornendo agli insegnanti input fondamentali per prendere decisioni più consapevoli.
- L'istruzione: Gli allievi possono usufruire dei chatbot per risolvere i loro dubbi in qualsiasi momento, favorendo così un apprendimento autodiretto.
- L'organizzazione delle lezioni: L'IA può aiutare a pianificare e organizzare le lezioni, tenendo conto delle esigenze e delle abilità di ciascuno studente.

In conclusione, l'uso della Chat GPT nell'Instructional Design rappresenta un'opportunità senza precedenti per ridefinire il modo in cui concepiamo e implementiamo l'apprendimento. Attraverso l'integrazione di questa tecnologia avanzata, possiamo creare esperienze educative più personalizzate, interattive e coinvolgenti, ponendo così le basi per un futuro dell'istruzione più inclusivo e accessibile a tutti. Tuttavia, mentre l'uso delle chatbot nella prospettiva dell'Instructional Design offre numerose opportunità, è fondamentale considerare anche le sfide associate, come ad esempio, la necessità di garantire l'accuratezza e l'affidabilità delle risposte generate dalle chatbot stesse, cruciale per evitare informazioni errate o fuorvianti agli studenti. Inoltre, la privacy e la sicurezza dei dati degli studenti devono essere rigorosamente preservate durante le interazioni con questi sistemi. Ecco perché la nostra ipotesi è che la conversazione artificiale rappresenti una novità dirompente sul piano teorico e, in prospettiva, nell'ambito della progettazione didattica anche in ottica inclusiva.

## Riferimenti bibliografici

- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Calvani A., (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Ceccone, G., (2023). Educare all'IA: le sinergie necessarie tra scuole e famiglie (<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/educare-allia-le-sinergie-necessarie-tra-scuole-e-famiglie/>)
- Commissione europea (2020). *Libro bianco sull'intelligenza artificiale. Un approccio europeo all'eccellenza e alla fiducia*, <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/ac957f13-53c6-11ea-aece-01aa75ed71a1>
- Dick, W., & Carey, L. (1985). *The systematic design of instruction* (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J.O. (2014). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.
- Fedeli D., Zanon F., Pascoletti S., D'Agostini M., & Di Barbora E. (2023). Le chatbot: sfida e opportunità per percorsi di didattica metacognitiva, *Nuova Secondaria Ricerca n. 2 - Scienze pedagogiche*, in corso di stampa.
- Gökçearsan, S., Tosun, C., & Erdemir, Z. G. (2024). Benefits, Challenges, and Methods of Artificial Intelligence (AI) Chatbots in Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Technology in Education*, 7(1), 19-39
- Iavarone, M.L., (2023). Quali oggetti di studio e quali prospettive di ricerca per la pedagogia nel tempo delle transizioni umane e digitali? *Studi sulla Formazione*, 26, 57-62.
- Landriscina, F. (2015). Instructional Design e progettazione curricolare. Un binomio possibile per la scuola italiana. *Form@re*, 15(3), 84-101.
- Miata, A. (2022). Competenze per l'IA: la scuola deve fare di più (<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/competenze-per-lia-e-il-lavoro-la-scuola-deve-fare-di-piu/>)
- OCDE, Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques - Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico "OCSE" (ingl. "OECD"), (2023). *Perspectives de l'OCDE sur l'éducation numérique* © OCDE 2023, <https://www.oecd.org/education/cei/DEO%20French%20Front%20matters.pdf>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>



- Panciroli C., & Rivoltella P.C. (2022). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Plass, J. L., Moreno, R., & Brünken, R. (Eds.). (2010). *Cognitive load theory*. Cambridge University Press.
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Testo rilevante ai fini del SEE.), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, (2006), *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF>
- Ranieri, Cuomo, Biagini (2023). *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*. Roma: Carocci.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In Punie Y. (ed.), EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, doi:10.2760/159770, JRC107466
- Rivoltella, P.C. (2023). L'analisi pedagogica e i suoi oggetti al tempo dell'Intelligenza Artificiale. *Studi sulla Formazione*, 26, 63-67.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Traduzione ital. IPRASE (2023) <https://ricerca.iprase.it/issue/view/41/64>
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (pp. 37–76). Elsevier Academic Press, UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019), *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *International Forum on AI and the Futures of Education Developing Competencies for the AI Era*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377251>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*, <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *K-12 AI curricula. A mapping of government-endorsed AI curricula*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2023). *Guidance for generative AI in education and research*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- WHO (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization (Trad. It. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2002).



**Alessandra M. Straniero**

Researcher in Didactics and Special Education | DeMaCS University of Calabria (Italy) | [alessandra.straniero@unical.it](mailto:alessandra.straniero@unical.it)

## La presa di parola degli allievi con disabilità attraverso la drammatizzazione: riflessioni su una pratica di autodeterminazione e inclusione

### The capture of speech through of students with disabilities through drama: analysis on a self-determination and inclusion practice

Call

Pedagogical thought, careful to the activation of inclusive processes, has long been thinking around the need for students to participate personally in the narrative of themselves and the group and be put in a position to express their own point of view, your own will. The intention of this proposal is to trace a practice that allows us to overwrite roles and relational dynamics based on power and ableism, as the foundation of discrimination and exclusion. Dramatization, whose use in schools to facilitate learning – even in situations of disability – is analyzed in scientific literature, opens up a range of possible practices in obtaining self-determination that takes into account both the uniqueness of individuals, as well as the establishment of common and shared rules.

**Keywords:** students with disabilities | narration | self-determination | drama in education | inclusion

Il pensiero pedagogico, attento all'attivazione di processi inclusivi, ragiona da tempo intorno alla necessità che gli studenti partecipino in prima persona alla narrazione di sé e del gruppo e siano messi in condizione di esprimere il proprio punto di vista, la propria volontà. L'intento di questa proposta è quello di tracciare una pratica che permetta di sovrascrivere i ruoli e le dinamiche relazionali basate sul potere e sull'abilismo, come fondamento della discriminazione e dell'esclusione. La drammatizzazione, il cui uso nelle scuole per facilitare l'apprendimento - anche in situazioni di disabilità - è analizzato nella letteratura scientifica, apre un ventaglio di pratiche possibili per ottenere un'autodeterminazione che tenga conto sia dell'unicità degli individui, sia della definizione di regole comuni e condivise.

**Parole chiave:** studenti con disabilità | narrazione | autodeterminazione | teatro nell'educazione | inclusione

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Straniero, A.M. (2024).The capture of speech through of students with disabilities through drama: analysis on a self-determination and inclusion practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 98-106. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-09>

**Corresponding Author:** Alessandra M. Straniero | [alessandra.straniero@unical.it](mailto:alessandra.straniero@unical.it)

**Received:** 29/03/2024 | **Accepted:** 28/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-09



## 1. “Tutti gli usi della parola a tutti”. Le persone con disabilità parlano in prima persona

Negli ultimi anni stanno trovando spazio nell’editoria italiana libri scritti da persone con disabilità, perlopiù giovani, che narrano il loro punto di vista su quella che senza mezzi termini definiscono una società abilista (Campbell, 2001; Acanfora, 2021; Bocci & Straniero, 2020; Acanfora, 2021; Bellacicco et al., 2022) strutturata sulle capacità e sulle possibilità di coloro che non vivono una condizione di disabilità. Penso, ad esempio, ai libri di Maria Chiara ed Elena Paolini (2022; 2023), Ilaria Crippi (2024), Claudia Maltese e Gresa Fazliu (2023), Iacopo Melio (2018), Fabrizio Acanfora (2018), Marina Cuollo (2017; 2022), Bianca Toeps (2024). All’editoria cartacea si affiancano blog e pagine social di attiviste/i, fenomeno sempre più diffuso e studiato anche da ricercatori e ricercatrici di Pedagogia Speciale (Caton & Chapman, 2016; Bocci, De Castro & Zona, 2020ab). Questa presa di parola<sup>1</sup>, sebbene ancora marginale, da parte delle persone con disabilità, spesso donne, testimonia un loro intervento diretto sulla costruzione delle narrazioni e degli immaginari attorno alla disabilità, che attualmente passa per lo più per una decostruzione delle narrazioni dominanti, ma che può rappresentare l’inizio di una nuova era. È noto, infatti, che chi è depositario della parola, chi ne ha la padronanza, chi ha la possibilità di descrivere il mondo possiede un potere trasformativo di gran lunga più efficace delle armi. Sono coloro, come ci ha mostrato Michel Foucault, che “stabiliscono anche le condizioni di possibilità dei discorsi che verranno tenuti, le loro modalità, gli oggetti di cui potranno parlare e persino le posizioni e l’identità dei locutori riconosciuti come legittimi – nonché di quelli che verranno ricacciati nel silenzio” (Bertani, 2015, p. 40). Don Milani lo ha espresso bene in più punti della sua opera: “La parola è la chiave fatata che apre ogni porta [...]. Il dominio sul mezzo d’espressione è un concetto che non riesco a disgiungere da quello della conoscenza delle origini della lingua. Finché ci sarà qualcuno che la possiede e altri che non la possiedono, questa parità base che ho chiesto sarà sempre un’irrisione” (Don Milani, 1970, pp. 64-66; Roghi, 2017). Anche Rodari nella *Grammatica della fantasia* riconosce alla parola un potere di liberazione: “Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l’immaginazione abbia il suo posto nell’educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale liberazione possa avere la parola. ‘Tutti gli usi della parola a tutti’ mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo” (Rodari, 1973, p. 10).

Si è detto “presa di parola” delle persone con disabilità, quasi a voler trovare un filo rosso che collega questo fenomeno contemporaneo con quanto accaduto nel ‘68, anche se con una portata, almeno fino a oggi, molto meno dirompente: “la necessità di organizzarsi in forma di discorso, l’urgenza di formulare degli enunciati capaci di dire quel che non è più sopportabile di una certa condizione, quel che è diventato intollerabile di una certa situazione, quel che risulta ormai inaccettabile di un certo modo di essere e di vivere” (Bertani, 2015, p. 38).

## 2. Narrazione e autodeterminazione nei contesti scolastici

Questa presa di parola va sostenuta e supportata anche nei contesti scolastici, a tutti i livelli. La partecipazione diretta di studenti e studentesse iscritti alla secondaria di secondo grado nell’elaborazione dei piani didattici individualizzati è del resto prevista dalla stessa normativa sul cosiddetto “nuovo PEI” (d.lgs 66/2017, Decreto interministeriale 182/2020 e relative Linee guida, modificato dal Decreto interministeriale 153/2023) e andrebbe stimolata anche in alunni e alunne di più giovane età. Saper esprimere i propri

1 L’espressione “presa di parola” è presa da Michele De Certeau che la usa per descrivere la rivoluzionaria ondata di contestazione quale è stata il Maggio francese, che si è espressa, oltre che con la discesa in campo dei corpi marginalizzati (donne, operai, studenti, disabili, neri afroamericani e arabi ecc.), attraverso discorsi, slogan, locandine, graffiti come studenti e operai abbiano preso la parola a nome proprio nel Maggio francese, andando a determinare una crisi della rappresentanza, crisi che ha riguardato anche i popoli coloniali e post-coloniali stanchi di essere definiti e di autodefinirsi attraverso parole mutate e reimpiegate da una sintassi che non era la loro (De Certeau, 2007; Straniero, 2015; Alimena, 2021).



bisogni e desideri, le preferenze e ciò che è sgradito, saper essere agente causale primario nella propria vita (Wehmeyer, 1997) rientrano, infatti, nelle competenze di autodeterminazione, dimensione fortemente sostenuta dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e riconosciuta come centrale nella costruzione del sé adulto e del benessere personale (Deci & Ryan, 1985; Shalock, 1991; Ryan & Deci, 2000; Ward, 1992; Sacchi & Giraldo, 2018). È noto che la capacità di autodeterminazione non sia determinata unicamente dal livello del QI di una persona (Whemeyer & Bolding, 1999): il modello funzionale di Whemeyer e colleghi mette in luce come essa emerga dall'interazione positiva tra caratteristiche, capacità e competenze individuali e gli ambienti nei quali la persona vive, le relazioni, studia (Whemeyer et al., 1997). I contesti, quindi, rappresentano dei fattori importanti e possono determinare le condizioni di possibilità dell'emergenza dell'autodeterminazione (Cottini, 2016). Gli atteggiamenti e gli immaginari di coloro che condividono gli ambienti con le persone con disabilità sono, di conseguenza, centrali nella realizzazione di tali condizioni di possibilità. Ed è per questo che agire sugli immaginari degli insegnanti e sulle modalità educative che possono stimolare autodeterminazione, presa di parola, auto-narrazione è importante, soprattutto in considerazione delle evidenze riportate da una vasta letteratura scientifica nazionale e internazionale che da tempo studia la correlazione fra percezioni e atteggiamenti degli insegnanti nei riguardi della disabilità e la promozione di processi inclusivi (Avramidis & Norwich, 2002; Loreman, Forlin, Sharma, 2007; Hadadian & Chiang, 2007; Ringlaben & Griffith, 2008; Johnson & Howell, 2009; Aiello et al., 2019; Ahmmed et al., 2012; Fiorucci, 2019; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Sharma et al., 2018; Forlin, 2010, 2011, 2012; Fiorucci, 2014, 2019, 2020; Montesano & Straniero, 2019, 2021; Castellana et al., 2023). Atteggiamenti e percezioni stereotipate, riconducibili alla iperprotezione o, viceversa, all'idea di inadeguatezza delle persone con disabilità che fanno scaturire sentimento di compassione (Daane et al., 2001) possono, infatti, influire pesantemente sul successo o sul fallimento dei processi inclusivi e sulle possibilità di sviluppo della persona stessa con disabilità (Davis & Layton, 2011; Forlin & Chambers, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; de Boer et al., 2011; Forlin, 2012; Samsel & Perepa, 2013; St-Onge & Lemyre, 2016; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Fiorucci, 2014, 2018, 2019; Ramel, 2014).

“Ciascuno cresce solo se sognato” recita una bellissima poesia di Danilo Dolci: tutti i bambini e tutte le bambine, con qualsiasi caratteristica, devono poter avere la possibilità che qualcuno creda in loro, che abbia dei progetti per loro, intraveda in loro una possibilità. A scuola, gli insegnanti e gli educatori hanno un ruolo cruciale nel fornire agli studenti con disabilità le opportunità e gli strumenti per sviluppare autodeterminazione. Questo può avvenire attraverso l'insegnamento di abilità di problem solving, di pianificazione e di gestione del tempo, nonché attraverso attività che favoriscano la consapevolezza di sé e delle proprie capacità. Quando i bambini acquisiscono fiducia nelle proprie capacità e si sentono in grado di influenzare il proprio destino, sono più propensi a perseguire le proprie passioni e a realizzare il proprio potenziale. Inoltre, un forte senso di autodeterminazione può aiutare i bambini con disabilità a superare le sfide e le discriminazioni che possono incontrare nella società, consentendo loro di difendere i propri diritti e di partecipare pienamente alla vita comunitaria. In questo modo, lo sviluppo dell'autodeterminazione non è solo un obiettivo educativo, ma anche un mezzo per promuovere l'inclusione e l'equità per tutti gli individui (Cottini, 2016; Giraldo & Sacchi, 2019; Burke et al., 2020).

Sviluppare l'autodeterminazione, dunque, significa per la persona con disabilità “prendere parola”.

In questo quadro complesso, nel quale la formazione degli insegnanti sulla cultura della disabilità e sui temi e sulle strategie inclusive è determinante, la partecipazione diretta delle persone con disabilità nella costruzione di narrazioni e immaginari sulla disabilità può rappresentare una risorsa.

D'altro canto, il motto (un grido di battaglia che rappresenta una richiesta di giustizia) delle persone con disabilità e dei movimenti è “niente su di noi senza di noi”. L'unico modo per onorare questa richiesta è che le persone con disabilità partecipino pienamente e attivamente a tutte le decisioni che le riguardano, contribuiscano alla scrittura della narrazione collettiva, eventualmente supportati. Tutti e tutte in quanto esseri umani siamo dotati della capacità di narrare in prima persona. A ricordarcelo è Bruner (1986): “l'individuo organizza la realtà in strutture narrative che contemplano diverse interpretazioni del reale, colloca l'esperienza in una cornice spazio-temporale, ricerca le cause degli eventi e attribuisce ai personaggi della narrazione intenzioni e motivazioni” (Pascarella, et al., 2022, p. 6).





Diverse sono le ragioni che sottolineano l'importanza della narrazione diretta e dell'autonarrazione delle persone con disabilità (Zappaterra, 2006; Moroni, 2006; Gaspari, 2008; Ruggerini et al., 2013; De Anna, Rossi & Mazzer, 2018; Taddei, 2020; Bocci, De Castro & Zona, 2020; Giacconi et al., 2021). Innanzitutto, le persone con disabilità hanno una conoscenza diretta e personale delle loro esperienze, sfide, successi e aspirazioni. La partecipazione alla narrazione di sé permette di fornire una rappresentazione autentica e completa delle vite delle persone con disabilità, contrastando stereotipi dannosi e superficiali. Inoltre, e in controtendenza a un senso comune che tende a pensare che caratteristiche cliniche e diagnostiche determinino traiettorie di vita simili, le esperienze delle persone con disabilità sono estremamente diverse e complesse, e includono una vasta gamma di identità, background e punti di vista. Consentire alle persone con disabilità di raccontare le proprie storie porta alla comprensione della diversità delle esperienze all'interno della comunità delle persone con disabilità. Partecipare alla narrazione di sé offre, poi, un senso di empowerment e autodeterminazione. Essere in grado di definire la propria identità e di comunicare la propria storia consente alle persone con disabilità di affermare la propria dignità e di esercitare il proprio diritto alla rappresentazione. Questo aspetto può anche aiutare a sfidare gli stereotipi negativi, a combattere lo stigma e a promuovere una maggiore accettazione e comprensione all'interno della società.

### 3. La drammatizzazione come possibilità di partecipazione e autodeterminazione

La drammatizzazione è una forma di narrazione, che prevede l'utilizzo di una dimensione scenica e dove le persone coinvolte sono consapevoli di impersonificare un ruolo riconosciuto da ciascun membro del gruppo.

L'utilizzo della drammatizzazione nei contesti educativi può rappresentare uno strumento di straordinaria potenza. "Le arti performative, infatti, educano le parti, sollecitano i sensi, i gesti, le parole, il corpo e la mente mentre concorrono a formare e sviluppare quell'unità psico-fisica che è condizione indispensabile per la realizzazione di sé, la consapevolezza di poter essere altro da sé, la capacità di accogliere originalità diverse in una prospettiva inclusiva" (Moscato, Pedone & Costanza 2022, p. 192). Si va a sviluppare attraverso la drammatizzazione una conoscenza incarnata che si nutre di "una riflessività intesa come reflexivity, ovvero un processo incorporato ed estetico che va oltre la reflection di carattere meramente intellettuale" (Formenti, Luraschi & Rigamonti, 2017, p. 7).

Le molteplici opportunità offerte dalla drammatizzazione come approccio didattico sono da tempo utilizzate per favorire l'apprendimento e la crescita sociale di alunni e studenti di tutte le età nelle scuole. Fondato sull'interazione attiva e ludica, questo approccio stimola lo sviluppo linguistico e sociale dei bambini, facilita l'assimilazione delle regole e favorisce la costruzione condivisa del sapere. Gli studenti diventano protagonisti, assumendo ruoli assegnati dall'insegnante e utilizzando una varietà di mezzi espressivi, tra cui il linguaggio, il suono e il movimento (Besio & Giraldo, 2020).

L'uso della drammatizzazione ha trovato terreno fertile nel mondo anglosassone, dove è stato oggetto di ricerca e pratica (Johnson & O'Neill, 1991; O'Neill, 1995; Wagner, 1976; Way, 1967). In Gran Bretagna nasce la "Drama in Education" (DiE), un insieme di strategie volte a coinvolgere gli studenti in momenti drammatici legati agli argomenti trattati (come un conflitto durante le guerre puniche o un disastro ambientale), con l'insegnante che fornisce materiale e supporto al processo di apprendimento, eventualmente partecipando alla rappresentazione. Nel contesto della DiE si inserisce il "Process Drama", un approccio pedagogico basato sull'improvvisazione (Haseman, 1991; Heathcote, 1984; O'Neill, 1995). In Italia significativo è stato il contributo di Paolo Beneventi che nel 1994 pubblica *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi* nel quale ripercorre le esperienze di animazione teatrale nel nostro Paese, dove la drammatizzazione viene presentata e analizzata non come strumento di lavoro con fini teatrali, ma come atteggiamento per sua natura dialogico e inclusivo (Beneventi, 1994).

L'uso della drammatizzazione in ambito scolastico, inoltre, contribuisce a esprimere, esplorare e sviluppare negli alunni concetti etici complessi. Il rivestire diversi ruoli sociali fa della drammatizzazione un





mezzo efficace per favorire la capacità di valutazione etica delle proprie azioni e, di conseguenza, il miglioramento del proprio modo di vivere in società (Valbusa & Puecher, 2022; Edmiston, 2000).

A riprova della centralità della drammatizzazione in ambito educativo, il Ministero ha predisposto nell'anno scolastico 2016/2017 un documento con le *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*, che evidenzia alcuni punti di forza dell'uso del teatro a scuola, quali, ad esempio, il suo carattere interdisciplinare, la capacità di porre al centro il bambino con le sue capacità, i suoi pensieri e le sue emozioni.

La drammatizzazione, inoltre, si dimostra uno strumento efficace non solo con gli alunni di tutte le età – se ci soffermiamo sui bambini, il “fare come se”, “facendo finta che” è un'attività che fa adottare un pensiero libero e creativo attraverso cui si sviluppano le abilità cognitive di base – ma anche con gli insegnanti, perché stimola un processo di riflessione sul sé, sui propri atteggiamenti e comportamenti, su pratiche quotidiane e modelli routinari di interazione che si compiono automaticamente (Bauman & Briggs, 1990; Harman, Ahn & Bogue, 2016).

Ma attenzione, qui non stiamo parlando della “recita”, parola vischiosa ed equivoca che rimanda a dinamiche anti-creative perché caratterizzata da schemi di rappresentazioni rigidi, dove si chiede al bambino di ripetere battute imparate a memoria. Scriveva Mario Lodi: “In una scuola autoritaria un teatro così è naturale: un bambino è oggetto dell'intervento scolastico, non si tien conto della sua storia e delle sue esperienze in cui si trovano le fondamenta del suo vero apprendimento, della sua formazione. Non c'è rispetto del suo mondo affettivo e delle sue esigenze espressive” (Lodi & Meduri, 1982, pp. 70-71). Secondo Lodi, e facciamo nostra questa visione, il teatro è per sua natura “gioco, travestimento, empatia, ascolto reciproco ideazione, creazione di mondi che replicano, trasfigurano o negano il nostro” (Bonazzi, 2023, p. 163).

Per le sue caratteristiche, l'uso della drammatizzazione in ambito scolastico come pratica inclusiva può contribuire a creare i presupposti per una partecipazione attiva delle persone con disabilità e sviluppare autodeterminazione. Essa, infatti, offre agli alunni con disabilità l'opportunità di partecipare attivamente e di essere coinvolti direttamente nell'apprendimento attraverso l'esperienza pratica. Questo coinvolgimento attivo può aiutarli a sviluppare un senso di controllo e di agency sulla propria esperienza educativa, contribuendo così al loro senso di autodeterminazione. Permette, poi, agli alunni di esprimere se stessi in modi creativi e di esplorare nuove identità attraverso il gioco di ruolo e la rappresentazione. Questo può favorire un senso di empowerment e di fiducia nelle proprie capacità, incoraggiando gli alunni con disabilità a prendere decisioni e a perseguire i propri obiettivi in modo autonomo. Partecipare alla drammatizzazione può, inoltre, aiutare gli alunni con disabilità a sviluppare le proprie abilità sociali e comunicative, migliorando la loro capacità di interagire con gli altri e di comunicare in modo efficace. Queste competenze sono fondamentali per l'autodeterminazione, in quanto consentono agli alunni di difendere i propri interessi e di collaborare con gli altri per raggiungere i propri obiettivi. Attraverso la drammatizzazione, infine, gli alunni con disabilità possono sperimentare il superamento di sfide e di limiti. Queste esperienze possono aiutarli a sviluppare una maggiore resilienza e determinazione nel perseguire i propri obiettivi, contribuendo così al loro senso di autodeterminazione (Cassanelli, 2022).

Riferendosi al corpo come incrocio complesso di materialità e rappresentazione, Torkild Thanem afferma: “Questions of how to conceive and define the body are contested and depend on whose bodies do the writing and which bodies we write about” (Thanem, 2003, p. 251). In questa affermazione si rende palese l'importanza che le persone stesse con disabilità partecipino alla narrazione e alla costruzione di immaginari che li riguardano, in modo da contrastare l'abilismo. Abilismo e atteggiamenti iperprotettivi, infatti, assegnano ruoli, stabiliscono regole interne al gruppo. Si mette, cioè, in atto una drammatizzazione automatica, spesso non consapevole e non riflettuta (Goffman, 1969; Bourdieu, 1988), dove meccanismi di normalizzazione, potere, omologazione, assoggettamento, abilismo, discriminazione e quindi di esclusione, presi nel loro complesso o singolarmente, possono determinare rapporti di forza e vulnerabilità, disabilitando alcuni gruppi o soggetti rispetto ad altri (Stiker, 2013; Medeghini et al., 2013; Castel, 2019; Straniero, 2020). L'impiego della drammatizzazione come pratica intenzionale ci permette di fare una sovrascrittura di questa drammatizzazione automatica, intercettarne le devianze e correggerle. In questo



modo, la drammatizzazione teatrale, da una parte mostra al gruppo una narrazione di sé dove ogni membro diventa attore in prima persona del proprio ruolo; dall'altra utilizza la stessa sostanza e agisce nello stesso campo di quelle devianze mostrandosi quale via più morbida, meno traumatica, meno pensata da restare dinamica e fluida e dunque plasmante di nuove percezioni ed espressioni del sé. La drammatizzazione aiuta tutti – alunni e alunne con o senza disabilità – a comprendere che il comportamento che assumiamo nelle relazioni, per la stessa formulazione “normativa” dei contesti sociali, è già di per sé un codice linguistico, che tende ad essere stereotipato. “Patologica”, allora, non è la condizione di disabilità vissuta da quell'alunno o quella studentessa, ma è la pretesa “normalizzazione” delle esperienze. Per mezzo della drammatizzazione, la disabilità entra nella grammatica del comportamento, riscrivendola. Mettere in scena significa, in ultima analisi, “mettere in evidenza”, “portare alla luce” sintagmi altrimenti taciuti, che siano essi soggetti (da impliciti a espliciti), predicati o complementi. Attraverso l'atto scenico vengono rappresentati i traumi (esclusione, limiti del corpo, pulsioni, erotismo, ecc.) al fine di elaborarli. È, quindi, una presa di parola e una partecipazione alla riscrittura delle regole del gruppo; la creazione di un personaggio equivale a creare una sorta di zona cuscinetto in cui confinare le problematicità, al fine di osservarle da fuori per una migliore valutazione delle forze in gioco, così come delle risorse. Il personaggio, costruito a fianco alla persona (come l'amico immaginario dei bambini), si fa carico del peso sociale della diversità. Personificare un ruolo vuol dire impossessarsi nuovamente della problematicità, agendola verso direzioni volute e non subite.

## Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2018). *Eccentrico. Autismo e Asperger in un saggio autobiografico*. Firenze: Effequ.
- Acanfora, F. (2020). *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*. Firenze: Effequ.
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12(3), pp. 132-140.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, pp. 10-24
- Alimena, E. (2021). *Lotta per l'inclusione. Il movimento delle persone con disabilità motorie negli anni Settanta in Italia*. Trento: Erickson.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bauman, R., & Briggs, C.L. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.
- Bellacicco, R., Dell'Anna, S., Micalizzi, E., & Parisi, T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Beneventi, P. (1994). *Introduzione alla storia del teatro-ragazzi*. Firenze: La casa di Usher.
- Bertani, M. (2015). “Il silenzio della servitù”. Note su presa di parola, dir vero e democrazia in Michel Foucault. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 1, 37-75.
- Besio, S., Giraldo, M. (2020). La drammatizzazione nella scena scolastica. Utilizzi didattici contemporanei e sfide future. In M. Pavone, M.A. Galanti (Eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 83-100). Milano: Mondadori Università.
- Bocci, F., De Castro, M., & Zona, U. (2020). Non solo marketing. L'ecosistema YouTube come opportunità per l'autonarrazione della disabilità e dell'inclusione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10, 121-138.
- Bocci, F., De Castro, M., & Zona, U. (2020). L'autodeterminazione dei corpi altri nelle autonarrazioni degli youtuber “disabili”. In F. Bocci, A.M. Straniero, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 133-149). Roma: Roma TrePress.
- Bocci, F. & Straniero, A.M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrePress.
- Bonazzi, N. (2023). Mario Lodi: il gioco del teatro, il teatro della vita. In M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero (Eds.), *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila* (pp. 159-180). Roma: Tab.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: il Mulino.



- Burke, K.M., Raley, S.K., Shogren, K.A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., & Behrens, S. (2020). A Meta-Analysis of Interventions to Promote Self-Determination for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education, 41*(3), 176-188.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Campbell, F.K. (2001). Inciting Legal Fictions: "Disability's" date with Ontology and the Ableist Body of Law. *Griffith Law Review, 10*(1), 42-62.
- Cassanelli, F. (2022). *Piccola guida al gioco simbolico d'imitazione e alle domande generative di fantasia*. Pisa. ETS.
- Castellana, G., De Vincenzo, C., Patrizi, N., Biasi, V., (2023). The SACI scale: A Questionnaire to assess Attitudes and Beliefs of teachers in training towards inclusive education. *Italian Journal of Educational Research, 30*, 110-128.
- Caton, S. & Chapman, M. (2016). The use of social media and people with intellectual disability: A systematic review and thematic analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 41*(2), 125-139.
- Castel, R. (2019). *La metamorfosi della questione sociale. Una cronaca del salariato*. Milano-Udine: Mimesis.
- Certeau, M. de (2007). *La presa di parola e altri scritti politici*. Roma: Meltemi.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Crippi, I. (2024). *Lo spazio non è neutro. Accessibilità, disabilità, abilismo*. Napoli: Tamu.
- Cuollo, M. (2017). *A Disabilandia si tromba*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Cuollo, M. (2022). *Viola*. Roma: Fandango.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2001). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education, 121*, 331-338.
- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal, 36*(1), 31-39.
- De Anna, L., Rossi, C., Mazzer, M. (2018). *Inclusione, narrazione e Disturbi dello Spettro Autistico. Ricerche e prospettive della pedagogia speciale*. Bologna: Edizione Cafagna.
- de Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 1-23*.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance, 5*(1), 63-84.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2*(1), 53-66.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 7*(2), 271-293.
- Fiorucci, A. (2020). Disabilità sensoriali a scuola. Uno studio sugli atteggiamenti e sulle paure di un gruppo di insegnanti in formazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 8, 2*, 110-124.
- Forlin, C. (2010) (ed.). *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge.
- Forlin, C. (2011). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14* (7), 649-654.
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1) 17-32.
- Formenti, L., Luraschi, S., Rigamonti, A. (2017). L'oggetto evocativo. Innovazione, riflessività e trasformazione nella didattica universitaria. *Encyclopedia, XXI*(48), 5-27.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e Diversità*. Roma: Anicia.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., Aparecida Capellini, S. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 13, 21*, 7-21.
- Giraldo, M., & Sacchi, F. (2019). Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica. *Formazione lavoro persona, 26*, 153-166.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Hadadian, A., & Chiang, L. (2007). Special education training and preservice teachers. *International Journal of Special Education, 22*(1), 103-106.



- Harman, R.M., Ahn, S. & Bogue, B. (2016). Reflective language teacher education: Fostering discourse awareness through critical performative pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 59, 228-238.
- Haseman, B. (1991). Improvisation, process drama and dramatic art. *The Drama Magazine*, 19-21.
- Johnson, G., & Howell, A. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International Journal of Special Education*, 24(2), 35-41.
- Johnson, L., O'Neill, C. (1991). *Collected writings on education and drama: Dorothy Heathcote*. London: Hutchinson.
- Lodi, M., Meduri, P. (1982). *Ciao, teatro*. Roma: Editori Riuniti.
- Lozman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 1-13.
- Maltese, C. & Fazliu, G. (2023). *Decostruzione antiabilista. Percorsi di auteducazione personale e collettiva*. Torino: Eres.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A., Vadalà, G. & Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Melio, E. (2018). *Faccio salti altissimi. La mia storia oltre le barriere, tra ruote bucate e amori fuori tempo*. Milano: Mondadori.
- Milani don L. (1970). *Lettere di don Lorenzo Milani priore di Barbiana*, a cura di M. Gesualdi. Milano: Mondadori.
- Montesano, L., & Straniero, A.M. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321.
- Montesano, L., Straniero, A.M., & Valenti, A. (2021). Sistema di credenze dei futuri insegnanti di sostegno. Un'indagine condotta presso l'Università della Calabria. *Form@re*, 21(1).
- Moroni. (2006). *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Moscato, M., Pedone, F., Costanza, C. (2022). Alumni in fabula. Rappresentazione e promozione di valori inclusivi mediante l'uso di arti performative nella formazione dei futuri docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 190-201.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Paolini, M.C. & Paolini, E. (2022). *Mezze persone. Riconoscere e comprendere l'abilismo*. Palermo: aut aut.
- Paolini, M.C. & Paolini, E. (2023). *Che brava che sei. 8 storie di abilismo quotidiano*. Bologna: il Mulino.
- Pascarella, F., Vicigrado, A., Tateo, L., Marsico, G. (2022). La drammatizzazione come spazio dialogico e liminale: riflessioni teoriche per il superamento tensionale e lo sviluppo socio-culturale dell'alunno nel contesto scolastico. *Ricerche di Psicologia*, 45.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), 538-556.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Ringlaben, R. P., & Griffith, K. (2008). The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities. In H.P. Parette, G. Peterson-Karlan (Eds), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*. Austin, TX: ProEd.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Roghi, V. (2017). *La Lettera sovversiva. Da don Lorenzo Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Ruggerini, C., Manzotti, S., Griffo, G., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Trento: Erickson.
- Sacchi, F. & Giraldo, M. (2018). Strumenti per valutare il costrutto di autodeterminazione e le sue componenti nella disabilità intellettiva adulta: una systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 43-63.
- Samsel, M., & Perepa, P. (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers' perceptions. *Support for Learning*, 28(4), 138-145.
- Schalock, R.L. (1991). *The Concept of Quality of Life in the Lives of Persons with Mental Retardation*. Paper presented at the Annual Meeting of American Association on Mental Retardation (115th, Washington, DC, May 19-23, 1991).
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446.
- St-Onge, M., & Lemyre, A. (2016). Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial



- vis-à-vis des étudiantes et des étudiants présentant un trouble de santé mentale. *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 154-172.
- Straniero, A.M. (2015). Sit-in. Testimonianze femminili della disabilità in Italia. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 1,157-173.
- Straniero, A.M. (2020). Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità. In F. Bocci, A.M. Straniero (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità* (pp. 55-88). Roma: Roma TrePress.
- Stiker, H.-G. (2013). *Corps infirmes et société*. Paris: Dunod.
- Taddei, A. (2020). Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Thanem, T. (2003). *Contested and Monstrous Bodies*. *Ephemera*, 3(3), 250-259.
- Toeps, B. (2024). *Ma tu non sembri autistica*. Trento: Il Margine.
- Valbusa, F., Puecher, S. (2022). Le virtù a teatro: una ricerca educativa sul rispetto alla scuola primaria. *RicercaAzione*, 14(2), 133-144.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington: National Education Association.
- Ward, M. (1992). The OSERS initiative on self-determination. *Interchange*, 12(1), 1-7.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. London: Longmans.
- Wehmeyer, M.L. (1997). Self-determination as an educational outcome. A Definitional Framework and Implications for Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 175-209.
- Whemeyer, M.L., & Bolding, N. (1999). Self-Determination-Across Living and Working Environments: A Matched Samples Study of Adults with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 37(5), 353-363,
- Wehmeyer, M.L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 245-255.
- Zappaterra, T. (2006). Percorsi autobiografici dell'handicap. In L. Trisciuzzi, T. Zappaterra, L. Bichi, *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia* (pp. 53-94). Firenze: Firenze University Press.





**Arianna Taddei**

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

**Barbara Alesi**

Phd Student | Education, Cultural Heritage and Territories | University of Macerata | b.alesi@unimc.it

## La difficile transizione dalla scuola al lavoro per le donne con disabilità. Una questione di democrazia

### The difficult transition from school to work for women with disabilities. A question of democracy

Call

Principles of discrimination against women with disabilities can be traced from pre-school to adult life, leading to significant inequalities in access to quality education and in obtaining employment. Drawing on an analysis of data from both national and international contexts, this article reflects on the marginalized condition affecting female students with disabilities through the lens of the Intersectionality Approach. It proposes a reevaluation of school policies and educational practices with an emancipatory perspective. Special emphasis is given to the strategic role of PCTOs (Paths for Transversal Skills and Orientation) in facilitating the transition from school to work and the need to co-construct orientation paths that are sensitive to gender differences and aimed at fostering the development of skills necessary for independent living.

**Keywords:** women | disability | intersectionality approach | emancipation | orientation

I principi di discriminazione nei confronti delle donne con disabilità possono essere rintracciati dalla scuola materna fino alla vita adulta, portando a significative disuguaglianze nell'accesso a un'istruzione di qualità e nell'ottenimento di un impiego. Basandosi sull'analisi di dati provenienti da contesti nazionali e internazionali, questo articolo riflette sulla condizione di emarginazione delle studentesse con disabilità attraverso la lente dell'approccio intersezionale. Propone una rivalutazione delle politiche scolastiche e delle pratiche educative in una prospettiva emancipatoria. Particolare enfasi viene data al ruolo strategico dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) nel facilitare la transizione dalla scuola al lavoro e alla necessità di co-costruire percorsi di orientamento sensibili alle differenze di genere e volti a favorire lo sviluppo delle competenze necessarie per una vita indipendente.

**Parole chiave:** donne | disabilità | approccio intersezionale | emancipazione | orientamento

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Taddei, A., & Alesi, B. (2024). The difficult transition from school to work for women with disabilities. A question of democracy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 107-114. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-10>

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

**Received:** 29/03/2024 | **Accepted:** 14/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-10**

**Credit author statement:** Il contributo è stato progettato congiuntamente dalle due autrici. Nello specifico i paragrafi "Introduzione" e "I principi dell'Intersectionality Approach in ambito pedagogico-didattico" sono attribuiti ad Arianna Taddei; i paragrafi "La transizione tra scuola e mondo del lavoro: sfide ed opportunità" e "Prospettive di intervento: tra ricerca e azione" sono attribuiti a Barbara Alesi.





## Introduzione

Nella società occidentale, secondo alcune indagini condotte in letteratura (Winzer, 1993; Canevaro & Gaudreau, 1988, 2000; Braddock & Parish, 2001; Stiker, 2009) i pregiudizi e gli stereotipi culturali sulle rappresentazioni delle donne con disabilità sono così profondamente radicati da precludere loro la possibilità di accedere a percorsi educativi e formativi di qualità e di perseguire prospettive professionali e lavorative soddisfacenti (Mura & Tatulli, 2017).

Non accedendo ad un'istruzione adeguata e/o a percorsi educativi per un futuro inserimento professionale, esse incontrano maggiori difficoltà nel riuscire ad attuare i processi di emancipazione e autodeterminazione fondamentali per intraprendere traiettorie di *vita indipendente*.

Questi limiti diventano ancor più evidenti nei Paesi con scarse risorse economiche, dove le bambine con disabilità rappresentano la categoria maggiormente esclusa dalla scuola di base e/o relegate nelle scuole speciali (UNGEI, 2021)

Per tali ragioni, le Nazioni Unite inseriscono la tutela del diritto all'educazione delle bambine con disabilità tra i diciassette obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile<sup>1</sup> (UN, 2015) per contrastare le discriminazioni di genere a favore di uno sviluppo sostenibile: «*realizing gender equality and the empowerment of women and girls will make a crucial contribution to progress across all the Goals and targets*» (UN, 2015, p. 10). Tuttavia, nonostante la *Convention on the Rights of Person with Disabilities* (CRPD) faccia esplicito riferimento alla condizione delle donne con disabilità e abbia rivolto agli Stati Parte l'invito a reperire quante più informazioni possibili sulla condizione delle persone con disabilità (UN, 2006), vi è ancora oggi una carenza generale di dati in grado di rappresentare i fenomeni discriminatori delle giovani con disabilità in rapporto all'accesso agli studi di istruzione superiore e al mondo del lavoro. La mancanza di rilevazione e percezione dell'intersezione tra genere e disabilità in questi contesti di vita si riflette spesso anche nelle politiche sociali e nelle pratiche educative (UNGEI, 2021).

I dati internazionali, seppur circoscritti, sono significativi: oltre un terzo delle donne con disabilità in tutto il mondo è analfabeta e solo il 25% è attiva nel mondo del lavoro (UNDESA, 2018).

Per quanto concerne le politiche scolastiche italiane nell'ottica del contrasto alle discriminazioni di genere e alla promozione della cultura delle differenze, passi importanti sono stati compiuti agli inizi degli anni 2000 attraverso l'emanazione di una serie di Programmi, Circolari e Protocolli d'Intesa tra il MIUR, il Dipartimento per le Pari Opportunità (DPO), associazioni ed enti. Il Protocollo d'Intesa emanato nel 2004<sup>2</sup> aveva tra gli obiettivi specifici quello del sostegno al recupero dell'istruzione delle donne, giovani e adulte prive di un'adeguata qualificazione e fuori dal sistema d'istruzione e formazione. Nel 2013, attraverso un nuovo protocollo, venne istituita presso le scuole la "Settimana Nazionale contro la Violenza e la Discriminazione"<sup>3</sup> per promuovere iniziative di sensibilizzazione, informazione e formazione sulla prevenzione e il contrasto di ogni forma di violenza e discriminazione sulla base del genere, dell'orientamento sessuale, dell'appartenenza etnica, della religione, dell'età e della disabilità. Tuttavia, nonostante i progressi raggiunti, attualmente la percentuale di studentesse con disabilità nelle scuole italiane è minore rispetto a quella degli uomini: nell'anno scolastico 2022/2023 è stato registrato un totale di 338mila studenti con disabilità distribuiti tra tutte le scuole di ordine e grado, con una preponderanza di presenze maschili rispetto a quelle femminili: 229 studenti ogni 100 studentesse (ISTAT, 2024).

Un'indagine condotta dall'ANVUR (Borgonovi et al., 2022) rileva negli ultimi vent'anni dati confortanti sull'iscrizione delle giovani all'Università, che rappresentano infatti il 53% della popolazione studentesca

1 All'interno del SDG n.4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" rientra il traguardo 4.5 di "Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità". Inoltre, il SDG n.5 è interamente dedicato all'obiettivo di raggiungere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione di tutte le donne e le ragazze (UN, 2015).

2 [https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/intesa\\_Dip\\_PO\\_18\\_03\\_04.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/intesa_Dip_PO_18_03_04.pdf)

3 [https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot3357\\_14.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot3357_14.pdf)



con disabilità e DSA (Borgonovi et al., 2022), alimentando aspettative ottimistiche anche in ambito lavorativo. Purtroppo, invece, i dati riportati sull'occupazione dall'European Disability Forum delineano un quadro preoccupante in termini di pari opportunità: infatti in Italia, nel 2023 solamente il 14% delle donne con disabilità aveva un impiego lavorativo full time, a differenza del 28% degli uomini con disabilità (EDF, 2023, pp. 36-37).

## I principi dell'Intersectionality Approach in ambito pedagogico-didattico

Ripercorrendo lo sviluppo dei Disability Studies (Watson et al., 2012; Adams et al., 2015) e dei Feminist Studies (Crespi, 2006; Lykke, 2010) è possibile constatare la mancanza di una visione integrata delle dinamiche discriminatorie vissute dalle donne con disabilità: mentre i primi mancano nell'adozione di una prospettiva di genere, i secondi nella considerazione della disabilità come fattore discriminatorio. Furono i Feminist Disabilities Studies (Garland-Thomson, 2005; Hall, 2014) a denunciare per primi gli stereotipi e le pratiche discriminatorie che investono le donne con disabilità a tutti i livelli della società, dalle relazioni di cura familiari ai contesti educativi fino al mondo del lavoro (Thomas, 1999; Barnes & Mercer, 2010). Alla luce di quanto esposto, è necessario interrogarsi su quali approcci risultino in grado di garantire l'inclusione scolastica delle studentesse con disabilità progettando percorsi di orientamento alla vita adulta che fungano da via per l'emancipazione dalle proprie condizioni di svantaggio e di riscatto sociale.

In campo pedagogico-didattico, occorre incentivare lo sviluppo di un'educazione inclusiva che sappia leggere le differenze (di genere e di apprendimento) come elementi da valorizzare e su cui investire. Elaborare progettazioni didattiche secondo i principi dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Cottini, 2019) e dell'Education for All (Haggis, 1991) è dunque indispensabile ma non sufficiente: è necessaria l'adozione di pratiche trasformative che sappiano individuare le barriere al funzionamento delle studentesse attraverso la comprensione di quanto la condizione femminile – insieme a quella della disabilità – incida nell'interazione con gli altri fattori presenti nel contesto scolastico<sup>4</sup> (Taddei, 2022). In questo senso, l'Intersectionality Approach (Crenshaw, 1989) richiama i principi della giustizia sociale in linea con le prospettive adottate dalla pedagogia critica (Giroux, 1992; McLaren, 1998). Infatti, quest'ultima offre prospettive di interpretazione all'interno delle quali l'intersezionalità rappresenta la chiave di lettura per esplorare la natura e l'intreccio delle discriminazioni che spesso si riproducono a scuola, riguardando anche le modalità attraverso cui la condizione di disabilità *incontra* altre forme di svantaggio sociale (Liasidou, 2015). Pertanto, nei contesti educativi formali e non formali può aiutare a comprendere le radici dei processi discriminatori e contrastare i pregiudizi, orientando la riflessione di educatori e studenti verso i principi di giustizia sociale (Pliner & Banks, 2012; Naples, 2016).

L'assunzione di questa prospettiva sul piano teorico e progettuale individua un punto di riferimento anche nell'ICF-CY (WHO, 2007), secondo cui il funzionamento educativo e/o di apprendimento degli studenti con disabilità è la risultante della reciproca interazione tra i fattori di tipo biologico e quelli contestuali entro cui si muove il corpo. L'approccio intersezionale nel contesto scolastico, dunque, può agevolare la progettazione di modelli educativi che sappiano identificare quali servizi, sostegni e facilitatori sono in grado di offrire risposte attente all'intersezione delle differenze.

Come sottolinea Taddei (2022), se il contesto scolastico non si pone in un'ottica intersezionale, il rischio è quello di progettare PEI che risultano "sganciati" dai progetti di vita delle studentesse con disabilità.

In generale, considerare gli studenti con disabilità come delle persone asessuate, facendoli rientrare nella categoria neutrale di *disabili*, porta a non riconoscerne i bisogni educativi peculiari e a non identificare quali strumenti meglio di altri possano rispondere alle loro necessità e aspirazioni, contravvenendo

4 Ad esempio, la gestione del ciclo mestruale per le ragazze con disabilità può rappresentare un ostacolo nell'esercizio del diritto all'istruzione: esse, infatti, incontrano maggiori difficoltà sia nell'accesso a prodotti igienici adeguati sia nell'ottenimento di risorse di assistenza personale nell'uso dei servizi igienici (UNGEI, 2021).



a quei principi della *personalizzazione* (Pavone, 2014) degli interventi educativi, invece fondamentali, per raggiungere in futuro buoni livelli di qualità della vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002).

Nonostante tali riflessioni, all'interno delle cornici dell'Inclusive Education e della Special Education ci sono evidenze circa la difficoltà di adottare la prospettiva intersezionale per leggere in modo integrato le condizioni di genere e disabilità (Arms, Bickett, & Graf, 2008).

Nelle scuole italiane, ad esempio, questa prospettiva è stata utilizzata per approfondire la condizione degli alunni stranieri con disabilità (Caldin et al., 2011; FISH & UNAR, 2014; Chieppa, 2019); tuttavia, ancora in diverse indagini statistiche sulla disabilità la questione di genere viene spesso trascurata (MIUR, 2020).

## La transizione tra scuola e mondo del lavoro: sfide ed opportunità

“Educazione” e “lavoro” rappresentano due domini fondamentali per il raggiungimento di adeguati livelli di Qualità di Vita (Verdugo Alonso, 2009). Per le persone con disabilità tali domini sono tutelati dai principi della CRPD, che negli articoli 24 e 27 invita gli Stati Parti a riconoscere e garantire il diritto ad un'educazione di qualità e all'inserimento lavorativo, eliminando ogni forma di discriminazione (UN, 2006). Come l'educazione costituisce un'importante opportunità per scardinare i vincoli della dipendenza e ri-orientare la propria vita in chiave emancipatoria (Taddei, 2019, 2020), l'occupazione rappresenta l'occasione per attivare processi auto-trasformativi nella prospettiva di una vita indipendente e per sentirsi parte integrante e attiva del contesto sociale al quale si appartiene, raggiungendo in tal modo migliori livelli di Qualità di Vita (Cottini, Zorzi & Fedeli, 2016; Mura & Tatulli, 2017).

Partendo da queste premesse, la scuola deve porsi il compito di accompagnare le studentesse con disabilità lungo il cammino di transizione alla vita adulta, sociale e lavorativa attraverso percorsi di orientamento costruiti *per, con ed insieme* alle studentesse stesse, in modo tale che diventino co-costruttrici del proprio percorso di crescita e scolastico.

L'orientamento costituisce una pratica in progressione continua (*lifelong guidance*) che accompagna la persona lungo il percorso di apprendimento durante tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e attraverso molteplici contesti (*lifewide learning*), tra cui quello della formazione professionale nell'ottica dell'inserimento lavorativo (*career guidance*) (Mura, 2018; Friso & Caldin, 2022). Come ci ricorda Canevaro (2022), i percorsi di orientamento professionale possono rappresentare delle importanti occasioni per la graduale costruzione di un sé adulto allorché siano ancorati alla promozione dell'autodeterminazione, dell'autonomia, dell'empowerment e dello sviluppo di tutte quelle competenze funzionali ad un futuro inserimento lavorativo e alla vita indipendente (Canevaro et al., 2022). Una recente *integrative review* (Traina et al., 2022) ha evidenziato che i giovani adulti con disabilità che partecipano a specifici interventi di sostegno nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro ottengono migliori risultati occupazionali a medio-lungo termine rispetto a coloro che non vi partecipano (Cheong & Yahya, 2013; Fleming et al., 2013; Clodagh & Gleeson, 2017; Green et al., 2017). La letteratura scientifica, infatti, riconosce l'importanza di tali programmi e ne evidenzia la necessità di implementazione e promozione attraverso approcci più coordinati ed integrati con i contesti territoriali extrascolastici (Winn, Hay, 2009; Gebhardt et al., 2011; Grigal et al., 2011; Foley et al., 2012). A tal proposito nelle scuole italiane sono stati ridefiniti i *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO)<sup>5</sup> che, a partire dal terzo anno delle scuole secondarie di II grado, prevedono stage formativi presso aziende, cooperative o enti del territorio per un monte ore che varia a seconda degli istituti scolastici frequentati.

La possibilità di partecipare ai PCTO è garantita anche agli studenti con disabilità: all'interno del PEI, infatti, vi è un'apposita sezione dedicata alla progettazione di tali percorsi. Le linee guida del MIUR racco-

5 Ai sensi dell'articolo 1, comma 785, della legge 145/2018 sono state ridefinite le caratteristiche dei percorsi di Alternanza Scuola lavoro così come erano previste dalla legge 107/2015 (Buona Scuola) che li ha resi obbligatori. Con il DM 774 del 4 settembre sono state definite le linee guida che recepiscono le novità introdotte dalla legge di bilancio 2019, che ne ha modificato la denominazione in Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.



mandano una progettazione flessibile e personalizzata che certifichi le competenze degli studenti con disabilità con l'obiettivo di riconoscerne e valorizzarne il potenziale, anche ai fini dell'occupabilità (MIUR, 2009).

Analizzando l'ultimo rapporto ISTAT risulta che la maggior parte (83%) degli alunni con disabilità che ha frequentato gli ultimi tre anni delle scuole secondarie di II grado ha partecipato al percorso di PCTO seguendo la modalità del percorso in azienda/cooperativa (55%) o del percorso scolastico (35%) (ISTAT, 2024).

In queste indagini nazionali la prospettiva di genere non è stata considerata e pertanto non ci sono evidenze circa l'attuazione di percorsi formativo-professionali calibrati sulle esigenze e peculiarità delle studentesse con disabilità.

Un dato, questo, che invita la Pedagogia Speciale a prendere consapevolezza su quanto ancora ci sia da riflettere sulla complessa questione genere-disabilità e sulla necessità di «individuare gli itinerari di orientamento formativo che consentano alle donne con disabilità, fin dall'infanzia, di essere pienamente partecipi dei processi d'apprendimento, relazionali, affettivi, professionali e culturali che sono fondativi di ogni possibilità di realizzazione soggettiva» (Mura & Tatulli, 2017, p.203).

## Prospettive di intervento: tra ricerca e azione

Comprendere le interconnessioni tra i sistemi educativi, l'orientamento e il lavoro non è cosa semplice tanto da richiedere necessariamente l'adozione di un approccio interdisciplinare in cui la pedagogia può offrire numerosi spunti di riflessione, nella consapevolezza che "fare pedagogia per, con e attraverso i sistemi educativi, l'orientamento, il lavoro vuol dire tendere e impegnarsi ad essere pedagogisti con e per gli altri, in istituzioni giuste" (Fabbri et al., 2023, p. 4).

Secondo quanto argomentato, risulta di vitale importanza un ripensamento delle pratiche, delle politiche e delle culture educative nei diversi ordini scolastici e contesti formativi e professionali, nella prospettiva di una pedagogia e didattica delle differenze e attraverso l'adozione di prospettive di ricerca e di azione che guardino ad un approccio educativo lungo l'arco di vita fondato sull'empowerment, in un'ottica non terapeutica-riparativa ma politico-emancipatoria (Barbutto, 2018). Una strategia da implementare per favorire questo obiettivo potrebbe essere un maggior coinvolgimento da parte delle istituzioni scolastiche di insegnanti con disabilità nei processi di sensibilizzazione sull'inclusione e nei processi formativi, così da renderle dei modelli di riferimento e delle guide da seguire per la progettazione di pratiche educative che rispondano ai bisogni reali delle giovani con disabilità in un processo di rispecchiamento che trae ispirazione dalle pratiche di *peer counseling* (*Ibidem*). Sarebbe auspicabile, inoltre, che fin dalla scuola dell'infanzia e soprattutto durante la scuola secondaria di II grado, siano realizzati percorsi di ricerca emancipatoria insieme alle studentesse con disabilità, in modo tale che chi è solitamente semplice destinatario diventi invece protagonista del proprio percorso, in quanto esperto della propria condizione. In tal modo, si lavorerebbe a favore di uno sguardo innovativo e trasformativo delle realtà formative e professionali. Realtà che diventerebbero spazi in cui dare voce e identità alle differenze che compongono il contesto scolastico attraverso sia proposte di curriculum formativi attenti all'inclusione, sia l'adozione e la creazione di materiali didattici personalizzati attenti alla questione di genere e alla disabilità. In quest'ottica, una funzione importante è rappresentata dalla formazione degli insegnanti, che potrebbe offrire una prospettiva di educazione inclusiva intersezionale.

Tra le ultime considerazioni, vi è poi l'investimento economico per una effettiva implementazione di politiche educative a supporto delle studentesse con disabilità, con un'attenzione specifica alla sensibilizzazione degli stakeholders nell'ottica della transizione dal mondo scolastico a quello lavorativo.

Nei loro confronti, sarebbe strategico stabilire dei meccanismi di consultazione e collaborazione, ideando azioni congiunte per combattere lo stigma e promuovere l'inclusione socioeconomica delle donne con disabilità attraverso esperienze formative e professionali valorizzanti rispetto alle potenzialità in loro possesso.



In conclusione, per rispondere e adempiere alle indicazioni della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), tutti gli Stati Parte dovrebbero sviluppare e realizzare da un lato, un sistema aggregato di raccolta dati (per età, genere, disabilità) fondamentale per il disegno di policies puntuali e di mainstreaming; dall'altro, identificare barriere, bisogni, esperienze educative per sviluppare strategie rilevanti in un'ottica antidiscriminatoria nel rispetto dei diritti delle donne con disabilità. La misura della sfida di sostenere la transizione tra scuola e lavoro delle donne con disabilità assume valori ancora più elevati nei Paesi con scarse risorse economiche, dove spesso essere donne e vivere una condizione di disabilità rappresenta la condizione sufficiente per essere escluse da ogni opportunità di emancipazione ed autodeterminazione lungo l'intero arco di vita (Taddei, 2020).

## Riferimenti bibliografici

- Adams, R., Reiss, B., & Serlin, D. (2015). *Keywords for Disabilities Studies*. New York: New York University Press.
- Arms, E., Bickett, J., & Graf, V. (2008). Gender Bias and Imbalance: Girls in US Special Education Programmes. *Gender and Education*, 20 (4), 349-359.
- Barbuto, R. (2018). L'empowerment per l'inclusione delle persone con disabilità. In G. Griffo (ed.), *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD* (pp. 45-74). Lamezia Terme: Comunità.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Bombelli, M. (ed.). (2000). *Soffitto di vetro e dintorni*. Milano: Etas.
- Borgonovi, E., Comellini, F., Ferrucci, F., Mason, L., Migliaccio, A., & Tanucci, G. (eds.) (2022). *Rapporto ANVUR: gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risrsa da valorizzare*. In: [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita\\_WEB.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf)
- Braddock, D., & Parish, S. (2001). *An institutional history of disability*. In G. Albrecht, K. Seelman, M. Bury (eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 11-68). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Caldin, R., Argilopoulos, D., & Dainese, R. (2011). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica 1, Infanzie e Famiglie*, 1-38.
- Canerava, A., & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Canevaro, A., Cibin, C., Bottà, M., & Calderoni, S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cheong, L. S., & Yahya, S. Z. S. (2013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. *Journal of Education and Learning*, 2, 104-117.
- Chieppa, M. A. (2019). Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale. *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 17(1), 122-143.
- Clodagh, N., & Gleeson, C. I. (2017). The transition to employment: the perspectives of students and graduates with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (19), 230-244.
- Cottini, L., Zorzi, S., & Fedeli, D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- Crespi, I. (2006). *Sesso, genere, identità: il contributo dei gender studies*. Milano: FrancoAngeli.
- European Disability Forum (2023). *The Right to Work: The employment situation of persons with disabilities in Europe*. In: <https://www.edf-feph.org/publications/human-rights-report-2023-the-right-to-work/>
- Eurostat. (2019). *Statistiche dell'occupazione*. In: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment\\_statistics/it](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/it).
- Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A., & Vannini, I. (eds.) (2023). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Sessione plenaria e sessioni parallele*. Lecce: Pensa Multimedia.
- FISH, UNAR (2014). *Report di ricerca. Migranti con disabilità. Conoscere i dati per costruire le politiche*. In: [http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ReportMigranti\\_Unar\\_Regioni\\_Ob\\_Con.pdf](http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ReportMigranti_Unar_Regioni_Ob_Con.pdf)
- Fleming, A., Fairweather, J., & Leahy, M. J. (2013). Quality of life as a potential rehabilitation service outcome: The relationship between employment, quality of life, and other life areas. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57, 9-22.





- Foley, K.R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34, 17-47.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII(1), 48-56.
- Garland-Thomson, R. (2005). Feminist Disability Studies. *Signs Journal*, 30(2), 1557-1587.
- Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 443-459.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Green, J. C., Cleary, D. S., & Cannella-Malone, H. I. (2017). A model for enhancing employment outcomes through postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46, 287-291.
- Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34, 4-17.
- Guerrini, V., (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 113-127
- Hall K. (ed.). (2014). *Feminist Disabilities Studies*. Indiana: Indiana University Press.
- ISTAT. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità anno 2022/2023*. In: <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>
- Liasidou, A. (2015). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-178.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies. A Guide to Intersectional Theory, Methodology and writing*. New York: Routledge.
- Mapelli, B. (2007). La radicalità della tematica di genere in educazione, in C. Tamanini (ed.) *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi* (pp. 11-32). Trento: Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York: Longman.
- MIUR (2009). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee Guida. In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- MIUR (2020). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018/2019*. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/1+principali+dati+disabilit%C3%A0\\_a.s.2018\\_2019.pdf/038e3480-952d-7d15-4879-dcf9b86e3fce?version=1.0&t=1609762580854](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/1+principali+dati+disabilit%C3%A0_a.s.2018_2019.pdf/038e3480-952d-7d15-4879-dcf9b86e3fce?version=1.0&t=1609762580854)
- Mura, A. (2009). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (ed.) *Famiglia e progetto di vita* (pp. 313-328). Trento: Erickson.
- Mura, A. (ed.) (2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi. *Educational Reflective Practices*, 1, 122-123.
- Mura, A., & Tatulli, I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(1), 201-214.
- Naples, N. (2016). Pedagogical practice and teaching intersectionality. In K. Case (ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pliner, S. M., & Banks, C. (eds.) (2012), *Teaching, Learning and Intersecting Identities in Higher Education*. New York: Peter Lang Publishers.
- Schalock, R., & Verdugo Alonso, M. (2002), *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Stiker, H.-J. (2009). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Taddei, A. (2019), Empowerment Journeys of women with disabilities: a case-study. *Education sciences and society*, 10(1), 225-243.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2022). Gli stereotipi di genere nell'educazione di bambine e ragazze con disabilità. Questioni aperte e traiettorie possibili. In *Minority Reports. Cultural Disability Studies. Edizione. "Fare e disfare" genere e disabilità*, 14, 27-42. Milano: Mimesis.
- Thomas, C. (1999). *Female forms*. Buckingham: Open University Press.
- Traina, I., Ghirrotto, L. A., & Leader, G. (2022). I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review. *Education Sciences And Society*, 13(2), 264-283.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*, UN, New York.



- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for the Sustainable Development Goals*. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (UNDESA). (2018). *Realization of the sustainable development goals by, for and with person with disabilities. UN Flagship Report on Disability and Development*. In: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRPD/UN2018FlagshipReportDisability.pdf>
- United Nations Girl's Education Initiative (UNGEI) (2021). *Leave no girl with disabilities behind*. In <https://www.ungei.org/blog-post/leave-no-girl-disabilities-behind>
- Verdugo Alonso M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 394, 23-43.
- Watson, N., Roulstone, A., & Thomas, C. (2012). *Handbook of Disabilities Studies*. New York: Routledge.
- Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: issues and challenges. *Journal Disability & Society*, 24, 103-115.
- Winzer, M. (1993). *The history of special education: from isolation to integration*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- World Health Organization (2007). *International Classification of functioning, disability and health. Children and Youth version:ICF-CY*. Geneva: WHO.



**Rossana Sicurello**

Contract Professor | Department of Psychological, Pedagogical, Exercise and Training Sciences | University of Palermo (Italy) | rossana.sicurello@unipa.it

## Azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica e all'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione per una scuola a sostegno di tutti e di ciascuno

### Preventing school dropout and early leaving from education and training: a school for any and every one

Call

School dropout and abandonment of education and training constitute a very important social and educational problem for Europe as they are linked to phenomena such as unemployment, social marginalization, poverty and immigration. The causes are various, such as personal and family problems, learning difficulties, schools' poor ability to intercept students' needs and motivate them to study. Being a common emergency, the problem of school dropout appears at the center of the education and training policies promoted by Italy, also in light of recent European actions to promote inclusive education and tackle early school leaving.

**Keywords:** school dropout | tutoring | mentoring | inclusion | education

L'abbandono scolastico e l'abbandono dell'istruzione e della formazione costituiscono un problema sociale ed educativo molto importante per l'Europa, poiché sono legati a fenomeni come la disoccupazione, l'emarginazione sociale, la povertà e l'immigrazione. Le cause sono varie, come problemi personali e familiari, difficoltà di apprendimento, scarsa capacità della scuola di intercettare i bisogni degli studenti e di motivarli allo studio. Essendo un'emergenza comune, il problema dell'abbandono scolastico appare al centro delle politiche educative e formative promosse dall'Italia, anche alla luce delle recenti azioni europee per promuovere l'educazione inclusiva e affrontare la dispersione scolastica.

**Parole chiave:** dispersione scolastica | tutoraggio | mentoring | inclusione | educazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Sicurello, R. (2024). Preventing school dropout and early leaving from education and training: a school for any and every one. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 115-128. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-11>

**Corresponding Author:** Rossana Sicurello | rossana.sicurello@unipa.it

**Received:** 29/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-11



## 1. Premessa

Il saggio si articola in tre sezioni. Nella prima si offre un'analisi della dispersione scolastica, delle cause e dei suoi effetti individuali, collettivi e cumulativi. In primo luogo, viene specificata l'ampiezza del fenomeno poiché esso comprende non solo l'abbandono della scuola, ma anche le ripetenze, i ritardi rispetto all'età scolare, le frequenze irregolari, l'insuccesso educativo. Drop-out ed Early School Leavers sono le denominazioni adottate dagli organismi internazionali per indicare i fenomeni appena descritti. Per spiegare le cause della dispersione scolastica si fa ricorso a tre ordini di fattori: individuali, familiari e socio-economici e scolastici.

Nella seconda sezione, partendo dall'analisi dei dati statistici messi a disposizione da alcune organizzazioni internazionali sui livelli di abbandono dell'istruzione e della formazione registrati nei diversi paesi europei, vengono indagate le politiche europee integrate (educative e socio-lavorative) nella lotta alla dispersione scolastica e all'ELET (Early Leaving in Education and Training) finalizzate al reinserimento scolastico e alla promozione della persona. La scelta dell'Unione Europea è quella di puntare sulla formazione di base e permanente come chiave per lo sviluppo economico e sociale della Comunità in quanto, nell'attuale società della conoscenza, il pensiero critico, l'inventiva, la capacità di scelta e di risolvere problemi sono considerati elementi in grado di rafforzare il livello di partecipazione attiva e democratica delle persone, con vantaggiose ricadute sia per l'economia e il mercato che per la realizzazione del benessere dei giovani (ET 2020). Si ritiene, infatti, che un'istruzione capillare o qualitativamente migliore possa produrre ricadute positive nell'ambito dell'occupazione e del benessere della persona, della coesione sociale, della produttività associate ad un abbassamento della criminalità. Per contro, viene rilevato da più parti che un'istruzione inadeguata o un abbandono precoce degli studi abbia costi elevati per l'individuo, la società e l'economia (Psacharopoulos, 2007; Belfield, 2008; Nevala et al., 2011).

Nell'ultima parte del saggio il focus dell'attenzione viene diretto verso le strategie d'azione per combattere la dispersione scolastica e favorire il successo formativo di tutti e di ciascuno: lo scopo è quello di prevenire la dispersione scolastica, laddove presente combatterla, riducendo la distanza tuttora esistente tra mondo della scuola e mondo del lavoro, sviluppando nelle studentesse e negli studenti una maggiore consapevolezza sul proprio progetto di vita, sulle proprie capacità di autovalutazione, di lavoro cooperativo e di comunicazione interpersonale.

## 2. Cosa si intende per dispersione scolastica

Con l'espressione dispersione scolastica si fa riferimento a tutti quei fenomeni che comportano un rallentamento del percorso formale di studio come inadempienze dell'obbligo scolastico, uscite in corso o a fine anno nei diversi gradi di scolarità obbligatoria e post-obbligatoria, prima del raggiungimento del titolo di studio relativo, abbandono scolastico. Essendo un fenomeno che racchiude problematiche differenti come bocciature, ripetenze e abbandoni e descrivendo la discontinuità dei percorsi rispetto alla regolarità prevista dagli ordinamenti e dai curricoli, la dispersione scolastica mette in luce una condizione di svantaggio e di disagio a fronte delle necessità proprie di ogni persona di disporre degli strumenti fondamentali per vivere e operare in autonomia in una società sempre più competitiva, complessa, selettiva e di esercitare i suoi diritti/doveri di cittadinanza (Frabboni & Baldacci, 2004; Batini, 2014; Batini & Giusti, 2015; Batini & Bartolucci, 2016).

Definita come "l'incidenza delle ripetenze e degli abbandoni sul sistema di un paese" (Brimer & Pauli, 1971), gli indicatori utilizzati per misurare la dispersione sono generalmente due: il tasso di ripetenza, che indica la percentuale di coloro che vengono bocciati e, quindi, debbono ripetere la stessa annualità scolastica, e il tasso di abbandono, che indica la percentuale di coloro che cessano di frequentare la scuola, senza portare a termine l'annualità scolastica sul totale degli iscritti. Come anche specificato dalla Commissione Europea (European Commission, 2011), la dispersione scolastica risulta, quindi, distinta dall'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione o Early Leaving from Education and Training



(ELET), espressione elaborata a livello europeo in riferimento a tutti quei soggetti che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione, ovvero a quei giovani tra i 18 e i 24 anni che possiedono soltanto un diploma di istruzione secondaria di primo grado o inferiore e che non continuano gli studi, né intraprendono alcun tipo di formazione.

Per una comprensione allargata dei processi di dispersione è indispensabile altresì fare riferimento ai NEET o Not in Education, Employment or Training (Eurofound, 2012; 2014; ISFOL, 2015; OECD, 2015), ossia a quella parte di giovani tra i 15 e i 24 anni che non studiano, non seguono una formazione e non lavorano. L'aumento della percentuale dei NEET, essendo indicatore ed espressione delle difficoltà di transizione tra scuola e lavoro, determina un costo economico e sociale elevato sia per l'UE che per i singoli Paesi che di essa fanno parte, oltre agli effetti di depauperamento progressivo e marginalizzazione della fascia più attiva della popolazione. Dal momento che la percentuale di NEET in un paese viene messa in diretta relazione con il suo stato di crisi economica, i tassi di disoccupazione e la sua (in)capacità di far fronte a quella che è definita una vera e propria emergenza sociale, quello dei NEET può essere concettualizzato come l'atteggiamento rinunciatario dei giovani di fronte alla crisi economica e alle difficoltà percepite (reali o meno) di trovare un lavoro, vale a dire una sorta di impotenza appresa o *learned helplessness* (Seligman, 1975).

Occorre però rilevare che nella "dispersione scolastica" rientrano non solo gli abbandoni formalizzati, cioè gli abbandoni che costituiscono abbandoni di fatto, ma anche le non frequenze e le frequenze saltuarie, nonché le ripetenze (Batini, 2023, pp. 8-9; Batini, 2002; Batini & Bartolucci, 2017, pp. 119-136) in riferimento alla cosiddetta "dispersione implicita" alimentata da tutti quegli allievi che vanno a scuola, ma imparano poco, oppure imparano male o in modo irregolare. Sebbene questi studenti non rientrino nella dispersione scolastica esplicita, possono in un certo senso essere inclusi tra i "dispersi" poiché anche quando riescono ad ottenere un titolo di studio, infatti, si trovano nelle condizioni di affrontare la vita adulta senza avere le competenze minime necessarie per esercitare la cittadinanza attiva, proseguire gli studi o intraprendere un percorso professionale. Questi allievi non sono neppure classificati come ESL ossia *Early School Leavers* e, di conseguenza, molto difficilmente possono godere di azioni di supporto per aumentare il proprio livello di competenze (Ricci, 2019).

Alla dispersione scolastica, all'abbandono dei percorsi di istruzione e formazione e al conseguente fenomeno dei NEET si accompagnano problematiche che riguardano sia la singola persona, considerata nella sua dimensione psicologica ed esistenziale, sia la società a cui la persona stessa appartiene. A livello personale un'istruzione inadeguata o di fatto non in grado di sostenere la persona non consente la maturazione di quelle competenze richieste dal mercato del lavoro e la possibilità di ottenere più facilmente un'occupazione adeguata alle proprie aspettative con la conseguenza di non permettere al soggetto di essere autonomo, di avere indipendenza economica e di costruire un progetto di vita svincolato dalla famiglia, determinando un maggior rischio di disoccupazione, impieghi con minori garanzie, maggiore occorrenza di lavori part-time e guadagni inferiori (NESSE, 2010; European Commission, 2011). Altri risultati pervenuti dimostrano che chi abbandona precocemente l'istruzione e/o la formazione è meno incline a essere un cittadino attivo, ossia a partecipare alle elezioni e ad altri processi democratici (Rousseas & Vretakou, 2006; NESSE, 2010). Inoltre, l'abbandono precoce riduce anche le possibilità delle persone di partecipare attivamente ad attività sociali e culturali (Rousseas & Vretakou, 2006). Infine, i giovani che abbandonano precocemente gli studi potrebbero essere più inclini ad avere una salute fisica e mentale instabile (Belfield, 2008) e potrebbero correre maggiori rischi di sviluppare un comportamento antisociale o di praticare attività criminali (Nevala et al., 2011).

A tali conseguenze individuali dell'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione sono legate anche quelle sociali ed economiche. A livello socio-economico la dispersione scolastica, che spesso sfocia in abbandono dell'istruzione e della formazione, può produrre bassi livelli di capitale umano, competenze inadeguate, conoscenze poco spendibili, riduzione della competitività. Avere un grado di istruzione inadeguato significa per i giovani non avere un livello di competenze richiesto dalle economie di oggi, che si basano sui mezzi di produzione ad alto coefficiente di conoscenze. Ciò produce da un lato una riduzione dei tassi di occupazione, minore crescita economica e gettito fiscale e, dall'altro, maggiori





indennità di disoccupazione e prestazioni socio-assistenziali, aumento della spesa pubblica e sanitaria (NESSE, 2010). Le conseguenze negative prodotte dalla dispersione scolastica e dall'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione non si fermano con il passaggio da una generazione all'altra, ma al contrario perdurano: i genitori con bassi livelli d'istruzione con maggiori probabilità tenderanno ad attribuire poco valore all'istruzione e alla conoscenza rispetto a quelli che possiedono un livello di istruzione adeguato, esponendo i propri figli a maggiori rischi di abbandono precoce e disoccupazione (Psacharopoulos, 2007).

### 3. Cause determinanti

Per quanto concerne le cause determinanti, negli anni '60 del secolo scorso la dispersione scolastica viene spiegata mediante il ricorso a fattori familiari e/o culturali o a fattori socio-economici che determinano un meccanismo di espulsione dei più poveri e/o degli emarginati dal sistema scolastico da parte delle istituzioni. La dispersione viene spiegata facendo un esplicito riferimento alle teorie sulla deprivazione socio-culturale e sulla marginalità economica degli strati svantaggiati della società e delle minoranze immigrate (Coleman, 1966; Cicatelli & Malizia, 2012). In questa fase, la tipologia di interventi si colloca, dunque, nell'ambito del potenziamento scolastico al fine di modificare il condizionamento esercitato dall'ambiente familiare deprivato e dal contesto socio-economico in cui la persona vive.

Negli anni '70 del secolo scorso, grazie alla diffusione della scolarizzazione di massa e sulle basi della divulgazione di teorie maggiormente aperte ai fattori individuali e alla qualità dell'istruzione, si fa strada una visione più allargata della dispersione che comprende, oltre ai soggetti con basso rendimento, anche tutta l'area del disagio giovanile, scolastico ed extrascolastico, non necessariamente identificabile con i soggetti economicamente svantaggiati (Dalton *et al.*, 2009; Jugović & Doolan, 2013; Adelman, & Székely, 2016). Si avverte, quindi, la necessità di utilizzare indicatori più complessi per misurare i fenomeni dispersivi, al fine di includervi anche coloro che rimangono dentro il sistema, ma con modalità irregolari, disfunzionali, con insufficiente motivazione (Bagioli, Baldini & Proli, 2022, pp. 91-102; Santagati, 2015, pp. 395-410; Capperucci, 2016, pp. 33-58). In questa fase le politiche non si concentrano più soltanto sugli interventi mirati alle cosiddette "fasce deboli", ma adottano piani straordinari per consentire alla scuola, diventata di massa, di fronteggiare il fenomeno in maniera complessiva e totale.

A partire dagli anni '80 acquista più rilevanza la dimensione soggettiva e dunque si inizia ad attribuire minore peso alle determinanti sociali per riconoscere i tratti individuali e irripetibili di ogni percorso individuale. In questa fase, le difficoltà scolastiche sono maggiormente legate agli atteggiamenti di rifiuto, disimpegno, resistenza dei ragazzi al percorso scolastico (Field, Kuczera & Pont, 2007; Batini & Bartolucci, 2016; Adelman, & Székely, 2016). Negli stessi anni emerge, con una rilevanza progressiva, il tema della relazione con gli insegnanti e dunque si comincia a porre attenzione allo stile di conduzione del gruppo classe, al ruolo attivo o passivo in cui sono relegati gli studenti, al linguaggio (inclusivo o escludente) utilizzato in contesto didattico (Bagioli, Baldini & Proli, 2022, pp. 91-102; Santagati, 2015, pp. 395-410; Capperucci, 2016, pp. 33-58). In questa fase gli interventi si collocano nell'area della motivazione e perseguono dunque obiettivi di tipo relazionale, essendo finalizzati al miglioramento della qualità delle interazioni studente-docente (Di Palma, 2023, pp. 203-2018)

Dal decennio conclusivo del secolo scorso a quello iniziale del XXI secolo l'attenzione si focalizza su un approccio multifattoriale: la letteratura scientifica più recente sulla dispersione scolastica (Colombo, 2010; 2015; Lamb *et al.*, 2011; Alistair & Leathwood, 2013; Batini, 2014; Scales, 2015; Bartolucci & Batini, 2016; Batini & Bartolucci, 2016) converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del fenomeno di tipo sistemico e multidimensionale, anche perché le dinamiche e le interazioni fra i molteplici elementi che entrano in gioco a più livelli sono differenti e variegati e investono l'intero contesto scolastico, formativo, economico e culturale.

In tale prospettiva, molto utile appare il rapporto curato da European Commission, EACEA, Eurydice e Cedefop (2014) che, sulla base di dati raccolti in molti Paesi europei, mette in luce l'incidenza dei diversi



fattori determinanti fenomeni di dispersione scolastica e di abbandono dei percorsi di istruzione e formazione raggruppandoli in tre categorie principali. In primo luogo si distinguono i fattori relativi alle caratteristiche psicologiche degli studenti quali la presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, di bisogni educativi speciali, un atteggiamento di rifiuto verso la scuola, il disimpegno, l'auto-percezione di inadeguatezza agli insuccessi (Dalton et al., 2009). Dalla letteratura scientifica sul tema emerge in particolare il ruolo del senso di auto-efficacia: gli studenti che mostrano alta autostima e buon senso di autoefficacia personale mostrano una maggiore motivazione allo studio e inferiori probabilità di abbandono (Alivernini & Lucidi, 2011; Batini, 2014); di contro, le difficoltà di apprendimento e i bisogni educativi speciali determinano maggiore probabilità di abbandono (Batini, 2015). In secondo luogo si evidenziano i fattori familiari e socio-economici quali l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata, uno scarso livello di istruzione dei genitori e di coinvolgimento di questi ultimi nella vita scolastica dei figli, l'instabilità del nucleo familiare.

Per quanto riguarda i fattori familiari, si rivela significativa la relazione tra abbandono scolare precoce e genitori con basso livello d'istruzione (Lundetræ, 2011): un ambiente di provenienza culturalmente svantaggiato porterebbe, infatti, a nutrire basse attese nei confronti della scuola e della riuscita scolastica. A minore scolarità degli adulti che esercitano un ruolo genitoriale parrebbe corrispondere una minore motivazione media allo studio e una minore volontà di distinguersi da parte dello studente (Petruccelli, 2005) con retroazione, quindi, sui fattori individuali. Sulla dispersione scolastica incidono anche fattori socio-economici: sono ormai molte le ricerche e le rilevazioni nazionali e internazionali che evidenziano le correlazioni fra le condizioni socio-economiche della famiglia, il rendimento scolastico e la durata complessiva del percorso di studi. I gruppi di ragazzi svantaggiati economicamente sono più a rischio di abbandono scolastico, anche per le pressioni (esplicite o implicite) che ricevono per diventare il prima possibile indipendenti economicamente al fine di ridurre le spese della famiglia di origine (Bradley & Renzulli, 2011). La cultura di riferimento, i discorsi affrontati nell'ambito della famiglia sul ruolo del lavoro, sulla necessità di contribuire al budget familiare, la minore rilevanza e sostegno dato al percorso di istruzione si possono tradurre in una volontà del/della ragazzo/a di interrompere l'esperienza scolastica per poter fornire un supporto economico alla propria famiglia. La ricerca evidenzia la maggiore probabilità da parte di immigrati e figli degli immigrati rispetto agli autoctoni di incorrere nella dispersione e, specificamente, di abbandonare precocemente il percorso di istruzione (OECD, 2015). Alcuni studi (Jugovic & Doolan, 2013) evidenziano, infatti, il problema delle minoranze etnico-culturali, in particolare, dei nomadi rom, i quali, in tutti i Paesi del sud-est Europa, sono tra i gruppi più svantaggiati nell'ambito dell'istruzione. In questi casi, tra i fattori che concorrono alla dispersione scolastica si evidenziano: mobilità territoriale, instabilità residenziale, ritardo scolastico per problemi linguistici, ma anche l'atteggiamento della scuola e degli insegnanti (OECD, 2006; Canino, 2010) che ritengono, a torto o a ragione, che gli studenti immigrati abbiano una probabilità rilevante di avere un rendimento scolastico basso.

Infine, si distinguono i fattori interni al sistema scolastico quali l'organizzazione e il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, le ripetenze. Numerose sono, infatti, le ricerche che evidenziano il ruolo di fattori interni alla scuola (il modo in cui l'insegnamento e la didattica sono organizzati e sviluppati, le relazioni interpersonali che si instaurano a scuola, aspetti legati all'organizzazione e al funzionamento della scuola) rispetto al fenomeno della dispersione scolastica. Da una parte emerge la rilevanza della relazione insegnante-studente (Trincherò & Tordini, 2011), dall'altra il ruolo dell'insuccesso scolastico, testimoniato dalla forte correlazione tra bocciature e abbandoni (Batini et al., 2016). Le scuole con classi molto numerose parrebbero avere un effetto negativo sulle performance scolastiche degli studenti (Balfanz & Legters, 2005); gli anticipi nelle iscrizioni scolastiche paiono aumentare il rischio di dispersione, così come la mancata disponibilità di curricoli diversificati a cui accedere cambiando il percorso anche in itinere sembra favorire le percentuali di dispersione (Rumberger & Lamb, 2003). Un altro fattore strutturale importante che in passato ha contribuito a far aumentare l'abbandono è legato, infatti, alla rigidità delle opportunità fornite da parte dei sistemi scolastici riguardanti il passaggio degli studenti da un indirizzo all'altro, anche di ordine diverso, (liceale, tecnico o professionale). La scarsa attinenza tra conoscenze, abilità e competenze che è possibile sviluppare nei diversi indirizzi di stu-



dio, la difficoltà riscontrata nel riconoscimento di percorsi già svolti, delle certificazioni e delle competenze acquisite spesso hanno scoraggiato coloro che, pur interessati al conseguimento di una qualifica o di un diploma, hanno visto sfumare la possibilità di capitalizzare quanto appreso nei percorsi scolastici e formativi precedenti (Antonmattei & Fouquet, 2011; OECD, 2012; European Commission, 2013a). Tra i motivi che possono favorire l'abbandono precoce troviamo altresì le condizioni del mercato del lavoro del territorio in cui le scuole si collocano (Tumino & Taylor, 2013) che possono promuovere o limitare il fenomeno dell'abbandono. Come sostiene Nevala (2011), confermando i risultati delle indagini della Commissione europea (European Commission, 2011), elevate opportunità lavorative o la presenza di mercati di lavoro regionali o stagionali (quali il turismo o l'edilizia) possono indurre i giovani ad abbandonare precocemente la scuola allo scopo di migliorare la situazione economica della famiglia o diventare più indipendenti.

Essendo riconducibile a diversi fattori intrecciati tra loro, come rilevato da Benvenuto (2011), attualmente si può parlare di "differenti dimensioni o livelli di dispersione" o "dispersione al plurale", distinguendo tra: a) forme di dispersione rilevabili nell'ambito dei percorsi scolastici che riguardano gli studenti che rallentano o cambiano percorso nel sistema di istruzione e formazione (questo livello rimanda all'analisi dei flussi, vale a dire delle ripetenze, delle non ri-scrizioni, dei trasferimenti, ritiri o passaggi degli studenti all'interno del sistema di istruzione); b) forme di dispersione rilevabili nell'apprendimento e nel processo di istruzione scolastica (questo livello rimanda all'analisi dei debiti scolastici o giudizi di non sufficienza, dei tassi di bocciatura, dei livelli raggiunti nelle distinte competenze disciplinari o trasversali, di scuola o a carattere comparativo nazionale/internazionale, e quindi la qualità degli apprendimenti); c) forme di dispersione rilevabili nell'integrazione e nelle relazioni sociali (questo livello riguarda l'analisi del disagio, devianza e disaffezione da regole, contesti sociali e valori condivisi a scuola e nella società civile, dell'abbandono); d) forme di dispersione rilevabili nell'ambito della corrispondenza/mancata corrispondenza tra titoli di studio e competenze acquisite da un lato e carriere professionali dall'altro (coerenza tra titoli e reclutamenti o contratti, ricaduta degli investimenti nell'istruzione).

#### **4. Gli interventi promossi per contrastare la dispersione scolastica**

L'urgenza di riflettere sui dati sulla dispersione scolastica, derivata dalla consapevolezza delle difficoltà di progettazione esistenziale nella società postmoderna, caratterizzata dal rischio e dall'incertezza del futuro, dalla maggiore imprevedibilità dei percorsi individuali e della instabilità di punti di riferimento quali valori, tradizioni, istituzioni che un tempo orientavano la vita delle persone, ha spinto la ricerca psico-pedagogica e la scuola nel suo complesso da un lato ad interrogarsi sulla validità dell'orientamento formativo, inteso come un insieme complesso e unitario di attività e azioni finalizzato a sviluppare, attraverso processi di apprendimento, l'empowerment della persona, dall'altro ad elaborare strumenti e dispositivi finalizzati all'acquisizione della consapevolezza relativamente alle proprie risorse e alla propria progettualità al fine di aiutare la persona a realizzarsi in campo lavorativo e sociale (Batini, 2015; Batini & Giusti, 2023, pp. 19-22).

Orientare dal punto di vista formativo significa offrire alle studentesse e agli studenti l'opportunità di diventare progressivamente autonomi, mettendo in atto forme sempre più evolute di autoconsapevolezza sulle proprie risorse, favorendo lo sviluppo di abilità e di competenze che consentono maggiore controllo sulle proprie scelte e soddisfazione rispetto ad esse (Batini, 2008), attuando quell'insieme di azioni capaci di prestare attenzione alle dimensioni intime ed essenziali del sé (Batini & Giusti, 2008). Questo determina la possibilità di sviluppare nuovi percorsi di apprendimento, di formazione, di transizione scuola-lavoro che possano essere in grado di far maturare, supportare e valorizzare le scelte progettuali individuali, di fornire strumenti di lettura utili a interpretare, comprendere e problematizzare la realtà culturale e sociale, rispondendo al costante bisogno di crescita e di sviluppo che caratterizza e accompagna la persona, qualunque sia la sua età e la sua condizione socio-culturale di riferimento. Si tratta, dunque, di considerare un costrutto complesso ma fondamentale per lo sviluppo e il dispiegarsi dell'esistenza umana e del processo di umanizzazione individuale e sociale, tanto da essere assunto come elemento d'accompagna-



mento dell'azione e della relazione educativa, nonché dell'azione e dell'educazione del proprio sé (Mura, 2005; Jia, Hou, Shen, 2022). Da questo processo conseguono consapevolezza sull'importanza della maturazione di una solida identità individuale, che è sempre anche identità sociale, nonché delle modalità e dei contesti in cui essa si sviluppa. Il processo di orientamento si configura, infatti, come motivo vitale della formazione, dalle prime cure genitoriali fino all'età adulta, passando per i diversi gradi di scolarizzazione e d'istruzione, dall'infanzia all'università e procedendo oltre, accompagnando la persona nell'intero percorso esistenziale. Il riferimento al tema dell'orientamento formativo non si limita, pertanto, come spesso si è portati a credere, alle sole questioni di scelta in momenti cruciali, ma si riferisce a problematiche che riguardano i fini e gli orizzonti valoriali verso cui tendere. In un simile quadro, anche i mezzi e gli strumenti con i quali procedere assumono una valenza strategica e formativa rilevante nei confronti della quale i professionisti dell'educazione non possono non soffermare la loro attenzione.

Diversi sono i modelli di orientamento formativo che si sono susseguiti nelle diverse fasi storiche: Life Design (Burnett & Evans, 2016) che sottolinea la necessità, da parte delle persone, di essere consapevoli dei propri desideri, dei propri obiettivi e progetti e delle proprie aspirazioni, in quanto questo rappresenta la modalità più efficace per condurre una vita soddisfacente; Career Construction (Savickas, 2001; 2005), in cui si insiste maggiormente sulla valenza "pubblica" e sociale nel processo di costruzione di una carriera che risulta fortemente influenzata da fattori ambientali, personali, valoriali e culturali; Costruzione di Sé e della Vita (Guichard, 2010) che pone l'accento sui processi di costruzione dell'identità, ricordando che ogni persona deve avere come obiettivo l'integrazione tra la dimensione personale (costituita da valori, progetti, capacità) e la dimensione ambientale (costituita da tessuto socio-culturale, contesto storico, etc.); infine, l'orientamento narrativo (Batini & Zaccaria, 2000) che si pone l'obiettivo di mettere al servizio della comunità educativa e formativa l'efficacia del pensiero narrativo (Bruner, 1992) per l'emancipazione attraverso le storie.

È in tal senso che, con specifica attinenza ai processi di emancipazione della persona, l'emanazione del Decreto Ministeriale n. 328 del 2022 da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito contenente le nuove Linee Guida per l'orientamento in accordo con la "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU rappresenta un atto normativo rilevante cui prestare necessariamente attenzione.

In primo luogo, le suddette Linee Guida sottolineano la necessità di superare un approccio frammentario all'orientamento, definito come "un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative". Ne deriva un ruolo educativo, formativo e pedagogico preciso svolto dall'orientamento, in quanto attiene alla dimensione della crescita, nonché dell'accompagnamento dei processi di formazione e apprendimento nei contesti nei quali essi avvengono, necessario per sostenere la fiducia, l'autostima, l'impegno, le motivazioni, e per riconoscere talenti e attitudini, il potenziale personale esercitando la capacità di scegliere in autonomia senza trascurare la possibilità di coltivare direzioni di crescita inedite o non convenzionali da parte di alunni e alunne, studenti e studentesse. Nel contesto educativo attuale, quindi, il processo orientativo assume una intenzionalità pedagogica più esplicita poiché basato sul contributo che l'educazione può dare nello sviluppo della consapevolezza di sé, dei propri limiti e delle proprie risorse. Rivendicando la qualità prettamente educativa dell'orientamento, la scuola in quanto contesto in cui la relazione educativa è centrale ha il compito di esplicitare i processi e le condizioni attraverso cui essa orienta la crescita delle persone che educa. Le esperienze formative in ambito scolastico risultano centrali per l'acquisizione delle competenze intrapersonali ed interpersonali necessarie a orientare le scelte nei percorsi di vita e ad affrontare incertezze e difficoltà. In tale direzione, tra le più importanti novità introdotte dalle Linee Guida rientra l'introduzione a partire dall'anno scolastico 2023-2024 dei moduli di 30 ore annuali specifici sull'orientamento nella scuola secondaria di primo grado e di secondo grado come di seguito specificato:



moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore, anche extra curricolari, per anno scolastico, nelle classi prime e seconde e moduli curricolari di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore per anno scolastico, nelle classi terze, quarte e quinte. I suddetti moduli annuali curricolari o extracurricolari per l'orientamento, come ribadito in più occasioni dalle stesse linee guida, non vanno intesi come il contenitore di una nuova disciplina ma costituiscono uno strumento per aiutare le studentesse e gli studenti a riflettere criticamente in modo inter/intradisciplinare sulla propria esperienza scolastica e formativa in vista della costruzione in itinere del proprio personale progetto di vita culturale e professionale, sottolineando in questo modo il ruolo attivo che le stesse e gli stessi dovrebbero avere quando riflettono sulle proprie attitudini, capacità limiti ed esperienze tramite prospettive di piena personalizzazione del percorso formativo. I moduli di 30 ore annuali potranno essere realizzati tenendo conto degli spazi di flessibilità garantiti alle istituzioni scolastiche nell'ambito dell'autonomia; nello specifico, le scuole potranno prevedere nei loro PTOF lo svolgimento di moduli in parte o del tutto come curricolari o extracurricolari non necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite da articolare al fine di realizzare attività per gruppi proporzionati nel numero di studenti, distribuite nel corso dell'anno, secondo un calendario progettato e condiviso tra studenti e docenti coinvolti nel complessivo quadro organizzativo di scuola. In questa articolazione si possono anche collocare, a titolo esemplificativo, tutti quei laboratori che nascono dall'incontro tra studenti di un ciclo inferiore e superiore per esperienze di peer tutoring, tra docenti del ciclo superiore e studenti del ciclo inferiore, per sperimentare attività di vario tipo, riconducibili alla didattica orientativa e laboratoriale, comprese le iniziative di orientamento nella transizione tra istruzione e formazione secondaria e terziaria e lavoro, laboratori di prodotto e di processo, presentazione di dati sul mercato del lavoro. La progettazione didattica dei moduli di orientamento e la loro erogazione si realizzano anche attraverso collaborazioni che valorizzino l'orientamento come processo condiviso, reticolare, co-progettato con il territorio, con le scuole e le agenzie formative dei successivi gradi di istruzione e formazione, con gli ITS Academy, le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, il mercato del lavoro e le imprese, i servizi di orientamento promossi dagli enti locali e dalle regioni, i centri per l'impiego e tutti i servizi attivi sul territorio per accompagnare la transizione verso l'età adulta. I moduli di orientamento saranno oggetto di apposito monitoraggio tramite il sistema informativo del Ministero dell'istruzione e del merito, nonché documentati nell'e-portfolio<sup>1</sup> che rappresenta in assoluto uno strumento per sviluppare competenze trasversali che rimandano alla concezione di un «soggetto in situazione», chiamato a riflettere su di sé e nel contempo a confrontarsi con la realtà esterna, con i vincoli e le opportunità che essa pone, autodeterminandosi.

A completamento di tale intervento si colloca la linea di investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica", prevista dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza con l'obiettivo di rilanciare la produttività e la crescita dell'economia del Paese, finalizzata alla promozione di una serie di azioni per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica e per la riduzione dei divari territoriali nell'istruzione, investendo complessivamente 1,5 miliardi di euro. Il decreto del Ministro dell'istruzione 24 giugno 2022, n. 170, ha individuato 3.198 istituzioni scolastiche beneficiarie di finanziamento per la realizzazione di "Azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica" per uno stanziamento pari a complessivi 500 milioni di euro. Tali azioni consistono nella progettazione e realizzazione di percorsi di mentoring e di orientamento, percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e accompagnamento, percorsi di orientamento per le famiglie, percorsi formativi e laboratoriali co-curri-

1 Le parti che contraddistinguono ogni e-portfolio personale sono chiaramente indicate all'interno delle Linee guida e sono sostanzialmente le seguenti: 1) Percorso di studi, in cui sono riportate le informazioni relative al profilo scolastico dello studente; 2) Sviluppo delle competenze, in cui trovano documentazione le competenze sviluppate tramite attività svolte in ambito scolastico ed extrascolastico, tramite il conseguimento di certificazioni e i capolavori caricati dallo studente; 3) Capolavoro dello studente, in cui lo studente sceglie, per ogni anno scolastico, almeno un prodotto da lui riconosciuto criticamente come il proprio "capolavoro"; 4) Autovalutazione, in cui lo studente esprime le proprie riflessioni in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa sul percorso svolto. In un'ulteriore sezione, denominata "Documenti", sono messi a disposizione il Consiglio di orientamento, la Certificazione delle competenze e il Curriculum dello studente.





colari, organizzazione di team per la prevenzione della dispersione scolastica, erogati in favore di studentesse e studenti che presentano a rischio di abbandono. Con nota prot. n. 60586 del 13 luglio 2022 il Ministro dell'istruzione ha diramato gli "Orientamenti per l'attuazione degli interventi nelle scuole" in relazione all'attuazione delle misure di cui al citato D.M. n. 170 del 2022. Tale documento fornisce alle scuole individuate quali soggetti attuatori una serie di indicazioni per la progettazione e l'attuazione degli interventi, che potranno essere utilizzate in fase di pianificazione delle attività, insieme alle indicazioni già contenute nell'articolo 2 del D.M. n. 170/2022, alle quali si fa più ampio rinvio.

Nello specifico, i percorsi di tutoring/mentoring e orientamento si presentano come attività formative in favore delle studentesse e degli studenti che mostrano particolari fragilità, motivazionali e/o nelle discipline di studio, a rischio di abbandono o che abbiano interrotto la frequenza scolastica e richiedono una attività didattica mirata e personalizzata, integrata con quella curricolare. Il MIM parla di percorsi individuali erogati in presenza da esperti in possesso di specifiche competenze. Le azioni di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica richiedono un approccio didattico personalizzato, fondato sul mentoring e sul tutoraggio, quale rafforzamento delle attività didattiche curricolari. Tra le diverse esperienze a supporto del contrasto alla dispersione scolastica, il mentoring rappresenta senz'altro una pratica particolarmente efficace. In letteratura, la figura del "mentore" viene associata a diverse funzioni e ruoli: modello, insegnante, advisor, guida, coach, sponsor, amico, aiuto, confidente (esempi in diversi contributi, ad es. Levinson et al, 1978; Harnish & Wild, 1994, Eret et al., 2018); lo si riconosce come figura che istruisce, consiglia, guida e facilita lo sviluppo intellettuale o professionale della persona (Dixon-Reeves, 2003).

## 5. Intervenire all'interno della scuola basta?

Il riconoscimento da un lato dell'importanza della conoscenza come risorsa primaria per assicurare competitività e coesione sociale e dall'altro dell'educazione per tutti e per tutto l'arco della vita (lifelong learning) ha avuto come riflesso - nell'ambito della lotta alla dispersione - lo sviluppo sia del tema della qualità dell'educazione inclusiva, sia del concetto di successo formativo. Lo spostamento del focus dell'attenzione dalla dispersione come dato oggettivo di cui prendere atto all'educazione inclusiva e al successo formativo come obiettivi da perseguire (Consiglio dell'Unione Europea, 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2014a; 2014b) ha imposto due urgenze: da un lato quella di dotarsi di parametri di valutazione dei livelli formativi basati sia su indicatori di risultato, che riguardano gli esiti scolastici, sia su indicatori di processo, che riguardano l'intero itinerario di studi, la sua perseguibilità, il "ben-essere" stesso dell'individuo; dall'altro quella di chiamare in causa l'azione combinata di tutti i soggetti (pubblici e privati) responsabili della formazione e non soltanto la scuola, che rimane tuttavia il contesto chiave in cui i vissuti si elaborano in scelte per il futuro. È nata, cioè, una riflessione a partire da una concezione della scuola come luogo di incubazione delle varie forme di incertezza e disagio che ha imposto agli attori della formazione di accompagnare le transizioni dalla scuola al lavoro, senza perdere di vista l'obiettivo di mantenimento, sviluppo, riconversione permanente del capitale umano. La promozione del successo formativo non può, infatti, coincidere con il semplice supporto allo studio ma presuppone un'attenzione di tipo educativo finalizzata allo sviluppo armonico di tutte le dimensioni costitutive del soggetto che apprende: è la tensione allo sviluppo integrale della persona considerata nella sua complessità (Goleman, 1996; Gardner, 2002; Baldacci, 2005) a porre le giuste premesse per il conseguimento del successo formativo. Poiché il concetto di successo formativo, in prospettiva pedagogica, può essere inteso come il pieno compimento della persona, il suo conseguimento non attiene esclusivamente a una prospettiva formativa e scolastica (Smith & Hattam, 2004) bensì implica, più in generale, una presa in carico complessiva e integrale della persona e un accompagnamento verso il suo sviluppo integrale (Montalbetti & Lisimberti, 2015); di conseguenza le modalità, lo stile e il contesto in cui si esercita l'accompagnamento educativo sono essenziali. Riflettere sul modo in cui favorire il successo formativo è essenziale poiché il suo perseguimento, come riconosciuto anche dai più prestigiosi organismi internazionali e sovranazionali (Schleicher, 2006), ha profonde implicazioni a tre livelli: personale perché pone le premesse per la piena



e autentica realizzazione personale, sociale in quanto fornisce all'individuo l'opportunità di svolgere un ruolo attivo nella società, economico poiché contribuisce allo sviluppo complessivo del sistema di un paese (Consiglio dell'Unione Europea, 2009).

La letteratura internazionale (Bowers et al., 2013; Doll et al., 2013), nonché la disamina critica delle buone pratiche per il contrasto alla dispersione scolastica e il perseguimento del successo formativo (European Commission, 2013, European Commission et al., 2014), confermano l'importanza di alcuni elementi tra i quali la centralità dello studente, la personalizzazione dei percorsi e la presa in carico da parte di una rete territoriale-integrata (Bramanti & Odifreddi, 2006) in cui assume un ruolo importante la scuola, il legame tra scuola e famiglia e tra scuola e mondo professionale (Colombo, 2010): sono questi stessi soggetti a essere chiamati in causa per affrontare, anche in termini di prevenzione primaria, il fenomeno (Pozzi et al., 2015). Nello scenario delineato assumono un ruolo privilegiato anche i contesti lavorativi e il terzo settore cui è sovente demandato, pur con modalità e a livelli diversificati, il sostegno scolastico (We World Intervista et al., 2014).

Da decenni il Terzo settore (associazioni, fondazioni, parrocchie, oratori, enti religiosi, doposcuola informali, centri aggregativi giovanili, centri sociali etc.) è attivo per garantire il recupero scolastico (We World Intervista, 2014). Attraverso il lavoro volontario, spesso nascosto tra le mura di un oratorio o le stanze di un centro sociale, vengono raggiunti e recuperati dalla scuola migliaia e migliaia di ragazzi tra i 6 e i 16 anni e riorientati giovani già maggiorenni e fuori dai processi d'istruzione e formazione.

Le organizzazioni di volontariato e il terzo settore costituiscono un contesto particolarmente favorevole per indagare la presa in carico educativa complessiva finalizzata al raggiungimento del successo formativo con l'obiettivo principale di creare o ricreare una sorta di affezione allo studio, ridare centralità all'individuo, accrescendo le possibilità di scelta attraverso il riconoscimento dell'importanza delle conoscenze. In tal senso, il Terzo settore sembra svolgere un ruolo fondamentale, andando a riempire un vuoto, che l'istituzione scolastica ad oggi da sola non è in grado di colmare.

Attualmente sono sempre di più le scuole italiane che, per arginare la "povertà educativa", costituiscono partnership e co-progettano percorsi didattici con istituzioni del Terzo settore presenti sul territorio in grado di coniugare il "dentro la scuola" con il "fuori la scuola"; costituiscono un esempio in tal senso i percorsi di Service Learning<sup>2</sup> da intendersi quale frutto di un insieme di processi sinergici fra scuola e Terzo settore intrapresi con l'obiettivo di ampliare e qualificare l'offerta formativa, potenziandone le caratteristiche di equità, qualità e inclusività.

## 6. Conclusioni

Fenomeno particolarmente grave in Italia, la dispersione scolastica può assumere diverse forme: mancato assolvimento dell'obbligo scolastico, abbandoni, ripetenze, frequenze irregolari, fino alla dimensione soggettiva della delusione per la mancata corrispondenza tra aspirazioni personali e risultati raggiunti.

L'interconnessione tra i diversi fattori determinanti che, come rilevato, rimandano a difficoltà personali, familiari, sociali, economiche, culturali, migratorie, educative, di genere, attestano l'esistenza di situazioni diversificate di svantaggio che spesso hanno origine nella prima infanzia e che tendono ad aggravarsi ulteriormente nel periodo dell'adolescenza e della prima giovinezza. Il problema, sebbene affondi le proprie radici in condizioni sociali deprivate, basso status socio-economico, background migratori, fragilità personali, chiama direttamente in causa anche la capacità delle scuole di dare concreta attuazione alla pedagogia dell'accoglienza, facendosi carico delle difficoltà di partenza delle studentesse e degli studenti.

2 Il Service Learning (SL) consiste in "un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)" Si veda Tapia (2006).



In particolare, le ricerche condotte fino a oggi, hanno individuato con una certa chiarezza quali sono i fattori che all'interno della scuola contribuiscono a generare abbandono: un clima scolastico eccessivamente rigido o eccessivamente indulgente; l'assenza di protocolli di accoglienza; il reiterarsi di atti di violenza, di bullismo, di discriminazione; una relazione educativa studenti-insegnanti di tipo autoritario; una progettazione/organizzazione degli ambienti di apprendimento poco curata; metodi di insegnamento trasmissivi e nozionistici; la mancanza di efficaci pratiche di orientamento, feedback e personalizzazione dei percorsi formativi; forme valutative scarsamente formative fungono spesso da predittori dell'abbandono o a ogni modo fanno aumentare la probabilità che fenomeni del genere possano verificarsi (Viganò et al., 2011). La dispersione scolastica e l'abbandono precoce dell'istruzione e della formazione costituiscono senz'altro degli ostacoli alla concreta attuazione di un'educazione e di una società democratica e inclusiva.

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2011 ha fornito precise indicazioni sulle politiche da attuare per la riduzione dell'abbandono scolastico basate su due macro-misure di riferimento valide per tutti e 27 gli Stati membri, da cui far discendere specifiche azioni da attuare a livello nazionale e di scuola: lo sviluppo, tramite il metodo aperto di coordinamento, di strategie europee globali basate su una forte integrazione tra istruzione e formazione professionale di alta qualità, nonché la partecipazione, cooperazione e coordinamento tra le parti interessate afferenti anche a settori diversi, quali quello dell'istruzione e della formazione, dell'occupazione, degli affari economici, degli affari sociali, della sanità, delle politiche giovanili, della cultura e sport, con ruoli e responsabilità chiaramente definite.

Sono stati molti i progressi compiuti in questi anni, tuttavia molto resta ancora da fare per tutelare il diritto all'apprendimento e a un'istruzione di qualità per tutti. Oggi, tuttavia, occorre compiere un passo ulteriore, muovendo dalla diagnosi all'intervento, dall'analisi del problema – che oggi appare adeguatamente circoscritto – alle strategie e/o misure d'azione da attuare.

Non si può però immaginare che il contrasto alla dispersione e all'abbandono possa essere realizzato unicamente dai docenti all'interno del sistema scolastico. Se si vogliono fronteggiare i fenomeni di cui sopra, sia in fase preventiva, sia nel recupero, occorre che vi sia un'alleanza fra la scuola e tutti quei soggetti che potenzialmente possono fare parte di un sistema formativo a tutela di un numero sempre maggiore di giovani e soprattutto di coloro che, vivendo in condizioni di particolare marginalità, corrono il rischio non solo di restare fuori dai percorsi di istruzione e formazione, ma di essere esclusi anche a livello sociale e professionale.

Pertanto si richiede uno spostamento del focus dell'attenzione sulle politiche di orientamento in una prospettiva di prevenzione della dispersione e dell'abbandono scolastico, sulla personalizzazione e sulla flessibilità dei percorsi scolastici e formativi in risposta agli specifici fabbisogni dei singoli studenti, anche attraverso modalità di apprendimento alternative rispetto alla didattica tradizionale (leFP, alternanza scuola-lavoro, service learning, etc.), sullo sviluppo di una logica di continuità e di rete basata sulla promozione di interventi di natura sistemica e strutturale, sulla continuità delle buone pratiche (valutazione dei progetti), sul sostegno agli approcci integrati e multilivello che coinvolgano i diversi attori (istituzionali e non) interessati dal problema in reti strutturate e di natura strategica, garantendone un'adeguata regia, sulla "contaminazione" tra la cultura dell'educazione scolastica e quella extra-scolastica all'interno di un progetto condiviso e rafforzamento dell'alleanza fra il mondo della scuola e della formazione e il Terzo Settore, mettendo a sistema gli sforzi provenienti dai due mondi.

Limitare l'intervento unicamente al contesto scolastico, ritenendo che solo la variabile scuola sia significativa nel percorso di accompagnamento delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi con più fragilità, infatti, rappresenta una prospettiva miope anche in virtù del fatto che i processi di apprendimento non si realizzano solo nei contesti "formali", quindi nelle aule, ma anche fuori dalle aule, diventando davvero efficaci quando riescono a mescolare elementi del dentro e del fuori classe, quando quello che si fa a scuola viene collegato con le esperienze del tempo extra-scolastico.

In tal senso, si auspicano, in un futuro prossimo, interventi rivolti in tale direzione al fine di costruire autentiche comunità educanti attraverso l'alleanza di studenti, famiglie, scuole, territorio e terzo settore, indispensabile per avviare efficaci azioni di contrasto della povertà educativa.



## Riferimenti bibliografici

- Adelman, M., & Székely, M. (2016). School Dropout in Central America: An Overview of Trends, Causes, Consequences, and Promising Interventions. *World Bank Policy Research Working Paper 7561*.
- Alistair, R. & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, n. 3, pp. 405-418.
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, SelfEfficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, vol. 104, n. 4, pp. 241-252.
- Antonmattei, P. & Fouquet, A. (2011), La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, Paris: Republique Française – Mission permanente d'évaluation de la politique de prevention de la delinquance, [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/mission\\_prevention\\_de\\_la\\_delinquance\\_la\\_lutte\\_contre\\_l\\_absenteisme\\_et\\_le\\_decrochage\\_scolaires\\_octobre\\_20111.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/mission_prevention_de_la_delinquance_la_lutte_contre_l_absenteisme_et_le_decrochage_scolaires_octobre_20111.pdf), consultato il 5 marzo 2024.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Balfanz, R. & Legters, N. (2005). *Locating the Dropout Crisis. Which High Schools Produce the Nation's Dropouts? Where Are They Located? Who Attends Them?* Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484525.pdf>, consultato il 5 marzo 2024.
- Bartolucci, M. & Batini, F. (2016). *C'era una volta un pezzo di legno. Un progetto Student Voice per scuole a zero dispersione della Rete di Gubbio*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: la dispersione scolastica. *Ricercazione*, (XV)1, 8-9.
- Batini, F. (2016). L'orientamento narrativo, i Neet e i Dropout. *Universitas*, numero di gennaio.
- Batini, F. (2015). Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva student voice. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante: diritti, culture, territori*. Pisa: ETS
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione* (Vol. 24, pp. 1-129). Loescher.
- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Arezzo: Fuorionda.
- Batini, F. (2002). *La scuola che voglio. Riflessioni, idee e azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*. Arezzo: Zona.
- Batini, F., & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e Linee Guida: un'occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti, *Costruire storie insieme: quaderno di lavoro: IX convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp.19-22). Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2017). La valutazione per favorire la motivazione. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 119-136). Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C. & Toti, G. (2016). Failure and dropouts. Investigation into the relationship between repeating year student and dropouts in the territory of Gubbio. *CADMO Journal*.
- Batini, F. & Bartolucci, M. (a cura di) (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Batini, F. & Giusti, S (Eds.) (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Trento: Erickson.
- Batini, F., & Zaccaria, R. (2000). *Per un orientamento narrativo* (Vol. 1). Milano: Franco Angeli.
- Belfield, C. (2008). The Cost of Early School-leaving and School Failure, Washington: The World Bank, <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/BELFIELDCostofSchoolFailure.pdf>, consultato il 5 marzo 2024.
- Benvenuto, G. (2011). *La scuola diseguale*. Roma: Anicia.
- Bowers, A.J., Sprott, R. & Taff, S.A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out: A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 2, 77-100.
- Bradley, C.L. & Renzulli, L.A. (2011). The complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to drop Out of High School. *Social Forces*, 90, 2, 521-545.
- Bramanti, A. & Odifreddi, D. (Eds.) (2006). *Capitale umano e successo formativo. Strumenti strategie, politiche*. Milano: Franco Angeli.
- Brimer, M.A. & Pauli, L. (1971). *Wastage in Education: A World Problem*. Paris: UNESCO.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*, trad. it., Torino: Bollati Boringhieri.
- Burnett, B., & Evans, D. (2016). *Designing your life: How to build a well-lived, joyful life*. Knopf.





- Canino, P. (2010). *Stranieri si nasce ...e si rimane?* Milano: Fondazione Cariplo.
- Cicatelli, S. & Malizia, G. (2012). *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica*. Roma: Istituto Salesiano Pio XI.
- Coleman, J.S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, 411-424.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Dalton, B., Glennie, E. & Ingels, S.J. (2009). *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts* (NCES 2009-307). Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Di Palma, D. (2023). Strategie didattiche per contrastare e prevenire la dispersione scolastica e promuovere il benessere. *Dirigenti scuola*, 43, 203-2018.
- Eurofound (2014). *Social situation of young people in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2012). *Neets-Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014a). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014b). *Vocational Education and Training-Summary of Country Information*. Odense Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission (2013). Reducing early school leaving. Key messages and policy support. Brussels: European Commission. [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report\\_en.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf)
- European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Frabboni, F. & Baldacci, M. (a cura di) (2004). *Didattica e successo formativo: strategie per la prevenzione della dispersione scolastica* (vol. 12). Milano: Franco Angeli.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è perché può renderci felici*. Milano: RCS Libri.
- Guichard, J. (2010, March). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP, Paris, France.
- ISFOL (2015). *Il fenomeno NEET tra i 25 e i 34 anni: un'inchiesta sociologica*. Roma: ISFOL.
- Jia, Y., Hou, Z-J., & Shen, J. (2022). Adolescents' Future Time Perspective and Career Construction: Career
- Jugović, I. & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48, 3, 363-377.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. London, UK-New York, NY: Springer.
- Lundetræ, K. (2011). Does Parental Educational Level Predict Drop-out from Upper Secondary School for 16- to 24-year-olds When Basic Skills are Accounted For? A Cross Country Comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 6, 625-637.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mura, A. (2005a). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79-114). Milano: FrancoAngeli.
- NESSE – Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (2010), Early school leaving: Lessons from research for policy makers. An independent expert report submitted to the EU Commission, Bruxelles: European Commission, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>, consultato il 20 giugno 2017.
- Nevala, A.M. & Hawley, J. in collaboration with Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., Manoudi, A. (2011), Reducing early leaving from education and training in the EU, Brussels: European Parliament, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET\(2011\)460048\(SUM01\)\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_EN.pdf), consultato il 01 marzo 2024.
- Nevala, A.M. & Hawley, J. in collaboration with Stokes, D., Slater, K., Souto Otero, M., Santos, R., Duchemin, C., Manoudi, A. (2011), Reducing early leaving from education and training in the EU, Brussels: European Parliament,





- [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOLCULT\\_ET\(2011\)460048\(SUM01\)\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOLCULT_ET(2011)460048(SUM01)_EN.pdf), consultato il 2 giugno 2017.
- OECD (2006). *Education at a Glance 2006*. Paris: OECD.
- Petrucelli, F. (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Pozzi, A., Ripamonti, E. & Triani, P. (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Psacharopoulos, G. (2007), The Costs of School Failure. A Feasibility Study. EENEE Analytical Report prepared for the European Commission, Bruxelles: European Commission, [http://www.eee.de/portal/page/portal/EENEE-Content/\\_IMPORTTELECENTRUM/DOCS/EENEE\\_AR2.pdf](http://www.eee.de/portal/page/portal/EENEE-Content/_IMPORTTELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR2.pdf), consultato il 5 marzo 2024.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*, in "Invalsiopen", 1, editoriale.
- Rousseas, P. & Vretakou, V. (2006). *School dropout in secondary education (lower, upper, vocational)*. Athens: Hellenic Pedagogical Institute.
- Rumberger, R.W. & Lamb, S.P. (2003). The Early Employment and Further Education Experiences of High School Dropouts: a Comparative Study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, 353-366.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Scales, H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62, 339-343.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. Brussels: Lisbon Council.
- Seligman, M.A.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: Freeman.
- Smith J. & Hattam R. (2004). *"Dropping Out", Drifting Off, Being Excluded: Becoming Somebody Without School*. New York: Peter Lang Publishing.
- Tapia, María Nieves (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Trincherò, R. & Tordini, M.L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: Franco Angeli.
- Tumino, A. & Taylor, M.P. (2013). *The impact of local labour market conditions on school leaving decisions*. Essex: Institute for Social and Economic Research.
- We World Intervista, Associazione Bruno Trentin & Fondazione Giovanni Agnelli (Eds.) (2014). *Lost. Dispersione scolastica. Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*. Roma: Ediesse.



## Grazia Lombardi

Research Fellow | Department of Humanistic Studies | University of Urbino | grazia.lombardi@uniurb.it

## Susanna Testa

Internship Tutor Organizing | Department of Humanistic Studies | University of Urbino | susanna.testa@uniurb.it

## Alessia Travaglini

Researcher | Department of Humanistic Studies | University of Urbino | alessia.travaglini@uniurb.it

# La formazione dei docenti come processo autotrasformativo condiviso: alcune riflessioni critiche

## Teacher training as a shared self-transformative process: some critical reflections

Call

Teachers' training of support and curricular activities represents a topic of particular importance which has been object, over the last few years, of several critical reflections and legislative interventions. Despite the efforts made by various scholars, we have not yet achieved, a solid and univocal vision of the functions, skills and role of the support teacher within the inclusive team. After focusing on some existing positions on the delicate issue, our work highlights the importance of adopting innovative training paths based on improving self-reflection skills. The direct and indirect internship activities can play a central role to improve educational-co-responsibility teaching between curricular and support teachers. In particular, action-research itineraries, good practices and renewed project proposals can enhance the building of inclusive educational contexts.

**Keywords:** competencies | support teachers | corresponsability | internship

La formazione degli insegnanti di sostegno e le attività curricolari rappresentano un tema di particolare importanza che è stato oggetto, negli ultimi anni, di diverse riflessioni critiche e interventi legislativi. Nonostante gli sforzi compiuti da diversi studiosi, non si è ancora giunti a una visione solida e univoca delle funzioni, delle competenze e del ruolo dell'insegnante di sostegno all'interno del team inclusivo. Dopo aver messo a fuoco alcune posizioni esistenti sul delicato tema, il nostro lavoro evidenzia l'importanza di adottare percorsi formativi innovativi basati sul miglioramento delle capacità di autoriflessione. Le attività di tirocinio diretto e indiretto possono svolgere un ruolo centrale per migliorare la didattica della corresponsabilità educativa tra insegnanti curricolari e di sostegno. In particolare, itinerari di ricerca-azione, buone pratiche e proposte progettuali rinnovate possono valorizzare la costruzione di contesti educativi inclusivi.

**Parole chiave:** competenze | insegnanti di sostegno | corresponsabilità | stage

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Lombardi, G., Testa, S., & Travaglini, A. (2024). Teacher training as a shared self-transformative process: some critical reflections. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 129-136. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-12>

**Corresponding Author:** Grazia Lombardi | grazia.lombardi@uniurb.it

**Received:** 28/03/2024 | **Accepted:** 11/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-12**

**Credit author statement:** Alessia Travaglini ha curato il paragrafo 1, Susanna Testa ha curato il paragrafo 2 e Grazia Lombardi il 3



## 1. Dilemmi formativi: alcune riflessioni critiche

L'attuale dibattito sulla formazione dei docenti curricolari e specializzati per le attività di sostegno (Bocci, 2021; Gaspari, 2016; Gaspari, Lombardi & Testa, 2023) evidenzia una pluralità di riflessioni e posizioni in merito a una serie di criticità che fanno riferimento, a seconda dei casi, alle competenze da promuovere nei corsi di formazione, alle funzioni e al ruolo dei docenti, nonché alla relazione esistente tra docenti curricolari e specializzati. Diversi sono stati i provvedimenti legislativi emanati nel corso degli anni – per la scuola secondaria ci riferiamo a un lungo iter che va dalle SISS ai TFA, passando per 24 cfu, per poi giungere agli attuali 60 cfu, introdotti dal DPCM 4 agosto 2023, mentre per la primaria ricordiamo il Decreto ministeriale 249 del 2010 – ciascuno dei quali ha cercato di rispondere all'annosa questione sul come dirigere e disciplinare la formazione dei docenti. Il filo conduttore dei differenti percorsi intendeva fornire *rigore, sostanza, forza e organicità* all'intera impalcatura della formazione inclusiva dei docenti, ponendo al centro delle diverse riflessioni la domanda su quali fossero le competenze fondamentali da potenziare nella professione docente. Nonostante le intenzioni degli estensori, il quadro emergente non è sempre dettato da estrema chiarezza: si fa riferimento, a seconda dei documenti considerati, alle competenze culturali, disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali, progettuali, spesso non adeguatamente declinate in ambito teorico e pratico. A tal proposito, basti pensare che nel testo *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* (MIUR, 2018), il riferimento alle competenze proprie del docente inclusivo è solamente accennata, in quanto si preferisce rinviare ad approfondimenti con successivi studi e ricerche (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021).

Parallelamente, una profonda analisi dell'iter formativo dei docenti ha attraversato il dibattito pedagogico, nell'ambito del quale sono emerse posizioni diversificate, seppure in reciproco dialogo: Baldacci (2023) evidenzia l'importanza che il docente acquisisca l'*habitus* del ricercatore, riconoscendo in tale funzione una sorta di propulsore dei processi di innovazione; secondo Cottini (2014), il docente specializzato assume un ruolo *pivotal* mentre, per Gaspari, tale figura possiede "un identikit professionale quantitativamente e qualitativamente più ricco, di natura trasversale, di rete, senza essere "altro" rispetto al lavoro dei colleghi e degli alunni appartenenti all'intera classe" (Gaspari, 2016, p. 39). Molteplici risultano anche le riflessioni in merito alla formazione dei docenti specializzati: associazioni, quali la FISH e FAND, chiedono di declinare la formazione secondo in ottica specialistica per far fronte alle esigenze dettate dalle singole categorie di disabilità, suscitando perplessità in molti esponenti della SIPeS (Gruppo 12, 2018), i quali avvertono il rischio che tale iter formativo, così strutturato, accentui le differenziazioni tra docenti curricolari e specializzati, tenendo presente che "la prospettiva inclusiva rifiuta la separazione (anche concettuale) tra "studenti disabili" e "studenti non disabili" a favore di una ri-organizzazione dei contesti di apprendimento, attraverso la rimozione (o il contenimento) delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione" (Cinotti & Caldin, 2018, p. 1083). Un'ulteriore ipotesi di cambiamento è elaborata da un gruppo di studiosi che, sulla base di ricerche incentrate sulle difficoltà nel costruire un contesto realmente collaborativo e inclusivo – come il persistente meccanismo del push/pull out (Demo, 2014) – hanno introdotto l'ipotesi della cattedra inclusiva (Ianes et al., 2024), in base alla quale tutti i docenti delle scuole di ogni ordine e grado dovrebbero dedicare una parte del loro orario alle attività di sostegno.

A nostro avviso, la proposta delle associazioni rafforza la dannosa medicalizzazione dei contesti scolastici, in quanto introduce il rischio che solamente i docenti specializzati, come detentori di saperi specialistici, siano legittimati a "occuparsi" degli allievi con disabilità, soprattutto se complesse. Per quel che concerne la cattedra inclusiva, se da un lato ha il forte merito di ricondurre a unità la funzione e la formazione dei docenti, evitando differenziazioni tra curricolari e specializzati, risulta di difficile attuazione, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado caratterizzata da un forte "ginepraio" di cattedre, con evidenti difficoltà dal punto di vista didattico e organizzativo. Inoltre, è prioritario agire affinché si superi la disarmonia di vedute derivante dalla mancanza di una vision unitaria sui nuclei fondativi della formazione dei docenti. La questione saliente, quindi, non è legata all'esigenza di uniformare i percorsi del docente specializzato e curricolare, né di potenziare, all'interno dei Tirocini Formativi Attivi (TFA), gli insegnamenti di natura specialistica, ma alla necessità di focalizzare maggiormente l'attenzione sui nu-



clei irrinunciabili che dovrebbe caratterizzare la professione docente in ottica inclusiva, a prescindere dalla presenza o meno del titolo di specializzazione. È opportuno, a tal fine, definire in modo chiaro: a) le competenze ritenute imprescindibili per tutti i docenti; b) le competenze speciali; c) le competenze trasversali.

Una formazione accurata è tenuta a promuovere in tutti i docenti, in primis, le competenze relazionali, in quanto non c'è apprendimento senza relazione, senza tralasciare le componenti metodologico-didattiche, che hanno a che fare con la progettazione di efficaci processi di insegnamento-apprendimento, con la gestione della classe, nonché con la valutazione degli apprendimenti. Nello stesso tempo, i docenti specializzati sono responsabili della costruzione funzionale di “una rete sinergica di collaborazioni [...] per assicurare pari opportunità di successo formativo, prevenire e ridurre le situazioni di disagio, ed emarginazione culturale” (Gaspari, 2017, p. 7). L'azione del docente inclusivo si colloca pertanto all'interno di tre fondamentali dimensioni – singolo, ambiente, relazioni – che devono essere sempre considerate in modo olistico: l'essere si realizza nella relazione con gli altri (Buber, 1993), in presenza delle cose (Heidegger, 1953), nonché, non da ultimo, grazie alla mediazione del mondo (Freire, 1971). Ciò implica, per chi svolge un'attività autenticamente educativa, chiedersi costantemente il *come*, il *perché* e il *quando* (Gaspari, 2020) attivare strategie/metodologie/tecniche, in vista di ciò che è considerato auspicabile, a seconda dei casi, per il singolo allievo, per piccoli gruppi di allievi, oppure per l'intero gruppo classe.

Per tale ragione, è necessario coinvolgere i docenti, tutti, in percorsi formativi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016) che consentano loro di riflettere in modo sinergico e plurale sulle pratiche didattiche e sulle ricadute che queste determinano. La pedagogia e la didattica speciale inclusive assumono allora due ruoli tra loro interdipendenti, in quanto la prima si pone come scienza di frontiera e della complessità (Gaspari, 2023), chiamata a perturbare il sistema scolastico istituito, ponendo interrogativi dilemmatici per scardinare la matrice abilista, mentre la seconda mira a “leggere” le difficoltà individuali all'interno di una prospettiva sociale, “focalizzandosi sulla creazione di ambienti di apprendimento favorevoli per ogni allievo” (Cottini, 2018, p. 12).

In conclusione, per migliorare l'efficacia dei percorsi di formazione al sostegno, occorre incrementare gli insegnamenti di natura teorica, soprattutto riferiti al potenziamento delle competenze metodologiche e didattiche introducendo, ad esempio, l'insegnamento di didattica generale all'interno del corso. È stato infatti ampiamente dimostrato che la formazione dei docenti della scuola secondaria risulta inadeguata da questo punto di vista. Diviene inoltre di fondamentale importanza coinvolgere maggiormente le scuole accoglienti nei percorsi di ricerca-azione: spesso, i docenti in formazione non hanno la concreta possibilità di poter sperimentare sul campo quanto appreso in ambito accademico, sia a causa dell'esiguità del tempo a disposizione, sia per la resistenza delle scuole nei confronti dell'innovazione didattica, con un inevitabile scarto tra le culture e le pratiche inclusive (Pilotti & Travaglini, 2023).

In sintesi, un percorso formativo, per essere realmente incisivo, deve consentire al docente inclusivo di riflettere su se stesso, sulla propria formazione pregressa, nonché sulle possibili facilitazioni finalizzate a costruire condivisi percorsi di miglioramento dell'istituto. In tal senso, un ruolo strategico è svolto dal tirocinio, diretto e indiretto, all'interno del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, nonché dalla corresponsabilità del team docente, coralmemente inteso, nella progettazione di processi inclusivi di qualità.

## 2. Il tirocinio come luogo di vita, di cultura e di ricerca inclusiva

Il tirocinio formativo rappresenta, nell'articolazione complessiva del corso di specializzazione, il luogo in cui il futuro docente vive “l'insegnamento come un campo di problemi a cui far fronte in modo pensante e in uno spirito di ricerca; ossia, porta a porsi domande, formulare ipotesi di lavoro, sperimentarle, riflettere sui risultati e tornare così a porsi nuove domande, e via di seguito” (Baldacci, 2023, p. 9). La maggior parte dei docenti che frequentano l'attuale corso di specializzazione (VIII ciclo) è consapevole di non avere strumenti culturali e metodologico-didattici per far fronte all'eterogeneità dei bisogni formativi degli



alunni con disabilità. Riflettere, dunque, sulla qualità della formazione non è una questione marginale, ma sostanziale per rileggere la pluralità delle competenze dei futuri docenti. Il docente specializzato svolge, a scuola, l'importante ruolo di raccordo all'interno del team inclusivo nella corresponsabile progettazione degli interventi per *tutti* gli alunni e per *ciascuno* ed è una figura strategica in grado di regolare, in ottica ecosistemica, le reti di sostegno a supporto delle politiche e delle pratiche inclusive nella scuola (Cottini, 2014; Gaspari, 2016; Bocci, 2021). All'interno dei gruppi coordinati dai tutor universitari, emerge da parte dei tirocinanti la netta percezione di non avere mai un *tempo disteso* per poter sedimentare quanto appreso, elemento critico, tra l'altro, emerso anche nei precedenti cicli di TFA monitorato grazie alla somministrazione dei questionari di fine corso: tali osservazioni provengono in genere dai docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, che possiedono conoscenze tecniche e disciplinari forti e più superficiali competenze metodologico-didattiche e organizzative di natura inclusiva. Il tirocinio consente di *imparare in situazione* sotto la supervisione del tutor scolastico, di apprendere *dall'esperienza* e *nell'esperienza*, è uno spazio di ripensamento critico, di confronto e di autovalutazione che permette al futuro docente di acquisire efficaci competenze didattico-progettuali, relazionali, di cura degli alunni con disabilità. L'accompagnamento competente (Canevaro, 2006) del tutor scolastico nella dimensione pratica e riflessiva promuove la comprensione dei processi e delle dinamiche osservate in classe e l'eventuale ricerca di modelli progettuali e di intervento inclusivi. Il futuro docente specializzato si mette alla prova, analizza gli elementi del contesto, individua barriere, facilitatori e vive la complessità delle dinamiche d'aula, ponendosi in relazione per decodificare, destrutturare, partecipare alla progettazione di interventi didattici, con stile critico e riflessione sistematica sulle buone pratiche inclusive, da riorientare secondo una logica ricorsiva. La riflessione sulle prassi (Schön, 2006) genera ideazioni progettuali innovative e supporta la capacità di apprendere dalla propria esperienza, ricercando ogni volta soluzioni efficaci, anche quando si è di fronte ad eventi imprevisti: il tirocinio si configura, quindi, come una vera e propria *palestra di vita* in cui si sviluppa un'interconnessione creativa tra conoscenze dichiarative, procedurali e processi di pensiero investigativo che caratterizzano la figura del docente ricercatore. Ridefinire i preesistenti modelli di tirocinio in prospettiva inclusiva significa progettare ed abitare insieme al docente accogliente significative e condivise attività di mediazione e negoziazione delle esperienze, "[...] in un processo osmotico di creazione di spazi di relazione "orizzontali" nel gruppo di lavoro e con altri gruppi, "verticali" tra tutor e studenti, "trasversali nel gruppo dei docenti disciplinaristi e tutor" (Massaro & Vera, 2016, p.173). Osservando in modo sistematico il tutor mentre si relaziona con gli allievi con disabilità e realizza interventi individualizzati, personalizzati o differenziati si possono analizzare la dimensione del sostegno individuale o diffuso, le eventuali situazioni di push e pull out (Dal Zovo & Demo, 2017) e la qualità del livello di corresponsabilità esistente nell'elaborazione del PEI-Progetto di vita. Il percorso di tirocinio, se declinato nell'ottica del rinnovamento della professionalità inclusiva del docente, si caratterizza per il superamento della dicotomia tra teoria e prassi, attivando processi didattici di circolarità-ricorsiva rispettosi della complessità degli attuali percorsi formativi (Morin, 2023). All'interno del progetto di tirocinio una risorsa produttiva è rappresentata dall'approccio narrativo autobiografico, che promuove la riflessività su di sé e sulle esperienze realizzate quale meta-competenza che permette di connettere pensieri ed emozioni, motivazioni, attese e aspetti problematici riguardanti spesso gli stereotipi esistenti sulle possibili rappresentazioni sociali della disabilità. Di fondamentale importanza per formare abiti mentali e professionali capaci di accogliere la sfida dell'inclusione risulta l'esperienza *in situazione*, che consente all'insegnante specializzato di *sporcarsi le mani* calandosi nella limitante *banalità del quotidiano* per abitare ostacoli e barriere, individuando le risorse e le potenzialità degli alunni con bisogni educativi speciali nel rispetto dell'imprescindibile valore esercitato dal necessario connubio tra ricerca e azione. Uno dei momenti più rilevanti dell'esperienza di tirocinio è il "ritorno a casa" con il bagaglio pieno di attrezzi ma, soprattutto, di domande aperte che richiedono necessariamente un'operazione di filtraggio delle esperienze e di rivisitazione della propria identità professionale. La capacità di monitorare i processi di insegnamento apprendimento, ponendosi degli interrogativi in merito all'efficacia o meno di alcuni interventi, rendono significativa l'esperienza professionale del tirocinio, in cui i quadri teorico-epistemologici si traducono in prassi inclusive. Il progetto di tirocinio costituisce l'ultima fase del lavoro del futuro docente





che co-elabora, con l'aiuto prezioso del tutor, una proposta progettuale inclusiva utilizzando tra i diversi mediatori anche le tecnologie per la didattica speciale inclusiva. In sintesi, il tirocinio costituisce un luogo di formazione e di autoformazione, caratterizzato da una dimensione euristica permanente in cui la riflessività e la metacognizione permettono di sviluppare una professionalità orientata alla ricerca e finalizzata a ridefinire la tradizionale impostazione didattica per rispondere ai molteplici bisogni degli alunni con disabilità e non solo. La rinnovata progettualità, connotata da elevata flessibilità e dinamicità, allarga gli orizzonti culturali e consente al futuro docente specializzato di potersi reinventare come figura di sistema, avendo cura di favorire gradualmente, a seconda dell'analisi del contesto, il passaggio dal sostegno individuale a quello diffuso (Canevaro & Ianes, 2019), mettendo a disposizione dei colleghi le proprie competenze inclusive all'interno di una rete ecosistemica di linguaggi e risorse. Dalla discussione effettuata nei gruppi coordinati dai tutor universitari e dall'analisi delle risposte riportate criticamente dai docenti specializzandi nelle relazioni finali al termine del corso, si rileva l'esigenza di poter usufruire di tempi di formazione teorico-pratica più distesi. In tal senso, sarebbe opportuno rivedere l'organizzazione del corso di specializzazione declinandola su un biennio per costruire un robusto identikit professionale connotato dalla piena padronanza di saperi, articolati nelle imprescindibili dimensioni del saper fare e, soprattutto, caratterizzato da un nuovo modo di pensare, sentire ed essere. Un altro nodo critico si riferisce al fatto che i tirocinanti, spesso, chiedono di poter acquisire competenze non solo "speciali", ma apparentemente specialistiche, per far fronte a situazioni più complesse, ove avvertono la loro inadeguatezza formativa: intendiamo riferirci, ad esempio, alla conoscenza della comunicazione aumentativa alternativa (CAA) che può agevolare, tra l'altro, anche il contenimento dei comportamenti problema, del Braille, della LIS ecc. e al sostegno fornito dagli ausili tecnologici di natura assistiva. Gaspari, in riferimento ai percorsi formativi dell'attuale corso TFA, scrive che garantiscono "[...] un'infarinatura formativa "leggera", dotata di pochi insegnamenti frontali sulle discipline inclusive: la maggior parte dei corsisti, provenienti dalla scuola secondaria di primo e di secondo grado, non possiede adeguate conoscenze e competenze pedagogico-didattiche e non ha padronanza dei modelli progettuali di fronte alla complessa gestione del PEI-Progetto di vita. Urge un vero o proprio rafforzamento delle discipline pedagogico-didattiche ed in parte di quelle psicologiche, se si vuole formare all'inclusione di qualità i futuri docenti specializzati, specie se provenienti dalla scuola superiore" (2023, p.12). È, quindi, auspicabile ripensare criticamente la strutturazione degli itinerari formativi inclusivi nel loro complesso, perché la qualità professionale del personale scolastico e la ricaduta nella costruzione o nella ri-organizzazione dei contesti inclusivi è direttamente proporzionale all'innalzamento della qualità della formazione erogata.

### 3. Per una formazione corale del team inclusivo

La formazione "corale" di tutti i docenti, sia curricolari sia di sostegno, protesa a ottimizzare competenze e professionalità per *progettare e lavorare insieme*, rappresenta una risorsa importantissima, imprescindibile per una scuola protesa volta alla valorizzazione di tutte le differenze. Si tratta di una sfida ambiziosa, ardua e "complicata" che necessita di spostare il focus dell'attuale ricerca dal "singolo" al "sistema". Assumere una visione istitutiva dei processi d'insegnamento apprendimento a partire dai percorsi formativi iniziali significa riuscire a superare le logiche della "soggettività individuale", per aprirsi a quelle di una "soggettività plurale" intesa come *gruppo, organizzazione, comunità*, al fine di abbracciare il circolo virtuoso della complessità e abbandonare quello della complicazione (Spaltro & de Vito Piscicelli, 1990). In tal senso, è necessario rivedere l'impostazione degli itinerari formativi, per promuovere il valore della compresenza educativo-didattica e l'importanza esercitata da un lavoro congiunto e di "squadra" del team inclusivo. L'attuale sistema che prepara gli insegnanti, infatti, è permeato ancora da un approccio alla cultura inclusiva settoriale che continua a perpetuare una divisione dei saperi e una ancora limitata connessione interdisciplinare e transdisciplinare. La Pedagogia speciale, pur nella conquista della sua autonomia identitaria (Canevaro, 2006), riconosce da tempo l'importanza di allargare le frontiere e di realizzare "fertili contaminazioni" con le altre discipline (Goussot, 2015; Gaspari, 2023) protesa nello sforzo di riscoprire



linguaggi di condivisione e di comune appartenenza. Il passaggio dall' "io" al "noi", non è una semplice somma delle parti, ma trasforma le azioni degli attori implicati e mette in campo processi creativi che altrimenti non potrebbero esistere (Haslam, 2015). Per raggiungere tale traguardo è opportuno che tutti i docenti acquisiscano, in primis, una *forma-mentis* culturale, etico-valoriale, aperta, flessibile e dinamica del paradigma inclusivo, per potersi interconnettere con le altrui competenze, in modo collegiale e condiviso. La buona riuscita dei processi di inclusione scolastica e sociale scaturisce inevitabilmente da sinergiche azioni collettive e non può essere il prodotto dell'attività "isolata" del docente specializzato di sostegno. Come ampiamente dimostrato da numerosi studi e spinte evolutive (Treille, 2011; Ianes, 2016; Gaspari, 2016), si tratta, di una figura professionale, quella del docente specializzato di sostegno, che ha un ruolo di raccordo e di negoziazione all'interno del contesto scuola ma che, da sola, non può certamente bastare per costruire logiche cooperative tipiche del *team inclusivo*. Recenti studi mettono in evidenza come risulti ancora ridotta e difficoltosa la costruzione di una cultura condivisa: emerge, infatti, nella pratica quotidiana, una scarsa conoscenza delle strategie di differenziazione didattica, rivolte ad alunni con bisogni educativi speciali (Dainese & Ghedin, 2023) o il più delle volte circoscritte in nicchie specialistiche non opportunamente condivise. *Co-progettare* per condividere competenze, attitudini, talenti e abilità diventa un'opportunità per tutti, docenti ed alunni, rendendo accessibili spazi e tempi. In tale ottica, una delle componenti essenziali dei nuovi percorsi formativi è rappresentata dalla capacità di saper valorizzare e gestire momenti di *co-costruzione* e *co-conduzione* del lavoro di gruppo. In una dimensione formativa esperienziale è possibile sperimentare come lavorare in *team* non può essere considerato un semplice "stare insieme", ma implica una serie di competenze imprescindibili quali capacità *comunicativo-relazionali*, *organizzative*, *progettuali*, insieme ad abilità di *problem solving*, *decision-making*, *leadership*. Si tratta di saper lavorare *con* gli altri, *insieme* agli altri e *per* gli altri, per valorizzare tutte le risorse della comunità educante nei processi di insegnamento-apprendimento rivolto a tutti e a ciascuno. In tal senso, i momenti di apprendimento esercitati in una dimensione collettiva divengono propedeutici per comprendere i benefici e i vantaggi derivanti dalla possibilità di collaborare, condividere strategie, risolvere i problemi in modo più veloce e creativo; prendere insieme decisioni con la possibilità di attenuare e ripartire il carico emotivo legato ad eventuali successi o fallimenti, apprezzando non per ultimo il vantaggio dell'eteroformazione, grazie alla condivisione di saperi e conoscenze diversificate come quelle speciali e non. A tale scopo il potenziamento di competenze comunicativo-relazionali *positive*, *assertive* e *prosociali* diviene di fondamentale importanza per imparare a conoscersi e stabilire un clima di fiducia, quando si lavora con gli altri. Alcuni studi sul valore della cooperazione tra figure professionali operanti nel contesto educativo, suggeriscono che la costruzione di un lavoro di squadra presuppone "una comunicazione interpersonale basata sul rispetto reciproco, apertura all'altro, condivisione, collaborazione, conoscenza e sinergia nelle azioni in stretta relazione con la famiglia e gli altri interlocutori della scuola" (Aquario & Ghedin, 2016). Ascoltare i diversi punti di vista, senza imporre o prevaricare, accettare limiti, saper leggere le dinamiche conflittuali come parte integrante e naturale di ogni relazione; smussare, esplorare *tecniche di mediazione* per risolvere incomprensioni, cercare nuove soluzioni in modo costruttivo, diviene indispensabile per tutelare e sostenere la dimensione emotivo-affettiva degli insegnanti e contrastare forme di isolamento e *burn-out*. Particolarmente significative restano le esperienze formative riconducibili a pratiche narrative e riflessive, basate sul reciproco ascolto di storie e vissuti dei percorsi personali dei futuri docenti, grazie ad un coinvolgimento attivo ed empatico. "Raccontare di sé" diviene un mezzo di conoscenza, auto-rappresentazione e auto-riposizionamento della propria identità professionale e sociale che dà vigore e significato al proprio agire nel mondo. Come sostiene Demetrio (2005), nei luoghi formativi, più che agli approcci metodologici trasmissivi bisognerebbe dare maggiore spazio alle modalità 'naturali' quali il racconto, la conversazione, il dialogo, la discussione. In tale ottica, lo spirito di gruppo e di autoformazione viene sostenuto dall'utilizzo dell'approccio *narrativo-autobiografico*, che si rivela come un fertile linguaggio formativo e inclusivo per ri-significare il diverso modo apprendere, di essere, di comunicare e di stare insieme nel gruppo e di aumentare la capacità di leggere le tracce e le storie dei bambini più fragili. Il *Narrative Inquiry*, ad esempio, è un efficace approccio metodologico per guidare l'insegnante di sostegno nelle complessità che caratterizzano il contesto scolastico e orientarlo nel discernimento tra sapere *espli-*



*cito* e *implicito*; tra linguaggi formali e affetti, tensioni, senso comune e credenze non ancora narrate e non ancora emerse (Di Carlo, 2023). Inoltre, non va trascurato, in campo, il ruolo di un supporto continuo, di *supervisione*, *mentoring* e *coaching*, che consentano ai docenti di applicare ciò che hanno imparato nel contesto della loro pratica quotidiana. Per concludere, la formazione iniziale può rappresentare uno *scaff-holding* propedeutico, per affrontare l'esperienza lavorativa, "luogo" in cui si attiverà un processo trasformativo di crescita personale e collettivo, un apprendimento in itinere, inevitabilmente condizionato dalla cultura scolastica in cui si opera, dai meccanismi di *leadership*, dagli approcci di *learning organization* (apprendere dalle organizzazioni) adottati dall'istituzione scolastica per migliorare le pratiche pedagogico-didattiche inclusive. Il team diventa così un "dispositivo formativo" capace di smussare "spigolosità" caratteriali e formare i più "inesperti" in luoghi e momenti di "riflessione", ove è possibile l'incontro proficuo tra persone che si muovono e interagiscono tra legami "forti", formali, dettati da regole vigenti e istituite e legami "deboli" (Weick *et al.*, 1993) intesi come occasionali, spontanei, capaci di superare i confini artificiali e creare nuove connessioni. La *corresponsabilità educativo-didattica* emerge così come "soggetto plurale" parte di un'*identità collettiva e condivisa* divenendo, in tal senso la struttura fondativa del contesto inclusivo che agevola il passaggio dal sostegno "individuale", a quello "diffuso" fondato sulla cooperazione e la costruzione di reti comuni di aiuti, competenze, sostegni di prossimità con la compartecipazione dell'intero *team inclusivo* e della più vasta *comunità educante*.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti, *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, *Edaforum*, 19, 42, 7-13.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusive. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme, *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Cinotti, A., & Caldin R. (2018). Il profilo inclusivo del docente universitario. Un progetto di ricerca sulla pratica della scrittura negli studenti. In L. d'Alonzo, G. Elia, F. Bocci, A. Cinotti, R. Caldin, D. Fantozzi, ... & L. Zinquant, *Gruppo 12. Per una nuova formazione degli insegnanti di sostegno*, 1083-1087.
- Cottini, L. (2014). Quale insegnante di sostegno per un'inclusione scolastica di qualità? In D. Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson, pp.155-172.
- Cottini, L. (2014). Editoriale-Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 10-20.
- Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1), 11-19.
- Dainese, R. & Ghedin, E. (2023). *Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sulla scuola secondaria di I e II grado*. In C. Giacconi, P. G. Rossi, A. Cappellini (eds.), *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi: un'indagine della SIPeS* (pp. 75-91). Milano: FrancoAngeli.
- Dal Zovo, S., & Demo, H. (2017). I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5, 1, 45-60.
- Demo, H. (2014). Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2 (2), 202-217.
- Demetrio, D. (2005). Narrare per dire la verità. L'autobiografia come risorsa pedagogica. *Rivista elettronica di Scienze Umane e Sociali, m@ g@ m*, 3(3).
- Di Carlo, D. R. (2023). Narrazione autobiografica come dispositivo formativo per la cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5, 1, 103-112.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.



- Gaspari, P. (2016). Il docente specializzato di sostegno: problemi e prospettive in ottica inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 31- 43.
- Gaspari, P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la «Legge Iori»*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2023). *Pedagogia speciale oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P., Lombardi G., & Testa, S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializat. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 25, 6-24.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165-182.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Rimini: Aras.
- Heidegger, M. (1953). *Essere e tempo*. Milano: Nuova Biblioteca Filosofica.
- Haslam, A. S. (2015). *Psicologia delle organizzazioni*. Rimini: Maggioli.
- lanes, D. (2016). *Evolvere il sostegno si può (e si deve): Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile?, *L'integrazione scolastica e sociale, L'integrazione scolastica e sociale*, 23, 1, 33-54.
- Massaro, S., & Vera, E. (2016). La narrazione nell'esperienza di tirocinio SFP come dispositivo di formazione del tirocinante e del tutor. *Metis*, VI, 1, 173-184.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2023). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Pilotti F., & Travaglini A. (2023). La qualità dell'inclusione scolastica: un'esperienza di analisi e riflessione con i corsisti del sostegno della scuola secondaria. In I Guerini, *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno* (pp. 141-160). Roma: Roma Tre Press.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Spaltro E., & Piscicelli, P. D. V. (1992). *Psicologia per le organizzazioni: teoria e pratica del comportamento organizzativo*. Torino: Nuova Italia Scientifica.
- Weick, K., Bernardi, B., Warglien, M. & Casotto L. (1993). *Organizzare: la psicologia sociale dei processi organizzativi*. Milano: Isedi.
- Treelle Associazione, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.



## Angela Pasqualotto

University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (Locarno, Switzerland) | Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Geneva (Geneva, Switzerland) | [angela.pasqualotto@supsi.ch](mailto:angela.pasqualotto@supsi.ch)

## Michele Mainardi

University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (Locarno, Switzerland) | [michele.mainardi@supsi.ch](mailto:michele.mainardi@supsi.ch)

# The pursuit of equity and inclusion as the norm of school focus for all: transitioning from compensatory to predominantly holistic approaches

## Il perseguimento dell'equità e dell'inclusione quale norma di una scuola per tutti: la transizione dagli approcci compensativi a quelli prevalentemente olistici

Call

The article examines the evolution of reference models regarding factors influencing disabilities and Special Educational Needs (SEN) in school contexts, alongside the broader transition of educational settings from segregative to integrative and inclusive approaches in basic schooling environments. These models and choices have shaped empirical evidence and shifted the focus of education and training systems towards more inclusive environments, considering the impact of school contingencies on individual outcomes.

Moving forward, the analysis explores these contingencies and the dynamic interaction between individuals and their environments in shaping teaching and learning conditions and opportunities. The authors stress the importance of utilizing empirical evidence to develop strategies for teaching in inclusive school settings. This analysis covers all components of what is considered the pedagogical core for school environments, emphasizing the interconnectedness of these elements and their implications for practice and research.

In conclusion, the article reflects on the persistence of outdated or distorted scientific frameworks and reference data within the common discourse, highlighting the necessity of updating and differentiating them for research, education, and the training of school practitioners.

**Keywords:** inclusion | accessibility | special educational needs

L'articolo esamina l'evoluzione dei modelli di riferimento relativi ai fattori che influenzano le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali (BES) nei contesti scolastici, insieme alla più ampia transizione dei contesti educativi dagli approcci segregativi a quelli integrativi e inclusivi negli ambienti scolastici di base. Questi modelli e scelte hanno plasmato l'evidenza empirica e spostato l'attenzione dei sistemi di istruzione e formazione verso ambienti più inclusivi, considerando l'impatto delle contingenze scolastiche sui risultati individuali.

L'analisi esplora queste contingenze e l'interazione dinamica tra gli individui e i loro ambienti nel plasmare le condizioni e le opportunità di insegnamento e apprendimento. Gli autori sottolineano l'importanza di utilizzare l'evidenza empirica per sviluppare strategie di insegnamento in contesti scolastici inclusivi. L'analisi copre tutte le componenti di quello che è considerato il nucleo pedagogico degli ambienti scolastici, sottolineando l'interconnessione di questi elementi e le loro implicazioni per la pratica e la ricerca.

In conclusione, l'articolo riflette sulla persistenza di quadri scientifici e dati di riferimento obsoleti o distorti all'interno del discorso comune, evidenziando la necessità di aggiornarli e differenziarli per la ricerca, l'istruzione e la formazione degli operatori scolastici.

**Parole chiave:** inclusione | accessibilità | bisogni educativi speciali

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Pasqualotto, A., & Mainardi, M. (2024). The pursuit of equity and inclusion as the norm of school focus for all: transitioning from compensatory to predominantly holistic approaches. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 137-147. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-13>

**Corresponding Author:** Michele Mainardi | [michele.mainardi@supsi.ch](mailto:michele.mainardi@supsi.ch)

**Received:** 28/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-13

**Credit author statement:** These Authors equally contributed





## Introduction

Our perceptions of others are deeply influenced by our unique perspectives, paradigms, prejudices, and knowledge. The capacity to reassess the significance and potential biases in our viewpoints molds our intervention models, sensitivities, and attentiveness. A recent study by Scior et al. (2020), for instance, highlighted that while the general public in numerous parts of the world broadly endorses the fundamental principle of inclusion for children and adults with intellectual disabilities, persistent negative attitudes prevail. Furthermore, the existence of high levels of stigma and denial of basic rights remains a stark reality in many places.

In the journey towards establishing truly inclusive environments for special educational needs (SEN) students, a critical examination of the scientific paradigms underpinning the study of their conditions, both within and beyond educational contexts, becomes imperative (Kefallinou et al., 2020). The trajectory towards educational inclusion has historical roots, traceable to figures like Seguin (1846) and Vygotsky (1931), gaining formal recognition with the Warnock report in 1978. This recognition stems from the understanding that diverse conditions, including disabilities, can lead to secondary challenges contingent on context. The concept of special educational needs is tied to students facing risks of disadvantage without sufficient attention. However, evolving societal norms and understanding render conventional definitions subject to change, replaced by inclusive customs embracing once-labeled “special” educational needs.

The creation of truly inclusive educational environments is a pivotal aspect of modern education, arising from the historical exclusion and discrimination faced by students with disabilities in mainstream settings (Ainscow, 2020). Over time, the focus has shifted towards breaking barriers and fostering genuine inclusion in schools. This paradigm shift involves developing new understandings of disability and recognizing the diverse educational needs of all students. Inclusive education promotes diversity and active participation among all students within classrooms and the broader school community (Spandagou, 2020).

While the movement towards educational inclusion faces challenges, its importance cannot be understated. Creating an inclusive educational environment that values diversity and strives for equity remains a critical aspect of modern education. The ultimate goal of inclusive education is to promote equity and accessibility for all students, ensuring a thriving and supportive learning environment (Bešić, 2020; Ebersold, 2021).

Extensive research has indeed consistently shown that inclusive education benefits not only students with disabilities but all students in the classroom. Inclusive classrooms have demonstrated higher levels of academic achievement, improved self-esteem, and increased social integration (Dyson et al., 2002; Dyssegaard & Larsen, 2013; Hahir et al., 2016; Waldron & McLeskey, 2010). A meta-analysis conducted by Oh-Young and Filler (2015) provided compelling evidence supporting the positive impact of inclusive education on learners with disabilities. The findings indicate that students educated in more integrated settings outperformed those in less integrated settings, both academically and socially. This reinforces the notion that “separate is not always equal” (Oh-Young & Filler, 2015, p. 90). Furthermore, Krämer et al. (2021) conducted a comprehensive meta-analysis encompassing primary studies centered on inclusion, specifically targeting students with General Learning Difficulties (GLD). Notably, aside from demonstrating improved academic performance within inclusive school environments, students with GLD also experience heightened societal engagement (Farrell, 2000). This advantage is underscored by the absence of any negative impact on these students’ psychosocial well-being resulting from inclusive education practices.

Furthermore, research has examined the outcomes of inclusive education for students without disabilities as well (Szumski et al., 2017, 2022). As cited in Hahir et al.’s (2016) systematic review, a substantial body of evidence indicates that both students with and without disabilities develop stronger reading and mathematics skills, exhibit higher attendance rates, experience fewer behavioral issues, and are more likely to complete secondary education when included in inclusive classrooms.

In addition to the benefits for students, inclusive education also has a positive impact on teachers and school staff. Gray et al. (2020) found that inclusive environments enhance educators’ understanding of



diverse learning needs, contributing to their professional growth and ability to support all students effectively.

In summary, research highlights the substantial benefits of inclusive education, fostering academic and social growth for students with disabilities while enhancing the learning environment for all. Despite progress in diverse inclusion efforts, integrating SEN students, especially those with intellectual disabilities, remains a challenge (Amor et al., 2019). The literature identifies several interrelated factors in developing inclusive practice, including policies, financing, school organization and leadership, school climate, classroom practice, curriculum design, teacher training, and collaboration (Bešić, 2020; Filosofi et al., 2022; Kefallinou et al., 2020; Loreman et al., 2014). Below we focus on reviewing three crucial principles supporting successful inclusive implementation. This comprehensive framework serves as a guiding beacon for educational systems, steering their endeavors to enhance the educational journey of all students with special educational needs.

## Towards Inclusive Environments in Education

Inclusion demands that no one should be discriminated against based on their recognized interindividual differences. The “Index for inclusion, Developing learning and Participation in Schools” by Booth and Ainscow (2002) serves as a valuable reference in this context. Indeed,

a school aiming to be accessible and equitable must clearly define its guiding principles and establish its own quality indicators (Mainardi, 2021). These principles should ensure that no one is discriminated against, either positively or negatively, based on their individual differences.

### 1. Preventing discriminatory situations and maintaining the highest quality of learning and teaching.

#### *Do not discriminate negatively:*

To avoid negative discrimination, it is essential to move beyond solely focusing on deficits or defects. Vygotsky, a pioneer in modern “defectology”, urged educators to view individuals holistically, recognizing the vast reservoir of resources present within each person; be it in their learning and developmental capacities or within their physical and social context. Vygotsky (1929) introduced the concept of *additional accumulation of difficulties*, urging us to differentiate between the primary effects of deficits on individuals and the secondary effects within a given situation.

This perspective gains further depth through the concept of *situational handicap* (Minaire, 1992; Mainardi, 2013) These term refer to the noticeable personal disadvantages that emerge within one or more situations, disadvantages that can be mitigated or averted through adjustments to the environment. Its significance is pivotal in ensuring optimal conditions for learning, daily life, and social engagement for all students within a school setting. It entails: (1) studying variables influencing potential challenges in learning situations, (2) developing strategies to prevent or address difficulties in diverse learning contexts, creating equitable accessibility for all learners while acknowledging heterogeneity.

#### *Do not discriminate positively:*

Academic performance isn't solely determined by expected competences; positive outcomes showcase competence, while negative outcomes reveal challenges within the given context. Embracing accessibility and recognizing potential barriers can mitigate disadvantages caused by personal and environmental factors.

In SEN contexts, evaluating various influencing factors and secondary effects is crucial. Compensatory measures might not fully address underlying disadvantages. Instead, equitable conditions should be established for each learner, focusing on leveling the playing field rather than favoring positive discrimination. Positive discrimination, or affirmative action, refers to policies and practices designed to address



and eliminate historical and structural inequalities affecting disadvantaged groups (Lippert-Rasmussen, 2020). However, such measures can sometimes create a perception of unfairness or stigma, suggesting that beneficiaries are less qualified or deserving. Therefore, it is more effective to create equitable conditions for all students by addressing primary and secondary effects that impact their educational experiences.

It is not the educational needs that produce disadvantages to be compensated for, but the conditions as such. Teachers should focus on individual needs and equal opportunities, avoiding the compensatory approach associated with positive discrimination. Understanding and addressing primary and secondary effects can foster an inclusive environment that supports diverse student needs, promoting equity and holistic growth.

## **2. Understanding and addressing situational discriminations and inclusion: an exploration of key variables.**

In examining the experiences of individuals with disabilities or diagnosed neurodevelopmental disorders, several scientific perspectives guide and shape the necessary special attention to be given. One of these perspectives is the bio-medical approach, as defined by ICD-11 from the World Health Organization (World Health Organization). This perspective takes a curative medical approach, seeking to understand the disorder or deficit condition from a bio-medical standpoint and addressing it through appropriate interventions.

Another significant viewpoint is the normative-functional and compensatory approach, also defined by ICD-11 (World Health Organization). This perspective emphasizes functional rehabilitative models, prioritizing skill development and the utilization of aids and supports like prosthetics and orthopedic aids.

Additionally, the accessibility perspective, as first described by Sanchez in 1992, is crucial. This perspective examines how the environment impacts individual users, aiming to adapt the pedagogical, educational, and organizational environment to minimize discrimination and enhance the experiences of all individuals, with a specific focus on the environment's role.

Lastly, the civic or human rights perspective, outlined by Fougeyrollas and Beauregard in 2001, plays a significant role in placing the issue in the ethical realm. This approach analyzes the management of heterogeneity and equal opportunity concerning the person's condition. It places strong emphasis on human rights and equity, functioning within the framework of inclusivity and equal opportunity.

It must be concluded that to ensure the preparation of equitable learning and teaching situations, a holistic approach is essential. This must lead to harnessing and developing multidimensional models focused on the conditions of a person's consideration, participation and functioning within a specific context. Understanding and analyzing the complexity of situations and contexts from all the previously mentioned perspectives-when they allow for the necessary reconsideration of contingent and causal factors for the accumulation of difficulties-are vital aspects of preparing truly accessible and inclusive environments.

## **3. Unraveling the Pedagogical Core of School Environments (OECD, 2014)**

A school is made up of environments that characterize it and work together to determine it. The specifics of each school system can be observed through the analysis of the *Pedagogical core of (its) school environments* (OECD, 2014), that is, through the analysis of the characteristics of its constituent elements and their relationships. The pedagogical core, according to the considered model, includes:

- (a) *The Groupings of Learners* scrutinizes access parameters to the school and the structural facets of either amalgamation or differentiation among learners,



- (b) *The Groupings of Professionals* delves into the allocation of tasks and responsibilities, along with the symbiotic skills and cooperative interactions among educational professionals,
- (c) *The Planning of Learning Formats and Timetables* engages with pedagogical decisions, didactic strategies, and the intricacies of the study plan, all aimed at fostering efficacious learning encounters,
- (d) *The Pedagogies and the Practices of Evaluation* entail a grasp of the methods employed for tracking progress and the procedures for certification within the educational framework.

The intricate connections among these elements, along with their ties to practices and research, play a pivotal role in cultivating genuinely inclusive environments. A deep comprehension of the dynamics and interdependencies within the pedagogical core empowers the formulation and execution of strategies that champion inclusivity and cater to the diverse requirements of all learners. The subsequent sections provide a detailed review of these distinct points.

### *3.a. The Groupings of Learners: from Ghettoization to Inclusion*

The evolution of formal educational grouping of learners can historically be understood through the identification of distinct steps and phases (Mainardi, 2023; Rodriguez & Garro-Gil, 2015). During the first phase, individuals were systematically marginalized (ghettoization) due to factors such as gender, ability, or cultural background (Anderson, 2006; Anyon, 1997; Mason, 1990). This resulted in a troubling disregard for the potential of all individuals and contributed to a stark disparity in the value placed on different people. As Hines and DeYoung suggested (2000), this inclination to categorize people, often with one's own group positioned as superior, led to the emergence of patterns reminiscent of ghettos. This distressing trend reached its peak under the Nazi regime.

When education becomes a universal right, "structural separation" based on individual characteristics such as age, gender, etc., or on sensory, intellectual, or motor traits in creating groupings of pupils and classes seems to be perceived as indispensable (Mickelson et al., 2008). It conveys the idea that homogenizing conditions for groups of learners promote education and learning (phase 2: the segregation / separate approach).

This standpoint does not make unanimity. During the 1970s, a shift occurred as some countries began to question the norm of segregation, favouring instead policies that leaned towards integration. This shift was informed by pivotal works and legal milestones, such as Nirje's seminal 1969 work, "The Principle of Normalization," and Italy's transformative Law 517/1977. This legislation, for the first time in Italy, mandated the integration of children and adolescents with disabilities into both elementary and middle schools. It expanded upon the earlier Law 118/1971, which marked a significant initial step towards inclusion by requiring compulsory education to take place in regular classes of public schools, except in cases of severe intellectual or physical impairments that would prevent or significantly hinder learning or integration. Article 28 of Law 118/1971 explicitly stated, 'compulsory education must take place in regular classes of public schools, except in cases where individuals are affected by severe intellectual deficiencies or physical impairments of such severity as to prevent or make it very difficult for them to learn or integrate into the aforementioned regular classes.' This set a foundational precedent that later allowed for more comprehensive inclusion policies, such as those introduced by Law 517/1977, which extended integration mandates to middle schools.

At this critical historical moment, the discourse in education was deeply influenced by two divergent and competing ideological stances. There was a growing advocacy for the specialization of educational practices and environments, leading to a culture that fervently supported specialized pedagogies and settings. Conversely, there was a burgeoning movement towards integration, promoting a culture where inclusivity and accessibility were paramount.

This evolution has seen the birth of specialized and special education frameworks, alongside the enhancement of mainstream settings to inclusively accommodate students with disabilities. This dichotomy has been the catalyst for innovative thinking and the inception of new initiatives. It has given rise to "hybrid" models that, while nominally separate, inherently tend toward the growth and evident practical



promotion of successful integration experiences that anticipate the shift to the integrative approach (phase 3). This approach was adopted in the 1970s as a concept, but, except for a few states such as Italy, tended to be – in practice – a negotiable exception (Franklin, 1996).

This gives way, first spottily and then wildly, to a growing number of new experiences within traditional school contexts. Gradually, outdated pedagogical beliefs were challenged by research, ethics, and legal principles.

In 1994, the concept of inclusion came to the forefront within the realm of special education, stemming from the outcomes of the Salamanca World Conference (Unesco, 1994). This marked the establishment of a fresh guiding principle (phase 4), reshaping the manner in which students were grouped within mainstream educational settings (Ainscow et al., 2019).

This phase signifies a transformation from negotiability to normativity, where accessibility has emerged as a pivotal gauge of educational excellence (Ebersold, 2021). This ongoing progression comprises two key steps (Mainardi, 2023): 1) the integration of the ethical imperative of accessibility takes center stage, as inclusion becomes a paramount objective for schools; 2) the alignment with the school's imperative of accessibility involves the establishment of genuinely inclusive and high-quality educational environments. This necessitates a comprehensive dissemination of effective pedagogical practices through research, culminating in a coherent and profound transformation of the pedagogical nucleus within novel educational setups.

It should be noted that pedagogical processes of accessibility differ substantially from the mere individualization or personalization of learning experiences at school. They require considering from the outset, not a posteriori, the characteristics of each pupil or student, taking classroom heterogeneity as assumed, and deeming it normal and qualitatively sensible for teaching and learning to implement and orchestrate classroom scenarios that are accessible to all and conducive to the acquisition of skills based not only on general curricula but also on individualized curricula and plans (Ainscow, 1991; Ebersold, 2021; Prudhomme et al., 2016). Rather than relying solely on compensatory methods of differences from a given norm, accessibility places emphasis on what in school environments can avoid senseless discrimination and unnecessary disadvantages in learning situations and school environments, particularly in group formation strategies, in teaching methodologies, in collaborations among different school actors, and in formative and certifying assessment strategies.

### *3.b. The Groupings of Professionals: from Task separateness to Task sharing*

Teacher collaboration has shown significant positive impacts on learner achievement, teacher practices, and professional development, enhancing individual and collective feelings of competence and self-efficacy. Co-teaching is a crucial aspect of collaboration, where teachers work together not only during the teaching act but also during the design and planning stages (Ghedini & Aquario, 2016; Murphy, 2016). Flexible environments and school organizations that encourage collaboration, variation in groups and forms of activity, and teaching differentiation can promote innovation and shared teaching.

A study by Granger & Dumais (2016) on collaboration between mainstream and special teachers in inclusive classes revealed the importance of viewing all teachers as equally responsible for all pupils in the class, regardless of their specific professional profiles. By clarifying each teacher's role and providing co-teaching training, schools can achieve successful collaboration and co-teaching. This collaborative model allows teachers to benefit from their complementarities and make intentional choices regarding forms of collaboration, focusing on class activity beyond individual solutions for specific pupils (Granger & Dumais, 2016).

Engaging in transformative practices and adopting new approaches may be challenging but is essential for creating inclusive and effective learning environments.

In conclusion, embracing collaborative teaching and learning approaches, particularly through co-teaching and professional grouping, can lead to more inclusive and enriching educational experiences for all students. By fostering a culture of collaboration and providing necessary support, schools can create environments that benefit both teachers and learners and promote the success of inclusive education.





### *3.c. The Planning of Learning Formats and Timetables*

Amidst the evolving landscape of inclusive education, the referenced approach becomes obsolete, particularly in compulsory schooling. An enlightening exploratory study conducted alongside the mentioned experimentation (Giovannini & Mainardi, 2019) has unveiled noteworthy insights from both “generalist” and “specialized” teachers. These insights center on assessing student progress, certifying skills, and the correlation between individual advancement and predefined standards during the assessment of individual learning journeys.

A telling incident exemplifies disparate initial viewpoints on progress standards during a budget meeting. A “specialized” teacher proudly highlights achievements of students with special educational needs (SEN). In contrast, a “generalist” colleague promptly points out that while progress is evident, these students are falling behind. The “generalist” teacher adheres to a normative paradigm where time is pivotal in skill qualification, contrasting with the potential for diverse and valid learning paths. These paths differentiate not only the educational approach but also the core curriculum content.

In this instance, the “mainstream” teacher’s concern is less about progress and skills and more about deviations from “normal and normative” timelines set by school curricula. Learning pace appears to outweigh content. Conversely, a “compensatory” perspective justifies assessing progress demonstrations despite deviations from norms. The child’s progress aligns with the pedagogical project and the intended continuum of competencies. The central query is whether this progress can be enhanced through contextual adjustments, irrespective of conventional learning rhythms (Mainardi, 2021).

In compulsory education, formative considerations must outweigh the timing of competency showcases. Otherwise, students might encounter advanced experiences without foundational skills for engaging with novelty. This is mitigated by tools like “individualized teaching plans” and “individualized educational projects,” preserving ambitious learning goals while freeing outcomes from predetermined learning tempos.

### *3.d. The Pedagogies and the Practices of Evaluation*

Empirical evidence substantiates that effective pedagogical practices in an inclusive school align closely with the established practices beneficial for the majority of students, including those with SEN (Pelgrims et al., 2021). These practices represent an adaptation of the foundational pedagogical approach to the entire class, acting as a unified whole. The accessibility paradigm propels both “traditional” and “special” pedagogies to converge, creating a novel and comprehensive synthesis that transcends their conventional notions. This amalgamation results in the development of learning environments that we characterize as “neo usual” specifically tailored to inclusive education.

This shared understanding underscores the significance of inclusive practices intertwined with differentiated pedagogical strategies as a “distinctive and pervasive attribute,” rather than an “exceptional” trait limited to teaching involving students with SEN. This viewpoint profoundly impacts several aspects: firstly, it influences the learning activities, curricula, learning contexts, tasks, learning materials, assessment practices, and planning strategies; secondly, it synchronously shapes individual and collective experiences, the customization of support and expectations, and the meticulous observation and data collection essential for personalized formative assessment; and finally, it post hoc informs reflective practices aimed at integrating case-specific adjustments based on observed data, fostering continuous improvement in pedagogical designs of environments optimally aligned with student and environmental circumstances.

The assessment of learning intertwines with an evaluation aimed “for” the acquisition of skills and attitudes. Personalized assessment mandates the scrutiny of explicit and implicit factors that can influence performance, encompassing the sequence of competences inherent in task execution and the learner’s mastery of such competences: from comprehending instructions to skill demonstration techniques (Mainardi, 2013).



## Conclusions

From a deontological standpoint, educational institutions bear the responsibility of ensuring quality education and equal access to mainstream schooling. The contemporary educational landscape emphasizes the accessibility of learning and life experiences within school environments. This convergence signifies a departure from the structural differentiation principle in basic education, where curricula and educational settings now harmonize objectives across disciplinary and transversal competences, while integrating all four constituent elements of the pedagogical core. This necessitates the presence of requisite competences within inclusive school environments to foster optimal learning conditions, social integration, positive self-perception, and mutual acceptance among classmates (Koster et al., 2009).

Scientific observations, as highlighted by Kielblock and Woodcock (2023), underscore the journey from embracing the inclusive ideal to embedding it genuinely within inclusive school contexts. Prevailing research often showcases a limited view of inclusion, with empirical studies on teacher attitudes primarily focusing on special education inclusion and its indicators linked to students with SEN (Ramberg, 2021). Furthermore, although numerous studies have engaged in comparing outcomes of pupils with SEN in mainstream and special educational settings, there is a noticeable dearth of research concerning the distinct attributes of these settings (for instance, Alonso-Campuzano et al., 2024; Klang et al., 2020, offer insights into studies concerning intellectual disability). This approach, whether implicit or explicit, tends to overlook broader school development and instead emphasizes the situating of SEN students within a given context.

To achieve truly inclusive school environments, we suggest the following approach:

1. Reassess outdated or skewed research frameworks that fail to recognize the inclusive school as an universal institution (Slee, 2013).
2. Avoid drifting towards choices that treat inclusion as an issue applicable only to specific students (Hardy & Woodcock, 2015).
3. Center research on the attitudes and practices conducive to quality education (Lindner et al., 2023; Scior et al., 2020).
4. Foster the exchange of empirical evidence: encourage projects and stimulate comparative studies exploring factors contributing to the quality and efficacy of increasingly accessible and beneficial school environments for all (Nilholm & Göransson, 2017; Schwab, 2020).
5. Shift from segregated to inclusive educational settings without inadvertently abrogating the rights of children with severe disabilities (Byrne, 2022) .

In the short term, schools and stakeholders should focus their attention on: (a) Cultivate or sustain open environments and scenarios optimizing the contributions of the school for all; (b) Reevaluate individual components of the pedagogical core within school environments, considering their interrelations and alignment with set objectives in light of expected evolution; (c) Rethink the concept of compensatory measures, as in contexts marked by heterogeneity, accessibility -particularly through Universal Design for Learning - precludes or minimizes the need for compensations in a regular context (Rusconi & Squillaci, 2023).

In this regard, it is vital that there is professional development for teachers regarding evidence-informed inclusive practices which would lead to successful teacher experiences (Sharma et al., 2021; Sharma & Sokal, 2015; Tristani & Bassett-Gunter, 2020; Van Mieghem et al., 2020).

In essence, the journey towards truly inclusive school environments hinges on a comprehensive shift in perspectives and practices, marked by a commitment to equal opportunities, holistic growth, and an unwavering dedication to fostering an inclusive learning ecosystem.



## References

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Paul H. Brookes/Fulton.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.
- Alonso-Campuzano, C., Iandolo, G., Filosofi, F., Tardivo, A., Sosa-González, N., Pasqualotto, A., & Venuti, P. (2024). Tangible digital collaborative storytelling in adolescents with intellectual disability and neurodevelopmental disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(1), e13159.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295.
- Anderson, D. W. (2006). Inclusion and interdependence: Students with special needs in the regular classroom. *Journal of Education and Christian Belief*, 10(1), 43–59.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. Teachers College Press.
- Bešić, E. (2020). Intersectionality: A pathway towards inclusive education? *PROSPECTS*, 49(3), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09461-6>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. ERIC.
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- DeYoung, C. P., & Hines, S. G. (2000). *Beyond Rhetoric: Reconciliation as a Way of Life*. Valley Forge.
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level action for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review). *Research Evidence in Education Library. Issue 1*.
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). Evidence on inclusion. *Copenhagen: Danish clearinghouse for educational research*.
- Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE Group.
- Filosofi, F., Pasqualotto, A., & Venuti, P. (2022). Representation of disability within the school textbook: Primary school teachers' attitudes. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 22(1), Articolo 1. <https://doi.org/10.36253/form-12559>
- Fougeyrollas, P., & Beauregard, L. (2001). An interactive person-environment social creation. *Handbook of disability studies*, 171–194.
- Ghedini, E., & Aquario, D. (2016). Collaborare per includere: Il co-teaching tra ideale e reale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 165–182.
- Giovannini, V., & Mainardi, M. (2019). *Docenti di classi/sezioni inclusive: Condividere e confrontarsi per evidenziare e capitalizzare l'innovazione*.
- Granger, N., & Dumais, C. (2016). La concertation pédagogique comme catalyseur des forces vives au sein des équipes-écoles. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 8–14.
- Gray, S., Lancaster, H., Alt, M., Hogan, T. P., Green, S., Levy, R., & Cowan, N. (2020). The structure of word learning in young school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1446–1466.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Abt Associates*.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49(3), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- 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, 103922.
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020). Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International journal of disability, development and education*, 67(2), 151–166.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing



- on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–22.
- Lippert-Rasmussen, K. (2020). *Making sense of affirmative action*. Oxford University Press.
- Loireman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. In *Measuring inclusive education* (pp. 3–17). Emerald Group Publishing Limited.
- Mainardi, M. (2010). *Pour une pédagogie inclusive: La pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement*.
- Mainardi, M. (2021). L'accessibilité pédagogique: Un catalyseur de pratiques novatrices. *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Londres: ISTE éditions, 83–101.
- Mainardi, M. (2023). Inclusive education: Genesis and challenges of a great ethical and educational imperative! *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 11(1), 200–207.
- Mason, M. (1990). Disability Equality in the Classroom—a human rights issue. *Gender and Education*, 2(3), 363–366.
- Minaire, P. (1992). Disease, illness and health: Theoretical models of the disablement process. *Bulletin of the world health organization*, 70(3), 373.
- Murphy, C. (2016). *Coteaching in teacher education: Innovative pedagogy for excellence*. Critical Publishing.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, 938.
- OECD. (2014). *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. <https://doi.org/10.1787/9789264203587-fr>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 47, 80–92.
- Pelgrims, G., Assude, T., & Perez, J.-M. (2021). *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive*. Edition SZH/CSPS.
- Prudhomme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*.
- Ramberg, J. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021—Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia—Inclusion and education: All means all*.
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 191, 1323–1327.
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review. *Education Sciences*, 13(5), 466.
- Sanchez, J. (1992). *Accessibilités, mobilités et handicaps: La construction sociale du champ du handicap*. 57(1), 127–134.
- Schwab, S. (2020). Inclusive and special education in Europe. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M., & Kett, M. (2020). Intellectual disability stigma and initiatives to challenge it and promote inclusion around the globe. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17(2), 165–175. <https://doi.org/10.1111/jppi.12330>
- Seguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. JB Baillière.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: An international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276–284.
- Sharma, U., Sokal, L., Wang, M., & Loireman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103506.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895–907.
- Spandagou, I. (2020). Inclusive Education: Principles and Practice. In I. Spandagou, C. Little, D. Evans, & M. L. Bonati (A c. Di), *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings* (pp. 35–44). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-2541-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-15-2541-4_4)
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education—Does the type of inclusion matter? *Plos one*, 17(7), e0270124.



- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational research review*, 21, 33–54.
- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246–264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Unesco.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1929). *The function and fate of egocentric speech*. 464–465.
- Vygotsky, L. S. (1931). *Pedologija podrostka. Moscow-Leningrad: Uchebno-Pedagogicheskoe Izdatel'stvo.* (Title in English: *Paedology of the Adolescent*).
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 58–74.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO).
- World Health Organization. (s.d.). *ICD-11 revision*. Recuperato 26 agosto 2023, da <https://icd.who.int/en>





## Sara Pellegrini

Researcher in Didactics and Special Education | Link Campus University | s.pellegrini@unilink.it

## Riccardo Sebastiani

Researcher in Didactics and Special Education | Link Campus University | r.sebastiani@unilink.it

# Democrazia, equità e uguaglianza nei contesti di vita Democracy, equity and equality in life contexts

Call

The growing complexity of educational opportunities has led to an expansion of human desires and needs, influencing professional and scientific paradigms and choices. This article explores the relationship between inclusion, democracy and equity in education and training, with a particular focus on promoting the autonomy and well-being of people with disabilities through active inclusion. Using a multidisciplinary perspective, the article examines the normative, cultural and practical context that informs inclusive policies and practices in educational institutions. Through an analysis of data collected through questionnaires administered to teachers of a comprehensive school in the province of Cagliari, the article explores teachers' perceptions and practices regarding the accessibility of learning environments, the use of digital technologies, the role of the teacher in the inclusion of students and the adoption of equitable pedagogical practices.

**Keywords:** innovation | education | digital technologies | inclusion | school

La crescente complessità delle opportunità formative ha portato all'ampliamento dei desideri e dei bisogni umani, influenzando i paradigmi e le scelte professionali e scientifiche. Questo articolo esplora il rapporto tra inclusione, democrazia ed equità nell'ambito dell'istruzione e della formazione, con particolare attenzione alla promozione dell'autonomia e del benessere delle persone con disabilità attraverso l'inclusione attiva. Utilizzando una prospettiva multidisciplinare, l'articolo esamina il contesto normativo, culturale e pratico che informa le politiche e le pratiche inclusive nelle istituzioni educative. Attraverso un'analisi dei dati raccolti tramite questionari somministrati a docenti di un Istituto Comprensivo nella provincia di Cagliari, l'articolo esplora le percezioni e le pratiche dei docenti riguardo l'accessibilità degli ambienti di apprendimento, l'utilizzo delle tecnologie digitali, il ruolo del docente nell'inclusione degli studenti e l'adozione di pratiche pedagogiche eque.

**Parole chiave:** innovazione | educazione | tecnologie digitali | inclusione | scuola

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Pellegrini, S., & Sebastiani, R. (2024). Democracy, equity and equality in life contexts. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 148-161. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-14>

**Corresponding Author:** Sara Pellegrini | s.pellegrini@unilink.it

**Received:** 28/03/2024 | **Accepted:** 14/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-14**

**Credit author statement:** I paragrafi 1 e 2 sono da attribuire al Dott. Riccardo Sebastiani. I paragrafi 3 e 4 sono da attribuire alla Dott.ssa Sara Pellegrini.



## 1. Introduzione

Il moltiplicarsi delle opportunità formative ha amplificato i desideri e i bisogni degli uomini, così al mutare della relazione tra le aspettative e le opportunità si modificano i paradigmi e le scelte professionali e scientifiche.

Ciò richiede una visione complessa del soggetto e delle mete che la società si pone per lo sviluppo dell'uomo, comportando nuovi reciproci adeguamenti delle strategie educative opportune che si manifestano tra la clinicità e la specialità (Crispiani, 2019). Il soggetto apprende e si funzionalizza in relazione ai valori posti dalla società, coinvolgendo l'etica, la politica, la giurisprudenza e non ultimi i corpi intermedi. Ecco perché l'inclusione è impegno civico che volge all'autodeterminazione (Cottini, 2011).

Seppure le scienze che mettono direttamente e indirettamente in movimento tutte queste sensibilità, le movenze del mondo le alimentano, consentendo di massimizzare le scelte, gli itinerari da percorrere e le azioni da intraprendere, proprio per innescare le reciproche interazioni dei soggetti con le mete: la mediazione da inter-personale e dialettica diviene trans-personale e quindi dialogica, energizzando nuovi pensieri e frequenze che intendono offrire a tutti una cultura, una politica, uno spazio e una concezione umana.

Nell'affrontare le questioni che riguardano le istituzioni nella dimensione nazionale e internazionale, molti sono i ragionamenti sulla dimensione *inter*, che sviluppa l'integrazione delle logiche concretabile nelle Convenzioni dell'ONU, della Dichiarazione dei Diritti della persona del ritardo mentale del 1971, nell'Assemblea Generale dell'ONU del 1993 e poi la legge 18/2009 che ha ratificato l'ultima convenzione dell'ONU del 2006. Ci sono poi tutti i dispositivi normativi per l'integrazione scolastica, quale il T. U. dell'Istruzione, una serie di Linee guida, i diritti delle famiglie e degli *stakeholder* e poi tutti i diritti degli studenti in situazioni di BES, degli stranieri e degli ospedalizzati, non ultimo l'ICF.

Si presenta un corredo normativo ben fornito che pone i cardini della società democratica, che produce continuamente opportunità e opzioni accrescendo il ventaglio delle idee inclusive e la richiesta di adeguamenti sociali strutturali e istituzionali che si sono concretati anche mediante l'equità, nella forma di dettato costituzionale e di manifestazioni istituzionalmente organizzate quali le attente azioni di curricolazione, di scelta dei libri di testo, delle plurali connessioni territoriali e del patto formativo scuola-famiglia.

Nonostante il forte impegno personale, civico e normativo, comunque le criticità sorgono quando il disabile intende muoversi e accedere alle opportunità che lui crede di poter perseguire e poi c'è una problematica iper-complessa che riguarda il fatto che questo non sempre ha in mente le opzioni. Intendo dire che se gli hanno insegnato solo a fare i puzzle difficilmente sceglierà spazi, hobby e giochi diversi, perché? Ci sono molte risposte. La prima che ci viene in mente di getto è la paura e poi c'è l'incredulità, non ultima la fatica e non proprio alla fine il disabile fa fatica a scegliere, decide tra il poco o il molto poco, non decide mai (Cottini, 2011).

Gli specialisti e la famiglia scelgono per lui il migliore progetto di vita, altri decidono quali passioni può coltivare, con chi può passare il tempo e dove, soprattutto si edifica uno *scaffolding* tale per il quale a lui non è concesso trasgredire, andare oltre il consentito anche di poco. Ecco che il concetto di libertà, caratterizzata dalla soggettività che possiede uno spessore relativo e un sapore comune, prendendo le movenze del preconstituito e per questa via il disabile, che già fa fatica ad autoregolarsi, farà ancora più fatica a scegliere perché può attingere solo da esperienze codificate.

Nella mitologia greca è curioso osservare nei reperti archeologici che narrano la storia dell'attività intellettuale con la quale Efesto, una delle dodici divinità greche, cerca di conoscere il mondo ed è rappresentato sempre con la sua condizione di disabilità e nella sua agenzialità. La sua deformità si declina nella dinamicità perché muta nel tempo e nel contesto ed è sempre collocata in azioni significative che lo vedono impegnato nella lotta per la sua inclusione nell'Olimpo. Mediante la sua autodeterminazione, costringe gli dei a restituiregli la dignità. Egli con molte difficoltà ambientali riesce ad avverare il suo progetto di vita per coltivare l'individualità, la dignità, la volontà, la socialità, la funzionalità e non ultima la felicità.

Ecco questo breve accenno alla mitologia greca ci colloca in una istantanea democratica e nel suo esercizio liberale su base personologica, che la nostra nazione ha costruito mediante una politica sussuntiva



che, forte delle movenze sussidiarie, segna le regolarità del con-sviluppo. Sono proprio le costanti dell'essere delle cose a offrire la risposta di ricerca e le novità epistemiche della cultura ecologica che sprigionando le regolarità dell'inclusività consente all'uomo di vitalizzarle e di vivere una vita ricca di umanità, sussidiarietà e condivisione. Tali nuclei seminali ci interpellano per far sì che noi possiamo meditare, affinché alla luce dell'esperienza il processo di ricerca possa delineare quelle dimensioni vivificanti dell'inclusione: occorre articolare i nuclei dei presupposti culturali educativi, le idee, l'etica e la politica dell'uomo per *ri-pensare*, *ri-progettare* e interrogare la realtà che si *auto-eco-organizza*.

## 2. L'autonomia, il benessere e l'inclusione attiva

La promozione del benessere psico-fisico personale e sociale del soggetto interessa la coscientizzazione della propria condizione e anche l'elaborazione e la condizione del progetto di vita per l'individuo disabile, che è intento a ricongiungere il proprio stato con la prospettiva del futuro e del possibile positivo adattamento rispetto a se stesso negli ambienti familiari, scolastici, lavorativi, sportivi e del tempo libero. Al soggetto con disabilità sono erogati servizi e una serie cospicua di azioni in suo favore per funzionalizzare tutte le abilità e quindi procedere alla massimizzazione delle risorse personali, alla costruzione del proprio processo di felicità e della propria autodeterminazione (Cottini, 2011). Secondo Crispiani (2019) per far ciò occorre che il soggetto riconosca e si riconosca, ovvero che accetti la propria condizione, che conviva con le proprie disabilità e che ottimizzi le funzioni per il proprio benessere.

Il XX secolo narra le molte esperienze di integrazione e di normalizzazione quali la concezione educativa dello Zavalloni rispetto alla «relazione di aiuto» (Grasselli, 2016 p. 516), come anche quella comunitaria di König (Maffei, 2016), che mette in primo piano l'importanza della famiglia e del lavoro quale incentivo alla costruzione della sicurezza personale e della comunità sociale per il riconoscimento degli altri uomini.

Poi c'è Milani Comparetti che è attento alle relazioni tra l'educazione, la riabilitazione e l'integrazione e promuove le competenze genitoriali e l'auto-organizzazione neurocomportamentale del soggetto mediante la cura dell'ambiente in cui il bambino vive (Magnanini, 2016, p. 499).

Nel XXI secolo incontriamo il lungimirante Sfeir che si occupa proprio del bambino che agisce nel contesto liberamente e con la sua motivazione interiore esercita la disciplina, utile per muovere verso l'autodisciplina. Crede inoltre che i bambini che versano nelle criticità devono essere sostenuti dalla comunità (Basha, 2016, p. 606). Poi c'è Montobbio che si preoccupa della formazione e anche di avviare al lavoro i disabili (Pavone, 2016, p. 615).

Si delineano pertanto plurali consapevolezza essenziali alla generazione di un contesto di vita per il soggetto, che però deve anche essere non solo il beneficiario di una cospicua eredità culturale normativa e civica, ma anche il principale agente di sé rispetto alle scelte piccole e grandi.

I lavori condotti dagli studiosi con differenti granularità, tra il qualitativo e il quantitativo, hanno però evidenziato questioni complesse come la metamorfosi degli effetti dei trattamenti educativi e della condizione stessa. Diviene infatti molto difficile far permanere i soggetti nei *training* perché non ne colgono il senso e l'efficacia. Si dovrebbe infatti incoraggiare tutte quelle pratiche che aiutano il soggetto a mantenere l'impegno, incoraggiare l'organizzazione di azioni *trans*-professionali e *trans*-disciplinari.

La relazione tra diversità e inclusione orienta lo sforzo di molti verso prospettive di emancipazione (Mura, 2018), il cui avverarsi si nutre delle trame di coloro che si raccontano e riflettono sul loro percorso di vita, veicolando nuove conoscenze, sfumature essenziali che colgono il processo umanizzazione (Salis, 2018). Emergono, infatti non solo la rappresentazione anonima di una realtà intuibile, ma la dimensione e la salienza di aspetti talvolta inespressi o poco ascoltati seppure processati nella comunicazione per essere condivisi e resi utili alla partecipazione. Tale aspetto è colto da Altieri (2018) che ci esorta a porci domande rispetto agli itinerari inclusivi da intraprendere e ad accogliere gli spunti che il soggetto ci offre: si tratta di imparare a vedere (Hawkins, 1979).

Per osservare, rilevare, interpretare e quindi comprendere, chi si appresta a lavorare con il soggetto disabile deve conoscere gli ambiti problematici della propria professione ad alta vocazione di aiuto, quali:



- la costruzione di condizioni scientifiche attente alla disabilità come condizione universale;
- l’implementazione di politiche di prossimità e di riconoscimento;
- l’attenta revisione del sistema integrato;
- il consolidamento della cultura inclusiva e scolastica mediante la cura dei sistemi formativi, ripensa ai processi e al curriculum, che è strumento di equità sociale;
- la generazione di un corpo docenti formato a condividere gli aspetti della formazione e della cura;
- l’attenzione alla progettazione integrata tra le istituzioni, enti e sistemi, nonché progettare e realizzare esperienze immediatamente fruibili;
- il dibattito sulle problematiche e i cambiamenti;
- la generazione di un contesto, accessibile, sostenibile e soprattutto piacevole;
- la creazione di itinerari di orientamento formativo;
- la prevenzione;
- la diagnostica speciale;
- il trattamento, le opzioni dei contesti di vita, la didattica;
- i sussidi, le App e i libri di testo;
- la valutazione, il monitoraggio e il controllo.

Questi aspetti sono essenziali per lavorare con la persona che può sviluppare un personale progetto di vita, allorché questo scaturisce da concrete relazioni, da propri interessi personali, poi ci sono i sogni, i desideri e le aspirazioni.

La relazione che sussiste tra l’inclusione, la democrazia e l’equità è vissuta e agita da una pluralità di soggettività, quale quella del soggetto in educazione, quella del soggetto che educa e l’ambiente. Segue una esplorazione condotta mediante la somministrazione di questionari a 38 docenti di un Istituto Comprensivo della provincia di Cagliari.

Il questionario si apre con la premessa che non esistono risposte corrette, ma solo la propria risposta. Ecco perché, durante l’erogazione del questionario e in alto a sinistra ora, possiamo leggere che ci sono 0/38 risposte corrette.

La raccolta dei dati inizia dalle rilevazioni del campione rappresentativo, che si presenta essere maggiormente composto da persone che hanno tra i 36 e i 55 anni di età in figura 1 e sono prevalentemente di genere femminile in figura 2.

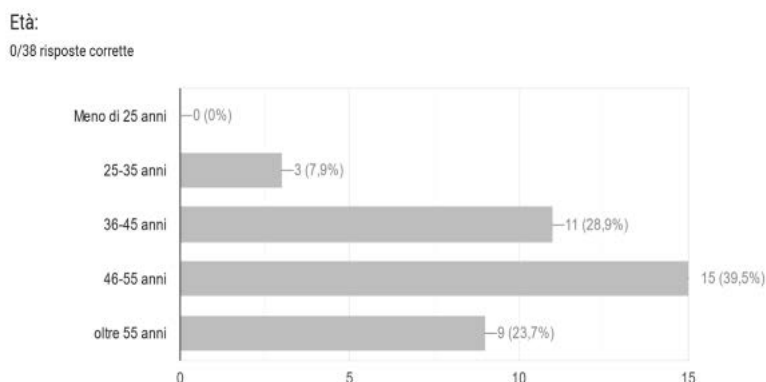


Figura 1



Genere:

0/38 risposte corrette

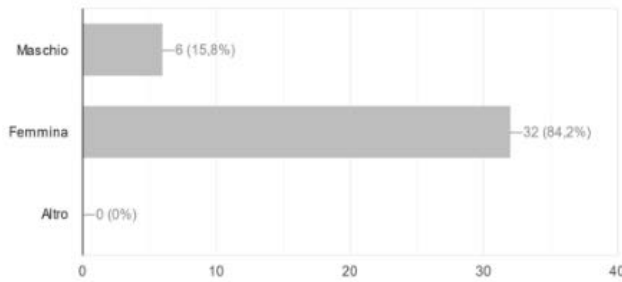


Figura 2

Il corpo docente delinea un adeguato grado di istruzione e una esperienza professionale per lo più consolidata se osserviamo la distribuzione degli anni di docenza. Dai grafici in figura 3 e 4 possiamo osservare gli anni di esperienza di istruzione e il livello di istruzione del campione selezionato:

Anni di Esperienza nell'Insegnamento/educazione:

0/38 risposte corrette

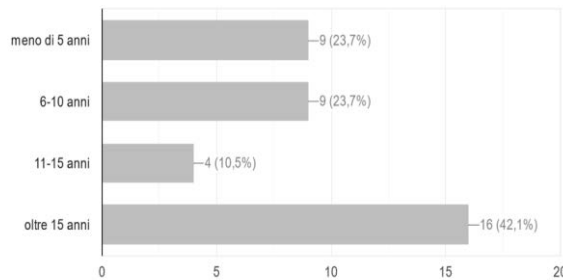


Figura 3

Livello di Istruzione:

0/38 risposte corrette

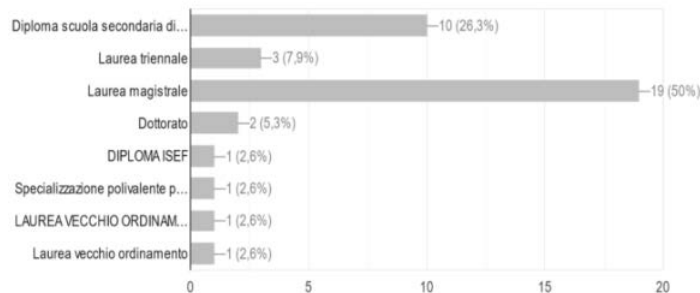


Figura 4

Molto interessante il confronto tra i due grafici in figura 5 e 6, poiché nella prima domanda si chiede se in linea di principio ci sono ambienti di apprendimento fruibili per tutti, poi si chiede se ci sono ambienti realmente fruibili per tutti con opportunità distribuite. Vediamo come le perplessità aumentano, poiché il gruppo dei no aumentano e passano da 15, 8% a 23,7%.





Credi che ci siano ambienti di apprendimento con opportunità fruibili e disponibili per tutti?

0/38 risposte corrette

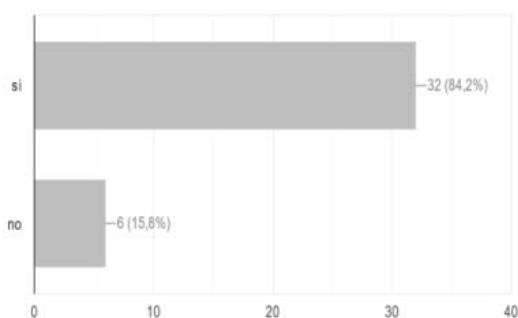


Figura 5

Credi che ci siano ambienti di vita realmente fruibili e disponibili per tutti?

0/38 risposte corrette

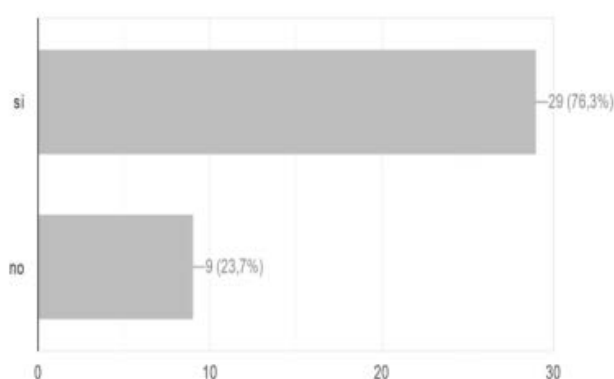


Figura 6

Nella prima domanda, si pone l'accento sul concetto generale di accessibilità, chiedendo se, in linea di principio, gli ambienti di apprendimento sono fruibili da tutti. Questo potrebbe suggerire una visione più ideale o teorica della situazione, dove si considera il diritto universale all'istruzione e alla partecipazione.

Tuttavia, nella seconda domanda, si va oltre la mera teoria e si indaga la realtà concreta. Qui, si chiede se effettivamente ci sono ambienti di apprendimento che sono accessibili a tutti, con opportunità effettivamente distribuite in modo equo. Questa domanda spinge i partecipanti a considerare non solo l'esistenza fisica degli ambienti di apprendimento, ma anche la qualità e l'accessibilità delle risorse, le opportunità di partecipazione attiva e l'equità nel trattamento degli individui.

L'aumento delle perplessità nel secondo grafico, evidenziato dall'aumento del gruppo dei "no" dal 15,8% al 23,7%, suggerisce una discrepanza significativa tra l'idea di accessibilità teorica e la realtà pratica. Ciò potrebbe indicare che, nonostante gli sforzi per garantire l'accessibilità agli ambienti di apprendimento, esistono ancora ostacoli o disparità che impediscono a molti di accedervi pienamente.

Questo confronto mette in luce l'importanza di non limitarsi a una visione superficiale dell'accessibilità, ma di analizzare attentamente le politiche, le pratiche e le risorse per assicurare un effettivo accesso equo all'istruzione e alle opportunità di apprendimento per tutti gli individui, indipendentemente dalle loro capacità o dalle loro circostanze.

Dalla tabella in figura 7 emerge chiaramente che la maggioranza delle persone esprime un forte consenso sulla validità delle applicazioni digitali, anche se condizionato all'adozione di pratiche di adattamento all'utilizzo degli strumenti. Questo risultato indica un'ampia accettazione delle tecnologie digitali nel con-



testo attuale, tuttavia, viene sottolineata l'importanza di un approccio mirato e personalizzato nell'utilizzo delle applicazioni.

La presenza di una percentuale significativa di rispondenti che si trovano in accordo con questa posizione suggerisce che vi sia un riconoscimento diffuso dell'importanza delle applicazioni digitali nel mediare le varie attività e i processi, sia personali che professionali. Tuttavia, emerge anche una consapevolezza dell'importanza di adottare pratiche di adattamento per garantire un utilizzo efficace e significativo delle applicazioni, tenendo conto delle esigenze e delle capacità individuali.

Ritieni maggiormente funzionale estendere strumenti, device e informazioni ciò che è disponibile quotidianamente per tutti con opportune pratiche di adattamento?  
0/38 risposte corrette

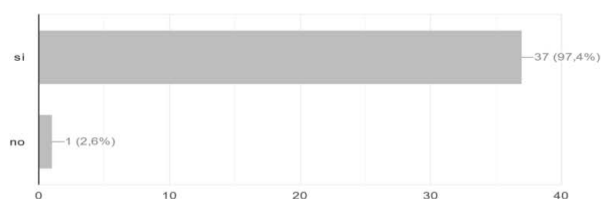


Figura 7

La menzione dell'importanza che la persona sia "allerta all'uso consapevole e contestuale" indica un'attenzione particolare verso l'educazione e la consapevolezza nell'utilizzo delle tecnologie digitali. Questo suggerisce che, nonostante l'accettazione delle applicazioni digitali, vi sia un'importanza attribuita alla comprensione del contesto e all'uso responsabile delle stesse. L'enfasi sull'adattamento allo strumento indica la necessità che le applicazioni siano progettate e implementate considerando le esigenze e le capacità degli utenti.

Questo implica un approccio centrato sull'utente, che tiene conto della facilità d'uso, dell'accessibilità e della personalizzazione delle applicazioni per garantire un'esperienza positiva e inclusiva per tutti gli utenti. I dati riportati nella tabella riflettono un'ampia accettazione delle applicazioni digitali, ma anche una consapevolezza dell'importanza di adottare pratiche di adattamento al territorio e un approccio consapevole nell'utilizzo delle tecnologie digitali per garantire un'esperienza utente efficace e significativa.

I docenti (vedi figura 8) emergono come figure cruciali nell'orientamento e nella valorizzazione dei talenti e delle potenzialità degli individui, come riscontrabile anche nei grafici che illustrano i loro ruoli e le loro pratiche. Essi non solo si limitano a trasmettere nozioni e competenze, ma agiscono come mediatori del percorso di crescita individuale, adottando un linguaggio e delle modalità d'insegnamento dedicate alla promozione della persona in tutti i suoi aspetti.

L'attenzione dei docenti alla promozione della persona si riflette nel loro utilizzo di parole e azioni che favoriscono il "savoring", ossia la capacità di gustare e apprezzare appieno le esperienze positive. Questo implica non solo la trasmissione di conoscenze, ma anche la creazione di un ambiente di apprendimento che incoraggi la consapevolezza, la gratitudine e la valorizzazione delle proprie abilità e successi.

Ti capita di valorizzare con le parole tutti gli alunni:  
0/38 risposte corrette

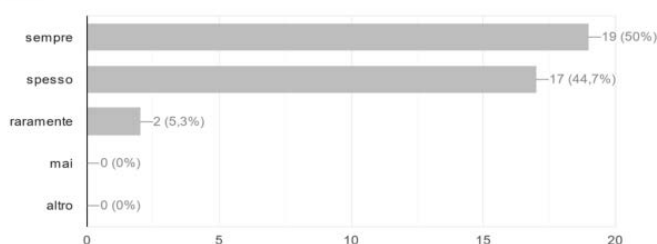


Figura 8



Si nota anche nei grafici delle figure 9 e 10 un'impegnativa diffusa nell'allenare gli individui considerando una varietà di prospettive, sia durante la fase di progettazione che di valutazione.

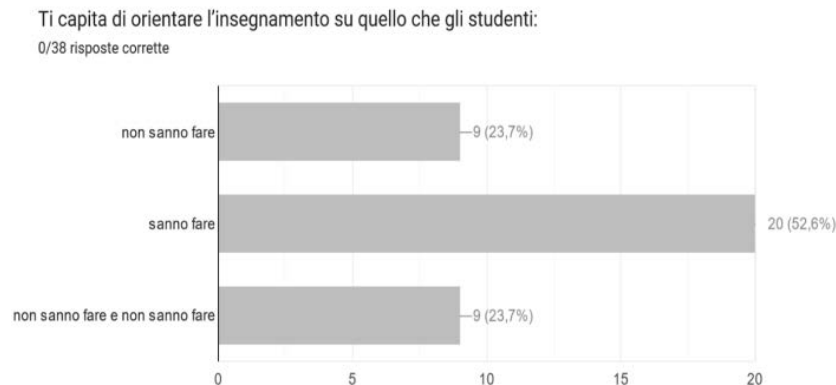


Figura 9

L'accentuato riconoscimento dell'importanza di considerare diversi punti di vista e approcci nel guidare e valutare il percorso degli individui indica un progressivo spostamento verso un approccio più olistico e inclusivo della formazione, riflettendo un'evoluzione verso una prospettiva ampia, che tiene conto della diversità delle esperienze, delle necessità e delle prospettive degli studenti.

Questa attenzione distribuita evidenzia un cambiamento culturale significativo all'interno del contesto educativo, caratterizzato da un'apertura verso la territorialità diffusa e da un impegno più profondo nell'affrontare le complessità individuali degli studenti. Ciò suggerisce un aumento della consapevolezza nei confronti delle sfide che gli studenti possono affrontare nel loro percorso di apprendimento.

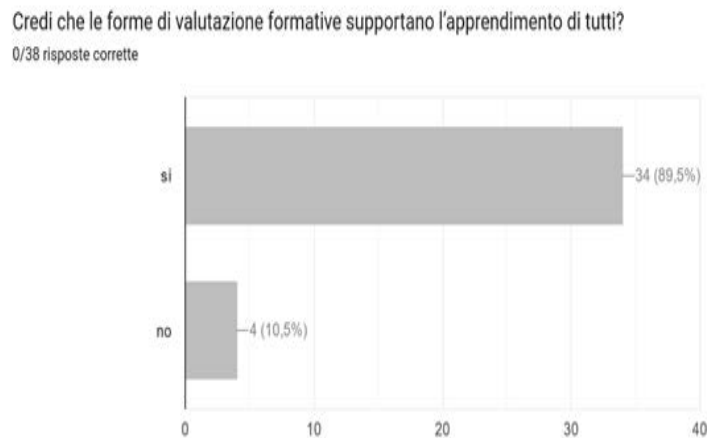


Figura 10

Nei grafici delle figure 11, 12, 13 e 14 possiamo osservare i docenti pongono al centro del processo di apprendimento lo studente, suggerendo una transizione significativa da un approccio tradizionalmente centrato sull'insegnante a uno orientato agli studenti, dove il benessere e il successo degli studenti sono la priorità principale.

Mettere gli studenti al centro del processo formativo implica considerare le loro prospettive, i loro stili di apprendimento e le loro esperienze personali per creare un ambiente educativo più inclusivo e coinvolgente.



Pensi che le difficoltà degli studenti sono:

0/38 risposte corrette

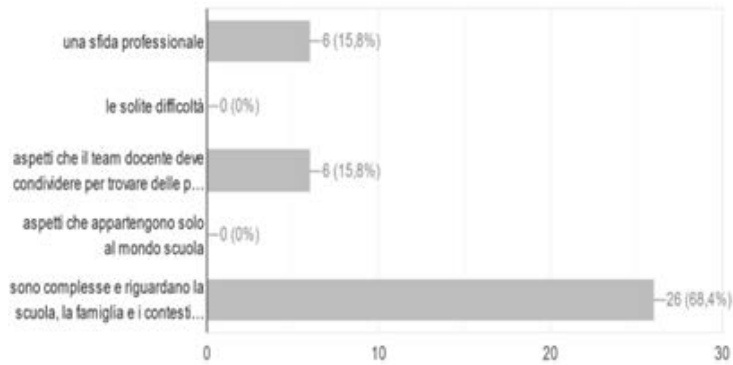


Figura 11

Ti capita di essere più concentrato:

0/38 risposte corrette

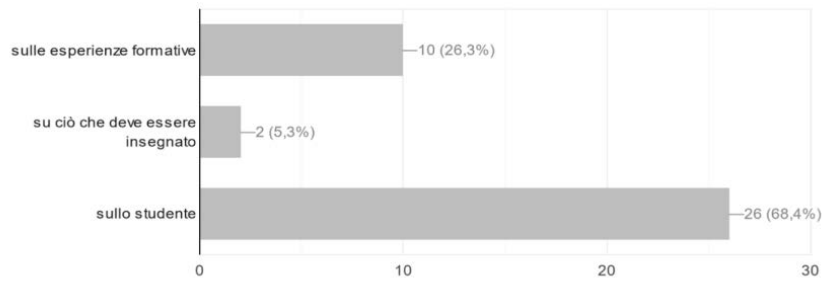


Figura 12

Vorresti far scegliere allo studente il livello di difficoltà dell'attività?:

0/38 risposte corrette

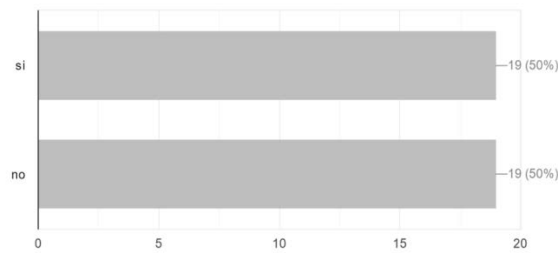


Figura 13

Secondo te è possibile collegare le esperienze curriculari con i contesti del territorio?

0/38 risposte corrette

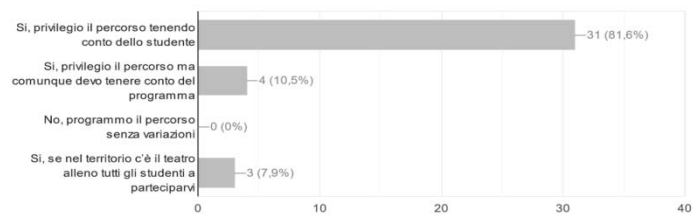


Figura 14



Il collocare gli studenti al centro del processo formativo suggerisce un'impronta pedagogica orientata verso una prospettiva di cura degli studenti e dei talenti. Tuttavia, emerge un'importante discrepanza tra questa enfasi sull'inclusione degli studenti e le pratiche effettivamente adottate nel contesto educativo. Si evidenzia una mancanza di coerenza tra la differenziazione del percorso curricolare, la condivisione della progettazione e l'utilizzo di strategie dedicate all'inclusione (vedi figure 15, 16 e 17).

Questo divario può indicare un'opportunità di miglioramento nel tradurre l'ideale pedagogico che vede lo 'studente al centro' nel processo formativo in pratiche concrete e azioni mirate. È necessario implementare le strategie già esistenti per garantire un effettivo coinvolgimento di tutti gli studenti tra esigenze, abilità e sfide.

Ciò potrebbe includere un maggiore sostegno alla progettazione e all'implementazione di percorsi curricolari differenziati che rispondano alle esigenze individuali degli studenti, nonché una maggiore collaborazione tra docenti e professionisti dell'inclusione per sviluppare e implementare strategie efficaci.

Secondo te differenziare è la soluzione principale?  
0/38 risposte corrette

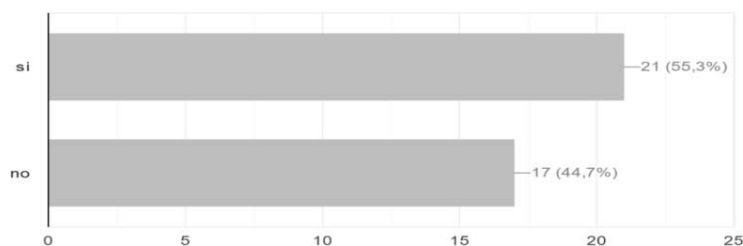


Figura 15

Preferisci progettare o co-progettare?  
0/38 risposte corrette

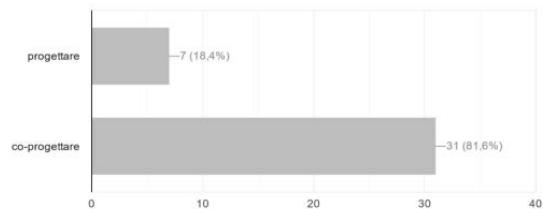


Figura 16

Preferisci utilizzare il lavoro di gruppo:  
0/38 risposte corrette

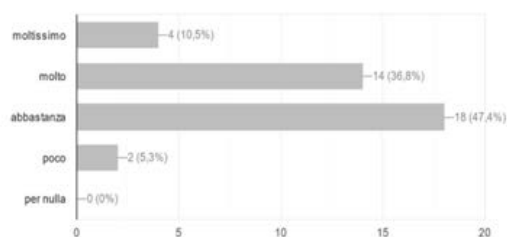


Figura 17





### 3. La professionalità del docente

L'attenzione ai diversi punti di vista e agli approcci nel guidare e valutare il percorso degli individui riflette anche un'evoluzione della professionalità del docente. I docenti sono chiamati sempre più a essere sensibili e responsivi alle diverse esigenze, capacità e contesti dei loro studenti.

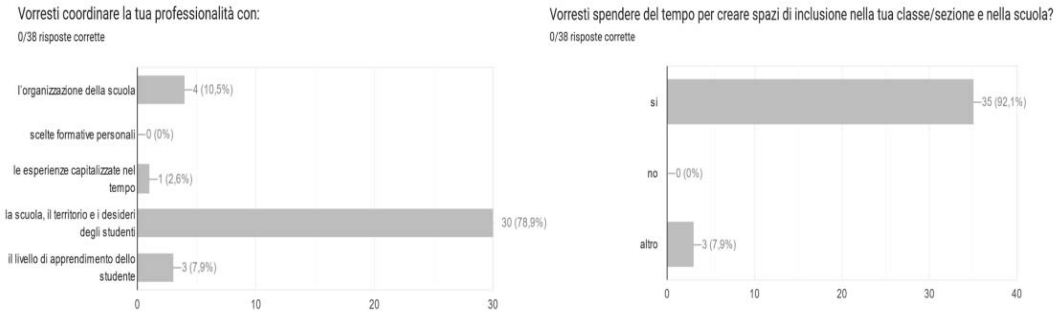


Figura 18

Come si può osservare dai grafici della figura 18 questo richiede una profonda comprensione delle diverse modalità di apprendimento e delle sfide individuali che gli studenti possono affrontare. I docenti devono poter adattare il loro approccio pedagogico in base alle esigenze specifiche degli studenti, utilizzando una vasta gamma di strategie e risorse per garantire il successo di ciascuna persona.

La professionalità del docente richiede una trasversale promozione dell'inclusione, mediante l'equità per il successo di tutti gli studenti. I docenti sono chiamati a essere modelli di comportamento inclusivo e a creare un ambiente di apprendimento significativo e stimolante per tutti.

Il concetto di inclusione si connette agli spazi esterni e alle attività extrascolastiche, compreso lo sport e altre forme di coinvolgimento della comunità. Ciò può implicare il coinvolgimento attivo con organizzazioni locali, associazioni sportive e altri gruppi comunitari per creare opportunità di partecipazione equa e accessibile per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro capacità o circostanze.

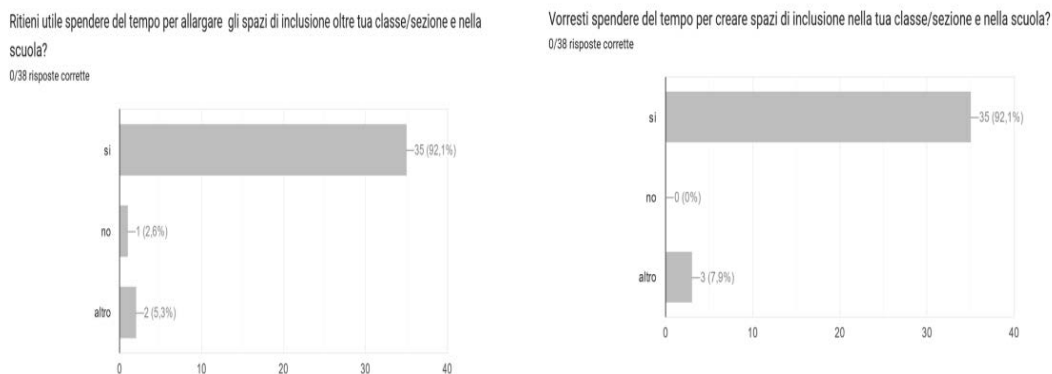


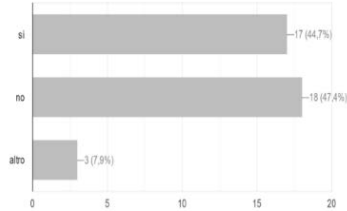
Figura 19

Nel contesto dello sport, i docenti possono generare azioni propulsive organizzando di programmi sportivi sostenibili, che offrano opportunità di partecipazione a tutti gli studenti, compresi quelli con disabilità o con esigenze particolari. Ciò può includere la formazione di squadre miste, la modifica delle regole del gioco per adattarsi alle esigenze individuali e la creazione di un ambiente accogliente e rispettoso per tutti i partecipanti e spazi di pratica. I docenti possono lavorare con altri professionisti, come allenatori



e terapisti, per garantire che gli studenti con diverse abilità ricevano il supporto e le risorse necessarie per partecipare pienamente e con successo alle attività sportive e ricreative.

Ti è mai capitato che società sportive, teatri, comunità di comico o videogiochi e altre agenzie educative ti abbiano contattata per attivare una serie di azioni per includere?  
0/38 risposte corrette



Vorresti realizzare delle partnership con altri adulti sia di tipo professionale che informale dentro e fuori la scuola per l'inclusione?  
0/38 risposte corrette

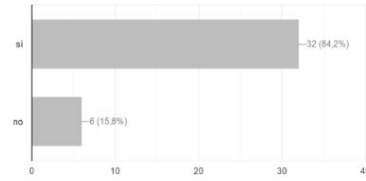


Figura 20

Al di là dello sport, i docenti possono anche promuovere l'inclusione attraverso progetti di servizio comunitario, attività artistiche e culturali, e altre forme di coinvolgimento che valorizzano la persona e celebrano le esperienze e le prospettive uniche di ogni individuo. La loro professionalità si manifesta nell'impegno per massimizzare lo studente in tutti gli aspetti della vita. In un contesto educativo, l'equità implica non solo garantire l'accesso alle risorse e alle opportunità per tutti gli studenti, ma anche affrontare le disuguaglianze strutturali e sistemiche che possono limitare il successo degli studenti provenienti da contesti svantaggiati.

I docenti professionisti riconoscono l'importanza di progettare un curriculum equo e inclusivo che risponda alle esigenze e alle esperienze diverse degli studenti. Ciò può includere la selezione di materiali didattici e risorse che riflettano la diversità culturale e linguistica degli studenti, l'adozione di strategie di insegnamento differenziate che tengano conto dei diversi stili di apprendimento e delle esigenze individuali, e la creazione di un ambiente di apprendimento che sia accogliente e rispettoso delle differenze.

Ritieni che il curriculum della scuola e il libro di testo siano strumenti di equità?  
0/38 risposte corrette

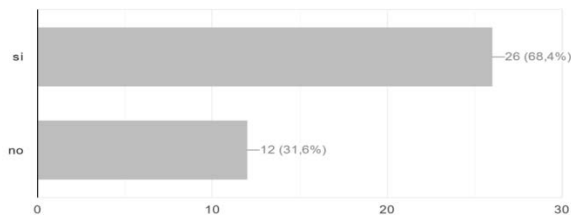


Figura 21

Ritieni che il portfolio sia uno strumento di equità?  
0/38 risposte corrette

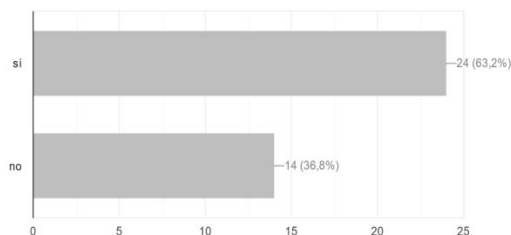


Figura 22



Dai grafici in figura 21 e 22 possiamo notare come il corpo docente ritenga che sia il portfolio, sia il curricolo consentano agli studenti di documentare il proprio apprendimento attraverso una varietà di prove e lavori che riflettono le loro abilità, interessi e progressi nel tempo.

Come si può vedere, inoltre, dai grafici in figura 23 e 24 anche il patto educativo e il PEI risultano visti dai docenti come elementi fondamentali per la promozione dell'equità nel sistema educativo, offrendo un'attenzione personalizzata e mirata alle esigenze degli studenti per promuovere il loro successo e il loro benessere in modo equo e sostenibile.

Ritieni che il patto educativo sia uno strumento di equità?  
0/38 risposte corrette

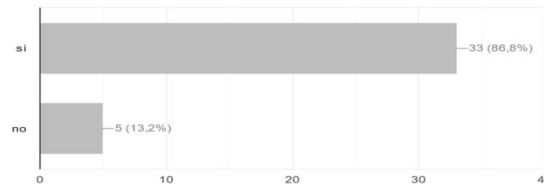


Figura 23

Ritieni che pensare al PEI in prospettiva futura ad esempio rispetto al sistema dei crediti e all'EQF sia uno strumento di dignità?  
0/38 risposte corrette

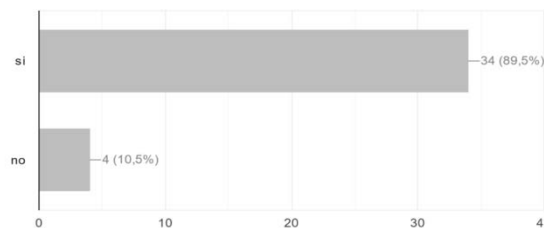


Figura 24

L'approccio centrato sugli studenti, la promozione dell'inclusione, l'adozione di pratiche equitative sono tutti elementi essenziali delle professionalità emergenti nella istituzione scolastica che si eleva a vivificare il patto educativo che coinvolge tutti gli attori della comunità educativa.

## 4. Conclusioni

I dati analizzati nel presente lavoro mettono in luce la complessità delle dinamiche che articolano il contesto dell'inclusione, della democrazia e dell'equità nei contesti di vita. Attraverso i dati raccolti su un campione rappresentativo di docenti, sono emerse importanti considerazioni riguardanti l'accessibilità degli ambienti di apprendimento, l'utilizzo delle tecnologie digitali, il ruolo cruciale dei docenti nell'inclusione e il necessario equilibrio tra idealità pedagogiche e pratiche effettive. Soprattutto emerge la presenza di una concreta realtà inclusiva, che nell'evidenziare la discrepanza tra l'ideale degli ambienti di apprendimento e il reale, fa emergere che le azioni di riflessione professionale sull'inclusione sono incessanti e sarebbe auspicabile che queste si possano riverberare nell'ambiente. I docenti emergono come figure cruciali nell'orientamento e nell'incoraggiamento della diversità e dell'inclusione attraverso una varietà di pratiche pedagogiche e di coinvolgimento della comunità perché la promozione dell'inclusione richiede un impegno costante e coordinato da parte della territorialità.

In definitiva lo studio rileva che vi è una interessante riflessione attiva del corpo docente sull'inclusione,



derivante dalle pratiche attuate e da un pensiero pedagogico robusto, sotteso da un impegno continuo e coerente che crede in tre possibili percorsi futuri per ampliare l'inclusione:

- generare connessioni tramite App per il tempo libero;
- sensibilizzare il territorio alla generazione di eventi stabili che prevedono la partecipazione dei soggetti con disabilità.

Concludiamo con una riflessione: sarebbe sensato creare routine settimanali inclusive distribuite nei quartieri?

## Riferimenti bibliografici

- Altieri, D. (2018). *Una storia educative. Apprendere attraverso l'esperienza*. in Mura, *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Anati, N. M. (2012). *Including students with disabilities in UAE schools: a descriptive study*. University of Science and Technology, 27(2).
- Basha, S. (2016). Jacqueline Sfeir. Una pedagogia olistica di frontiera. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia special. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 606-615). Pisa: ETS.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bozen: Bolzano University Press.
- Charles, A. S., & Padhy, P. (2019). Inclusion, Disability, and Schooling in India: A qualitative Exploration of Select Programs. *The Journal of the International Association of Special Education*, 19(1).
- Crispiani, P. (2019). *Ippocrate pedagogico. Manuela professionale di Pedagogia special della Abilitazione e della Riabilitazione*. Chiaravalle: Itard.
- Connor, D. J., & Ferri, B. A. (1954). Integration and inclusion – a troubling nexus: race, disability, and special education. *The Journal of African American History*, 90 (1/2), 107-127.
- Cottini, L., (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(5), 476-481.
- Grasselli, B. (2016). Roberto Zavalloni. La Pedagogia speciale e la "relazione di aiuto". In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia special. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 516-532). Pisa: ETS.
- Hawkins, D. (1979). *Imparare a vedere*. Torino: Loescher.
- Jahunkainen, M. T. (2003). Integration of Students with Severe and Profound Intellectual Disabilities into the Comprehensive School System: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability Development and Education*, 50(2).
- Koller, D., & Rummens, J. A., (2018). Defining Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Literature Review. *Children & Society*, 32.
- Little, C., deLeeuw, R. R., Andriana, E., Zanuttini, J., & David, E. (2022). Social Inclusion through the Eyes of the Student: Perspectives from Students with Disabilities on Friendship and Acceptance. *International journal of disability, development and education*, 66(6).
- Maffei, V. (2016). Karl König. La comunità Camphill: un'integrazione inversa. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia special. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 274- 282). Pisa: ETS.
- Magnanini, A. (2016). Adriano Milani Comparetti. Tra Educazione, Riabilitazione e Integrazione. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia special. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 487-503). Pisa: ETS.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., Tatulli, I., & Agrillo, F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2).
- Nighswander, M. L., & Blair, P. A. (2024). From Institutions to Inclusion: How Children with Disabilities Gained Educational Rights in the U.S. *The Journal of School Nursing*, 40(1).
- Pavone, M. (2016). Enrico Montobbio. Per la formazione e l'avvio al lavoro dei disabili. In P. Crispiani, *Storia della Pedagogia special. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 615-618). Pisa: ETS.
- Salis, F. (2018). Storie di vita, percorsi di inclusione. Il contributo della narrazione. In Mura, *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.



## Paola Cortiana

Secondary School Teacher and Adjunct Professor in Didactics | Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Turin (Italy) | paola.cortiana@liceoartisticoselvatico.edu.it

## Eleonora Zorzi

RTDa | Department FISPPA (Philosophy, Sociology, Pedagogy, Applied Psychology) | University of Padua (Italy) | eleonora.zorzi@unipd.it

# “La cura di sé e dell’altro”: generare comunità educative attraverso l’arte. Le diverse dimensioni della cura nel progetto “Mail Art” di un liceo artistico

# “Caring for self and other”: generating educational communities through art. The different dimensions of care in the “Mail Art” project of an art high school

Call

The article proposes – through the project “Care for oneself and others” – a reflection on the meaning of experiencing “care” through art. 41 students of an art high school were able to focus, through the use of Mail Art, on the importance of care (of oneself, of the other and of the other as an unknown recipient of artistic works). Staying in these dimensions allowed participants and teachers to feel like an educational “community” that collaborates for a “common good”.

**Keywords:** caring | storytelling | expressive languages | secondary school | educational community

L’articolo propone – attraverso il progetto “La cura di sé e dell’altro” – una riflessione sulla significatività dell’esperire la “cura”, attraverso l’arte. 41 studenti di un liceo artistico hanno potuto soffermarsi, attraverso l’uso della Mail Art, sull’importanza della cura (di sé, dell’altro e dell’altro come destinatario sconosciuto di opere artistiche). Sostare in queste dimensioni ha consentito a partecipanti e docenti, di sentirsi “comunità” educativa che collabora per un “bene comune”.

**Parole chiave:** cura | narrazione | linguaggi espressivi | scuola secondaria di II grado | comunità educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cortiana, P., & Zorzi, E. (2024). “Caring for self and other”: generating educational communities through art. The different dimensions of care in the “Mail Art” project of an art high school. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 162-171. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-15>

**Corresponding Author:** Paola Cortiana | paola.cortiana@liceoartisticoselvatico.edu.it

**Received:** 28/03/2024 | **Accepted:** 26/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-15

**Credit author statement:** Il presente contributo è frutto della collaborazione delle autrici. Per quanto riguarda la stesura del testo, sono da attribuire a Paola Cortiana la premessa e i paragrafi 1, 2, 2.1, 2.2, 2.3, 3. Ad Eleonora Zorzi è da attribuire la stesura del paragrafo 1.1, nonché il prezioso e costante confronto a livello teorico sulla ricerca condotta.





## Premessa

Il presente contributo non vuole soffermarsi sulle numerose possibilità del metaverso, bensì riportare l'analisi riflessiva di un'esperienza svolta da 41 studenti di due classi del triennio di un Liceo artistico "P. Selvatico" di Padova nell'anno scolastico 21/22, nell'ambito del progetto "La cura di sé e degli altri", promosso dall'Azienda Sanitaria locale (ASL) di Biella in collaborazione con Fondazione Pistoletto e Fondazione Bonotto. Tale esperienza si focalizza sulla dimensione riparatrice dell'arte, approfondendo il concetto di "cura" che, nelle sue svariate declinazioni, rappresenta occasione concreta e carica di senso, per educare attraverso l'esperienza artistico-letteraria. La funzione riparatrice dell'arte e il valore educativo e formativo dell'esperienza artistico-espressiva sono riconosciuti da millenni: la cultura occidentale molto ha recepito dall'esperienza greca, che più di 2500 anni fa, includeva nella *paidèia* la visione di opere drammaturgiche con funzione educativa. Nei secoli le società sono cresciute e hanno fatto crescere i propri cittadini attraverso l'esperienza artistico-espressiva; altrettanto gli artisti hanno trovato nell'arte un mezzo per esprimersi e un luogo per certi versi salvifico in cui poter essere sé stessi. Molti scrittori parlano dei libri che li hanno "salvati", dando un senso alla vita, determinandone le scelte e facendoli divenire le persone che sono: "Quando mi chiedo perché amo la letteratura, mi viene spontaneo rispondere: perché mi aiuta a vivere" (Todorov, 2008, p. 16).

Le narrazioni in particolare, svolgendosi a partire da una rottura di un equilibrio su cui si inseriscono le reazioni dei personaggi, ci parlano di conflitti e di possibili risoluzioni, offrendo dei modelli di riferimento da applicare nelle realtà "vera": "La funzione dei racconti «immodificabili» è proprio questa: contro ogni nostro desiderio di cambiare il destino, ci fanno toccar con mano l'impossibilità di cambiarlo. E così facendo, qualsiasi vicenda raccontino, raccontano anche la nostra, e per questo li leggiamo e li amiamo. Della loro severa lezione «repressiva» abbiamo bisogno. [...] I racconti «già fatti» ci insegnano anche a morire" (Eco, 2003, p. 22).

Nella società odierna, la funzione educativa dell'arte e della letteratura sembrano essere ridimensionate dal ruolo sempre più preponderante rivestito da altre forme espressive: in realtà le possibilità di contaminazione e arricchimento date dalla multimodalità sono molteplici e stimolanti.

### 1. L'arte come cura...

L'uomo ha sempre ravvisato la funzione terapeutica dell'arte: solo nel '900 però si iniziano a elaborare le teorie sul valore curativo delle forme espressive. Accanto, infatti, al ruolo che l'espressione del sé può rivestire per ciascun artista, che nell'arte si ritrova e si rifugia da sempre, con la nascita della psicoanalisi si inizia a formalizzare anche il ruolo terapeutico dell'arte: si afferma l'arteterapia (Stone, 2000; Ulman & Dachinger, 1975; Malchiodi, 2009). L'arteterapia conosce nel '900 crescente risonanza e popolarità, grazie a numerosi studi che avvalorano la funzione riparatrice dell'arte figurativa nella cura delle psicopatologie (Luzzato P. C., 2016). Negli ultimi decenni viene riconosciuta un ruolo terapeutico anche alle narrazioni: nasce negli anni '90 la "medicina narrativa" (Calabrese, Conti & Fioretti, 2022). Come Bruner ci ricorda infatti (2002), gli esseri umani continuano a costruire sé stessi mediante narrazioni per tutto il corso dell'esistenza: gli individui che hanno perduto la capacità di costruire narrazioni hanno perduto il loro io. La medicina narrativa cerca di intervenire su questa incapacità, e più in generale sull'affiancamento a situazioni di fragilità, valorizzando la narrazione e le sue differenti forme espressive (poesie, dialoghi, biografie, autobiografie, resoconti) (Giralelli, 2005), partendo dall'assunto che il proprio vissuto, unitamente ai punti di vista e alle esperienze emotive che accompagnano il racconto, hanno un valore non meramente aneddotico, ma euristico (Charon, 2007; Quinto, 2023).

Se l'arte e la narrazione entrano nei contesti terapeutici, nondimeno rivestono un valore fondamentale all'interno dei contesti educativi: la scuola può divenire luogo privilegiato per un apprendimento situato, aperto alle interazioni con il territorio, che permettono agli studenti di sviluppare le competenze di vita



di cui parla il Quadro per l'orientamento *LifeComp*<sup>1</sup>, e che sono alla base di una partecipazione attiva alla vita democratica.

Partecipazione attiva alla vita democratica che passa attraverso l'appropriarsi del concetto di “avere cura” che, come definisce Mortari (2015), significa “prendersi a cuore, preoccuparsi, avere premura, dedicarsi a qualcosa” (p. 36). In una società in cui i valori e il senso, soprattutto per i giovani, sembrano confondersi, educare al significato di cura nelle sue molteplici declinazioni, è una delle sfide di un'educazione sostenibile e orientata alla tutela dell'intero ecosistema (Mortari, & Camerella, 2014). Prendersi cura significa infatti divenire responsabili di sé stessi, del mondo che abitiamo, dell'altro: “Essere responsabile significa rispondere attivamente al bisogno dell'altro, con premura e sollecitudine, essere disponibile a fare quanto necessario e quanto è possibile per il ben-essere dell'altro” (Mortari, 2015, p. 37).

L'arte, la letteratura, sono mezzi attraverso cui ci possiamo prendere cura di noi stessi, dell'altro, del mondo che ci circonda, esprimendo ciò che siamo e entrando in comunicazione autentica con l'altro (Brancaleoni, 2023): la comunicazione odierna, infatti, che spesso deficitica di un destinatario chiaro ed è piuttosto egoriferita, può ritrovare nell'arte come cura di sé e dell'altro, la sua essenza etimologica, quel mettere in comune un significato tra un mittente e un destinatario.

### 1.1 ...LA CURA COME ARTE EDUCATIVA, PER UN BENE COMUNE

Quando ci si trova a pensare il proprio essere si scopre che è un 'essere inconsistenti', nel senso che la condizione ontologica è quella per la quale ad ogni istante ci si trova esposti al nulla [...]. Si nasce dunque gravati da un compito che altri viventi non hanno: quello di dare forma al proprio tempo, ossia di disegnare di senso i sentieri dell'esistere. Si tratta di imparare ad aver cura dell'esistenza; detto in altre parole di imparare l'arte di esistere (Mortari, 2008, p. 45).

È proprio dalla necessità di facilitare i ragazzi e le ragazze nell'apprendimento di tale arte, l'arte di aver cura dell'esistenza propria ed altrui, che prende forma la pratica educativa.

La cura è luogo pedagogico, luogo che si fonda sull'incrocio dei progetti esistenziali – più o meno consapevoli, più o meno presunti – di chi cura e di chi è curato, su quell'esperienza di formatività che chi forma fa nel momento in cui si prende cura di qualcun altro; sull'intreccio, latente e ineliminabile, tra cura di sé e cura degli altri (Palmieri, 2003).

La cura educativa, così essenzialmente implicata nelle pratiche formative, è spesso poco presente nelle progettazioni educative e didattiche che consentirebbero invece di comprenderla come categoria non solo pedagogica, ma umana, portando a riflettere su quanto essa permei (o meno) l'accadere e le pratiche quotidiane di tutti e di ciascuno (Palmieri, 2003; Ulivieri Stiozzi, 2021). Sono la solidarietà, la condivisione, la cura che ci salvano in quanto esseri umani, anche nelle difficoltà. La solidarietà, la condivisione, la reciprocità, la comunione, la collaborazione, la logica del dono, diventano concetti da far pulsare nella quotidianità della pratica educativa per poter trasformare il nostro mondo, per poter agire ed intervenire su di esso e quindi su di noi (Zorzi, 2020). Questa è l'autonomia a cui ci invita Freire: la consapevolezza che il proprio agire nel mondo avviene insieme agli altri, gli uni sugli altri, reciprocamente, condizionatamente, prendendosi cura gli uni degli altri (Freire, 2014, p. 21), determinandosi così nella reciprocità.

Anche l'emergenza sanitaria degli anni passati ha disvelato ancor più questo essere tutti e ciascuno vulnerabili, fragili, incompiuti, mettendo ancora più al centro del bisogno educativo, il prendersi cura e del farsi accudire. L'educazione, in particolare nello spazio pedagogico scolastico, è chiamata allora a valorizzare le nostre fragilità umane, per aiutarci a comprendere il nostro essere nel mondo, con autonomia e incompiutezza, nella cura, nella prossimità (Zorzi, 2020).

Il concetto di cura allora è da intendersi come “Impegno di prossimità” (Biggeri & Bellanca, 2010) non come sostituzione assistenzialistica nelle scelte o nelle necessità (Canevaro, 2015); diventa l'arte educativa

1 Consultabile all'indirizzo: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en)



di riconoscere quanto il bisogno umano di relazioni, di aiuto, di sostegno sia profondamente radicato nella nostra natura, e quanto fragili, finiti e vulnerabili siamo come individualità. Il bisogno di cura è universale perché l'uomo nasce dipendente, e questa dipendenza è la sua condizione umana che può aumentare o diminuire con l'andare del tempo (Conte, 2006, p. 151). L'educazione allora diventa l'arte di mediare quel processo di costruzione di identità attraverso un processo di ricerca la cui finalità è trovare la risposta al bisogno di auto-determinarsi di tutti e di ciascuno (D'Alonzo & Folci; 2013; Buber, 2009), come processo di generatività, cura, realizzazione, che non è importante solo per l'individuo stesso, e che non si realizza in solitudine, ma che è utile per la stessa comunità umana che può trovare in tale processo il mezzo per poter crescere e stare bene insieme (Ghedin, 2017).

Ogni ragazzo e ragazza quindi, dovrebbe essere aiutato e incoraggiato a scoprire ed utilizzare i propri punti di forza, a coltivare attività che possano partire dalle proprie esperienze, dalla condivisione della limitatezza e del bisogno di cura e di relazione, per incamminarsi insieme verso l'auto-determinazione, tramite l'educazione reciproca alla libertà e alla responsabilità (Ghedin, 2009).

Nell'incontro che può avvenire nello spazio pedagogico, ci si educa a determinarsi reciprocamente, nella cura, per sviluppare autonomia e la scuola - che non ha nel cuore della sua missione educativa l'autonomia come individualismo, ma come rispetto e incontro con l'altro - può essere luogo educativo in cui imparare ad assumersi la responsabilità del proprio agire ed essere nel grande tutto della comunità, nell'abitare il mondo.

Un buon contesto educativo funziona se ciascun partecipante se ne prende cura, si prende cura dello spazio, delle relazioni, con se stessi e con gli altri. Ecco che allora le pratiche e le esperienze attive e comunitarie che consentono di mettere in comunione e di comunicare, esprimersi – attraverso una pluralità di linguaggi – sono auspicabili nel percorso di consapevolezza che accompagna i giovani all'auto-determinazione. Progetti e pratiche educative e didattiche che consentono di mettere al centro le fragilità di ciascuno attraverso scambi (visuali, pittorici, verbali, gestuali...) tematizzano l'importanza dei rapporti di prossimità, di presenza.

In una classe che come comunità (Zorzi, 2019) dialoga, discute, si esprime, può crescere questo senso di appartenenza al mondo, di appartenenza all'umanità, di cittadinanza terrestre (Morin, 2001) che consente a tutti di determinarsi reciprocamente, realizzandosi pienamente perseguendo un bene, una cura, comune.

La cura diventa quindi un "bene comune", umano ed esistenziale, che in quanto tale presuppone processi partecipativi e generativi, fondamentali per far fiorire il senso della comunità educativa ed universale (UNESCO; 2019). La scuola è lo spazio pedagogico libero dell'educazione al mondo e all'umanità, uno spazio di pari opportunità che consente a ciascuno – nessuno escluso – di conoscere se stesso, conoscendo gli altri, di comprendere il mondo per metterlo in discussione insieme, immaginando scenari nuovi.

## 2. Il progetto didattico

Tali concetti sono fondamentali in una scuola che guarda al futuro e che dispiega energie per orientare gli studenti verso percorsi di vita in cui vengano sviluppate le competenze di vita. Il progetto "La cura di sé e la cura dell'altro: mail art project"<sup>2</sup>, promosso da ASL di Biella in collaborazione con Fondazione Pistoletto e Fondazione Bonotto e il supporto di Fondazione Cassa di Risparmio di Biella, ha rappresentato un'occasione importante per sperimentare l'arte della cura educativa e le funzioni riparatrici e rigenerative dell'arte.

2 <https://aslbi.piemonte.it/cura-di-se-e-cura-dellaltro-mail-art-project/>. Data ultima consultazione: 25/05/2024



## 2.1 Il contesto teorico

Il contesto teorico di riferimento del progetto realizzato è quello del socio-costruttivismo, secondo cui la conoscenza viene costruita in situazione, attraverso la partecipazione attiva del soggetto che si assume la responsabilità del compito e utilizza risorse interne ed esterne (Nigris, Negri & Zuccoli, 2007): gli alunni hanno bisogno di compiti sfidanti e significativi, che favoriscano la ricerca e la continua costruzione di significati attraverso l'interazione con l'ambiente e gli altri. Gli alunni vanno continuamente stimolati a contribuire personalmente e consapevolmente alla costruzione del sapere, che può divenire così apprendimento significativo (Ausubel, 1968). Gli obiettivi dell'apprendimento non sono quindi quelli di prestazione, bensì di padronanza (Dweck & Master, 2008), in un contesto che condiziona positivamente l'umore favorendo la prestazione cognitiva (Nadler, Rabi, & Minda, 2010).

La scuola in quest'ottica è uno degli elementi che concorrono all'apprendimento insieme ad altri agenti educativi: le aule si fanno laboratori aperti, in cui viene costruita una comunità di dialogo che si mette in relazione con il territorio. È la scuola che guarda al futuro di cui parla il Rapporto Unesco 2021 *Reimagining our Futures Together: a new social contract for education*, in cui "la scuola va oltre la scuola". Obiettivo dell'educazione è oggi più che mai – come invita il rapporto Unesco – superare la triangolazione studente-docente-conoscenza, a favore, a favore di un approccio pedagogico di cooperazione e solidarietà, in cui vengano valorizzati contesti di apprendimento informali (Cortiana, 2022): da queste premesse teoriche nasce l'adesione del Liceo Artistico "P. Selvatico" di Padova al Progetto "La cura di sé e la cura dell'altro: Mail Art Project".

## 2.2 La cura di sé e dell'altro nella Mail Art

Nella progettazione dell'iniziativa si è partiti dal presupposto teorico che "la cura è la dimensione essenziale della vita umana" (Mortari, 2015): nelle due classi del triennio individuate, appartenenti all'indirizzo di "Arti figurative", si è quindi proceduto all'approfondimento del tema della cura attraverso la lettura e l'analisi di differenti materiali e spunti.

In modo particolare gli studenti hanno lavorato a partire da una piccola antologia di brani estrapolati dai classici della filosofia ellenistica: il tema della cura di sé è tema caratterizzante la riflessione filosofica tout court, ma emerge prepotentemente nei testi di Epicuro, Epitteto, Seneca e Marco Aurelio. Nell'orizzonte del pensiero ellenistico, la filosofia viene intesa e praticata come terapia che può alleviare i turbamenti dell'anima. I passi scelti, letti e commentati hanno permesso ai ragazzi di declinare il macro-tema della cura (di sé e dell'altro) in micro-percorsi: la cura intesa come analisi dei propri desideri e paure, la cura come critica delle rappresentazioni illusorie, la cura del proprio tempo, la cura come pratica volontaria della solitudine.

Accanto all'approfondimento di testi filosofici, è stata poi sviluppata la riflessione attorno al ruolo che l'arte e la letteratura possono rivestire come dispositivi di cura e di inclusione (Alastra, 2020): ci si è in particolare soffermati sulla funzione terapeutica della lettura (Batini, 2022), attraverso la scoperta della figura e delle opere del poeta friulano Pierluigi Cappello. Quest'ultimo infatti ha testimoniato, nella sua breve vita, la funzione salvifica della letteratura, che gli ha permesso di convivere con la sua disabilità e di comporre versi indimenticabili.

In particolare, la sua poesia "Parole povere" (Cappello, 2013) è stata occasione per soffermarsi sull'umanità dolente e silenziosa che ci circonda e che spesso viene ignorata; tali riflessioni sono state accompagnate da un'analisi della corrente artistica della "Mail Art", che ha permesso di conoscere una forma di arte contemporanea slegata dal mercato e caratterizzata da utilità sociale: la mail art infatti, nata agli inizi del secolo scorso, è un movimento artistico che prevede l'invio di opere, solitamente di piccolo formato, a un destinatario, che diviene parte imprescindibile della creazione artistica (Bazzichelli, 2006).



### 2.3 La realizzazione del progetto<sup>3</sup>

Il progetto si è dispiegato nell'approfondimento del concetto di cura nelle sue diverse declinazioni: la cura di sé; la cura dell'altro come destinatario non conosciuto delle opere artistiche e la cura dell'altro vicino a sé.

La realizzazione da parte degli studenti delle opere, caratterizzate dall'uso del codice iconico e verbale, è stata possibile innanzitutto a partire dalla riflessione sulla prima dimensione della cura, quella del sé: il concetto di cura rispetto a sé stessi è stato approfondito grazie alle letture e all'analisi dei testi e attraverso un collegamento con la propria corporeità condotta dalla docente di Scienze Motorie: le idee prendono forma attraverso il proprio corpo e i propri movimenti.

Dopo un ulteriore approfondimento teorico sui testi menzionati, si è quindi passati alla progettazione delle opere, approfondendo la seconda dimensione della cura: quella dell'altro da sé, come interlocutore non conosciuto delle opere artistiche. Alla luce degli esempi analizzati, si è cercato di individuare il destinatario delle proprie realizzazioni artistiche. Per aiutare gli studenti nella generazione delle idee, si è proposto di rivolgere idealmente la propria opera a una delle figure nominate nella poesia "Parole povere" di Pierluigi Cappello. Tale sostegno all'individuazione del destinatario, ha facilitato la stesura dei testi, confermando il ruolo determinante svolto dalla presenza di un destinatario nelle produzioni scritte (Boscolo, 2012).

Anche nella genesi dell'elaborazione delle immagini è stato importante l'apporto dei testi, che sono serviti da stimolo, provocazione e supporto al lavoro. La possibilità di attuare una sperimentazione artistica legata all'espressività dell'unione tra segno, parola, forma, immagine è stata poi fondamentale per gli alunni che hanno avuto la possibilità di utilizzare diverse tecniche artistiche particolarmente adatte all'unione di questi diversi linguaggi: dalla stampa con matrici di Linoleum alla calligrafia con inchiostri, acrilici, ecc.; l'utilizzo della foglia d'oro, in alcuni casi ha avuto lo scopo di conferire preziosità al pensiero. Più in generale l'applicazione di tecniche artistiche miste si è rivelata la scelta migliore per veicolare la creatività e l'interesse nei confronti della tematica, considerata attuale e fondamentale per il vivere insieme (figg. 1, 2).

La realizzazione delle opere ha visto infine la concretizzazione della terza dimensione del concetto di cura: la cura dell'altro accanto a sé. Le fasi di progettazione e di realizzazione sono infatti sempre state caratterizzate dal confronto continuo tra gli alunni e i docenti delle diverse discipline: si è creata una vera e propria comunità di apprendimento (Brown & Campione, 1990) basata sul dialogo e l'aiuto reciproco (Palincsar & Brown, 1984): nella classe, che è comunità in cui i processi di insegnamento-apprendimento sono distribuiti tra tutti i partecipanti all'attività e dipendono dal loro differente livello di abilità e di familiarità con le pratiche, le alunne e gli alunni si sono confrontati continuamente tra di loro e con le docenti delle diverse discipline, aiutando e fornendo idee e supporto.

3 Un sentito e doveroso ringraziamento va alle docenti del Liceo delle discipline coinvolte nel progetto: senza la loro collaborazione e creatività, non sarebbe stato possibile realizzare il percorso.





Fig. 1, 2: esempi di opere di mail art realizzate dagli studenti del Liceo di Padova.

### 3. Analisi riflessiva dell'esperienza

Il progetto si è rivelato positivo nello sviluppo del concetto di cura e nella conoscenza della mail art come mezzo di produzione artistica: si tratta di un'esperienza esplorativa, che potrà essere inserita in un più organico progetto di ricerca che preveda somministrazione di questionari pre e post, che si focalizzino sulle tre dimensioni della cura evidenziate: la cura di sé; la cura dell'altro come destinatario non conosciuto delle opere artistiche e la cura dell'altro vicino a sé.

In questa fase esplorativa, al termine del progetto sono state proposte tre domande a risposta aperta sul gradimento dell'esperienza da parte dei 41 studenti coinvolti. Le risposte, visto la limitatezza del corpus di dati da analizzare, sono state sottoposte ad analisi del contenuto carta – matita, permettendo di tracciare delle prime riflessioni. La domanda “Che cosa hai imparato sulla mail art come forma espressiva?”,





ha registrato il 72 % dei rispondenti dichiarare di aver imparato a conoscere una nuova forma artistica; il 22% degli studenti invece, che conosceva già la mail art come forma espressiva, ha dichiarato di aver imparato a dare valore al destinatario delle proprie creazioni artistiche.

Il ruolo del destinatario emerge in modo forte anche nelle risposte alla seconda domanda: “Che cosa hai imparato del concetto di cura?” Il 33% dei rispondenti ha evidenziato di aver approfondito il concetto di cura del sé; il 68% ha messo in luce invece la soddisfazione di realizzare un’opera che arriverà a un destinatario. Tra i destinatari vengono immaginate persone in condizioni di fragilità (38%), ma anche persone che potrebbero a loro volta portare avanti questo messaggio di condivisione realizzando nuove cartoline con la tecnica della mail art (42%).

L’ultima domanda riguardava invece i codici utilizzati: “ritieni arricchente utilizzare codici misti nelle tue creazioni”? Il 78% degli studenti ha confermato di aver scoperto nuove possibilità dall’integrazione del codice iconico e verbale; il 22% dei rispondenti invece, pur avendo apprezzato l’esperienza, afferma di continuare a prediligere il codice iconico come codice di espressione personale.

Nell’insieme il progetto ha fatto sperimentare agli studenti un’esperienza di scrittura tradizionale, desueta ai giorni nostri, che nella fisicità della cartolina e del suo destinatario, impone di focalizzare l’attenzione sul destinatario della comunicazione: destinatario che invece, nelle forme di comunicazioni oggi diffuse, tende a non avere dei contorni nitidi, in quanto si confonde in un destinatario collettivo tipico dei social e in una espressione del sé tendenzialmente egoriferita e volta a ricevere riscontri più che creare reale dialogo (Magnifico, 2010).

L’esperienza è stata inoltre positiva perché ha dato la possibilità agli alunni di esprimersi artisticamente in modo libero; il progetto è stato inoltre importante perché ha favorito l’aiuto, il dialogo e in genere il clima di classe. Gli studenti hanno infatti potuto incontrarsi, raccontarsi, ri-conoscersi; pur nella diversità delle situazioni e percezioni, sono emersi alcuni aspetti comuni: una sofferenza, un *mal de vivre* riconducibile al periodo di isolamento imposto a tutti dal Covid, che ha segnato per due lunghi inverni soprattutto gli adolescenti. Gli alunni hanno quindi trovato nel progetto sollievo e spazio per l’esuberanza giovanile, fatta di leggerezza, di spensieratezza e resilienza.

Il progetto risulta valido anche in un quadro più ampio di orientamento formativo: lo spazio per l’espressione del sé e per la ricerca del proprio ben-essere rientrano infatti tra gli obiettivi di lifeskills riferibili al Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della Democrazia del 2018 (RFCDC)<sup>4</sup> e al *LifeComp* del 2020, che è il Quadro Europeo per le competenze personali, sociali e imparare a imparare<sup>5</sup>.

Dalle risposte a brevi interviste non formalizzate con i docenti, emerge inoltre che l’esperienza ha avuto ricadute positive anche nel rapporto tra alunni e docenti e tra insegnanti: il progetto ha stimolato infatti la costruzione di percorsi interdisciplinari. Le docenti coinvolte si sono confrontate sia formalmente che informalmente per condividere la strutturazione del progetto e illustrare reciprocamente i materiali e le tappe del percorso; il confronto è avvenuto sia nella fase iniziale, sia nella fase attuativa che in quella conclusiva, permettendo di creare uno spazio per la condivisione dopo un periodo di difficoltà e isolamento, dando corpo a una vera comunità di apprendimento.

## Riferimenti bibliografici

- Alastra, V. (2020) (Ed.). *Umanesimo della cura. Creatività e sentieri per il futuro*. Lecce: Pensa Multimedia.  
Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.  
Bazzichelli, T. (2006). *Networking. La rete come arte*. Milano: Costa & Nolan.  
Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce*. Roma: Carocci.

4 Consultabile all’indirizzo: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>. Data ultima consultazione: 25/05/2024

5 Consultabile all’indirizzo: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en). Data ultima consultazione: 25/05/2024



- Biggeri, M., & Bellanca, N. (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare*. Torino: UTET.
- Brancaleoni G. (2023). Storie, racconti e cura di sé. Per una pedagogia della narrazione del limite. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 83-90. DOI: 10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-9.
- Brown A.L., & Campione J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. In *Human Development*, 21, 108- 125.
- Bruner J. (2002), *La Fabbrica delle storie. Diritto letteratura vita*. Bari: Laterza.
- Buber, M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Calabrese, S., Conti, V., & Fioretti, C. (2022). *Che cos'è la medicina narrativa*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Charon R. What to do with stories: the sciences of narrative medicine. *Can Fam Physician*. 2007 Aug;53(8):1265-7. PMID: 17872831; PMCID: PMC1949238.
- Conte, M. (2006). *Ad altra cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cortiana, P. (2022). Imparare a imparare attraverso le reti di pratiche: information literacy e valorizzazione del territorio con il progetto "Leggere tutti". *Formazione & Insegnamento*, 2, 411 -424.
- D'Alonzo, L., & Folci, I. (2013). A scuola di... identità. Come la scuola può aiutare l'alunno nello sviluppo dell'identità personale e sociale. In A. Mura, A.L., Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità*. (pp.75-84). Milano: Franco-Angeli.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2008). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 31–51). New York: Taylor & Francis.
- Eco, U. (2003). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Freire, P. (2014). *La pedagogia dell'autonomia*. Torino: GruppoAbele.
- Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili*. Napoli: Liguori.
- Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere*. Napoli: Liguori.
- Giarelli, G. (2005) (Ed.). *Storie di cura : medicina narrativa e medicina delle evidenze: l'integrazione possibile*. Milano: Franco Angeli.
- Luzzato, P. C. (2016). *Arte terapia, una guida al lavoro simbolico per l'espressione e l'elaborazione del mondo interno*. Asisi: Cittadella.
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, Motivation, and a witer's audience. *Educational Psychologist*, 45 (3), 167-184.
- Malchiodi, C. A. (2009). *Arteterapia. L'arte che cura*. Milano: Giunti.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2008). Conoscere se stessi per avere cura di sé. *Studi sulla formazione*; 11, 2, 45-58.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., & Camerella, A. (2014). *Fenomenologia della cura*. Napoli: Liguori.
- Nadler, R. T., Rabi, R., & Minda, J. P. (2010). Better mood and better performance: Learning rule-described categories is enhanced by positive mood. *Psychological Science*, 21(12), 1770–1776.
- Nigris, E., Negri, S.C., & Zuccoli, F. (Eds.) (2007). *Esperienza e Didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities, *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Palmieri, C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Quinto A. (2023). La cura di sé come pratica di libertà e di sviluppo umano. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 3-11. DOI: 10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-2.
- Stone, E. (2000). *Arteterapia nel rapporto individuale*, in Palazzi Trivelli C., Taverna A., *Arti Terapie: i fondamenti*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2021). *La cura dello sguardo. Linguaggio degli affetti e lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulman, E., & Dachinger, P. (1975). *Art therapy in theory and in practice*. New York: Editore Schocken Books.
- UNESCO (2019). *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Trieste: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Zorzi, E. (2019). Transforming Classes in Communities – Introduction Concepts, in M. De Rossi. *Teaching Methodologies for Educational Design: From Classroom to Community* (pp. 77-111). Milano: McGraw Hill Education.
- Zorzi, E. (2020). Determinarsi "allelon": imparare ad abitare il mondo con autonomia e incompiutezza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 159-175.



## Testi utilizzati in classe

Cappello, P.(2013). *Azzurro elementare*. Milano: Rizzoli.  
Epicuro (2013). *Lettera a Meneceo*. Milano: Bur.  
Epitteto (1996). *Manuale*. Milano: Rizzoli.  
Seneca (2000). *Lettere a Lucillio*. Milano: Bur.  
Marco Aurelio (2008). *Pensieri*. Milano: Bompiani.

## Sitografia

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>. Data ultima consultazione: 25/05/2024  
<https://aslbi.piemonte.it/cura-di-se-e-cura-dellaltro-mail-art-project/>. Data ultima consultazione: 25/05/2024.  
[https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp_en). Data ultima consultazione: 25/05/2024



**Eleonora Zorzi**

RTDa | Department FISPPA (Philosophy, Sociology, Pedagogy, Applied Psychology) | University of Padova | eleonora.zorzi@unipd.it

**Deborah Comparin**

Graduated in Master's Degree in Pedagogy | Department FISPPA (Philosophy, Sociology, Pedagogy, Applied Psychology) | University of Padova | deborah.comparin@studenti.unipd.it

## Tendere al “profilo polifonico”: tra improvvisazione e inclusione, nella formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico

## To strive for a “polyphonic profile”: between improvisation and inclusion, in the training of specialized teachers for educational support activities

Call

This contribution aims to provide evidence of how the performative workshops (jazz music, theater, dance-ability), integrated into the Specialization Course for Support Activities at the University of Padua (academic year 2021-2022), and promoters of improvisational processes, significantly impact the development of the participants' polyphonic profile (improvisational and inclusive). Through a quantitative survey conducted by sharing a questionnaire on the Google Forms platform, evidence has been gathered of the significance of such performative workshops in enhancing the six dimensions of the polyphonic profile (respect for diversity, trust in possibilities, sense of community, openness to change, exploratory attitude, creative passion) in trainee teachers. These results support the importance of promoting improvisational performative activities within the training of specialized teachers (and beyond) as meaningful human and educational experiences, with a view to increasingly inclusive teaching, capable of consciously using differentiated and accessible languages.

**Keywords:** improvisation | inclusion | specialization course for support activities | performative activities | questionnaire

Il presente contributo vuole dare evidenza di quanto i laboratori performativi (musica-jazz, teatro, dance-ability), inseriti nel Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno dell'Università di Padova (a.a. 2021-2022), e promotori di processi improvvisativi, incidano in maniera significativa sulla formazione del profilo polifonico (improvvisativo e inclusivo) dei partecipanti. Attraverso una rilevazione quantitativa (integrata qualitativamente), attuata grazie alla condivisione di un questionario sulla piattaforma google moduli, si è tratta evidenza della significatività di tali laboratori performativi, nell'incrementare nei docenti in formazione, le sei dimensioni del profilo polifonico (rispetto per le diversità; fiducia nelle possibilità; senso di comunità; apertura al cambiamento; attitudine esplorativa; passione creativa). Tali risultati avvalorano l'importanza di promuovere attività-performative improvvisative all'interno della formazione degli insegnanti specializzati (e non solo), come esperienze umane ed educative significative, in un'ottica di didattica sempre più inclusiva, in grado di utilizzare consapevolmente linguaggi differenziati e accessibili.

**Parole chiave:** improvvisazione | inclusione | Corso di Specializzazione per le attività di sostegno | attività performative | questionario

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Zorzi, E., & Comparin, D. (2024). To strive for a “polyphonic profile”: between improvisation and inclusion, in the training of specialized teachers for educational support activities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 172-184. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-16>

**Corresponding Author:** Eleonora Zorzi | [eleonora.zorzi@unipd.it](mailto:eleonora.zorzi@unipd.it)

**Received:** 28/03/2024 | **Accepted:** 25/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-16**

**Credit author statement:** Al primo nome è attribuibile il coordinamento scientifico del lavoro di ricerca da cui sono tratti i dati presentati, l'impianto dell'articolo e la stesura dei paragrafi “Introduzione”; “La proposta”, “L'interpretazione”, “L'aspirazione”; al secondo nome è attribuibile lo sviluppo della ricerca, la raccolta dei dati e la stesura dei paragrafi “Lo strumento”, “I dati”.



## Introduzione: tendere al “profilo polifonico” nella formazione degli insegnanti specializzati per le attività di sostegno didattico

Nei documenti emessi dalla Comunità Internazionale (e non solo) - linee guida, report, convenzioni, dichiarazioni di UN, WHO, UNESCO<sup>1</sup> - l’inclusione è assunta come un valore positivo e viene promossa unanimemente come una meta fondamentale auspicabile per le società contemporanee e per lo sviluppo umano (Santi, 2017, p. 19) attraverso la promozione di “comunità fiorenti” in cui ogni membro con il suo pensare e agire, può fare la differenza, contribuendo alla generazione di un bene comune e condiviso. Una società autenticamente democratica è tale quindi se è in grado di formare da un lato “agenti” capaci di intendere e di volere (Nussbaum, 2011), dall’altro lato “comunità” capaci di promuovere attività e partecipazione, entro esperienze comunicative organizzate e progettate per diffondere atteggiamenti dialogici e collaborativi (Santi, 2017).

L’educazione è in tutto questo un fattore di conversione fondamentale (Sen; 1999; Biggeri & Santi, 2012), sia per lo sviluppo delle capacitazioni individuali degli “agenti”, sia per il fiorire di “comunità” capaci di promuovere attività e partecipazione. Promuovere un’educazione inclusiva, significa quindi sostenere valori di equità, comunità, rispetto per le diversità, diritto e partecipazione, aspirando a garantire opportunità di benessere e di apprendimento per tutti e per ciascuno (Moscatò, Pedone & Croce, 2022).

Occorre ricordare però che “non vi è alcuna pratica educativa che non sia fortemente complessa” (Dewey, 1951, p.10). L’educazione è un evento complesso, problematico, dubbio, instabile, unico (Frabboni, 2003) e come ogni evento complesso, implica una necessaria componente di incertezza. Per l’educatore imparare a so-stare nell’incertezza può voler dire saper mettere in campo linguaggi e pensieri differenti, per comunicare con interlocutori diversi. La complessità e l’incertezza possono non essere solo ostacoli nell’affrontare problemi, ma divenire strumenti per avviare processi di intrecci e negoziazioni in vista di scelte condivise: ogni processo decisionale, collettivo e democratico, può essere favorito (e non ostacolato) dalla presenza dell’incerta ambiguità (Bosco & Sciarrone; 2006).

“L’inconsueto è presente nell’abitudine come una possibilità” (Ghisleni, 2004, p. 3) e il professionista dell’educazione è bene che sia consapevole che, nonostante il consolidamento di prassi e abitudini, può essere che gli eventi richiedano qualcosa di differente, di nuovo.

È nel rapporto con la complessità, con l’inconsueto, con l’irripetibilità degli incontri, che la contaminazione con l’improvvisazione diventa generativa in educazione e che le attitudini che la favoriscono diventano una necessaria parte del profilo educativo professionale (Zorzi, Camedda, Santi, 2019). L’insegnante che si riconosce improvvisatore si dimostra consapevole di avere delle alternative, emergenti dal processo stesso, e un repertorio di possibilità a cui attingere; è consapevole che il fare implica un esserci nel processo, che permette di percepire ciò che sta accadendo, di influenzarlo e di lasciarsi influenzare (Zorzi, 2020).

L’improvvisazione quindi, in questa riflessione, è da considerarsi non come la manifestazione di pura estemporaneità e spontaneità, ma come dominio dell’esperto, conoscenza tacita, tecnica, incorporata (Hall, 1992) che avviene in relazione e che mette in relazione ciò che accade e ciò che si vorrebbe; è un processo di mediazione costante tra ciò un individuo propone e ciò che la comunità, il contesto, la relazione, propongono (Zorzi, 2020).

Nel percorso formativo degli insegnanti, l’attitudine improvvisativa può essere stimolata proprio mediante le pratiche artistiche che l’hanno maggiormente studiata (Berliner, 1994; Cooper Albright, Gere, 2003; McKnight, Scruggs, 2008; Sarason, 1999) e che considerano l’improvvisazione come un expertise di valore e come un processo dinamico e olistico, ossia una complessità sistemica di elementi (prepara-

1 Cfr. United Nations. United Nations disability inclusion strategy. New York: United Nations; 2019 ([https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN\\_Disability\\_Inclusion\\_Strategy\\_english.pdf](https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_english.pdf)); World Health Organization. WHO policy on disability. Geneva: World Health Organization; 2020 (<https://www.who.int/about/policies/disability>); UNESCO, Global Education Monitoring Report Inclusion and education: All means All; 2020 (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>).





zione, tecnica, creatività, espressività, autenticità...) che diventa più della somma delle singole parti (Zorzi, 2020). Gli educatori e i docenti che hanno occasione di fare esperienza con le arti performative – in particolare con la danza, il teatro e la musica – che mettono al centro il processo improvvisativo, vengono accompagnati verso nuovi orizzonti che portano alla creazione di qualcosa di originale e unico e che aprono la prassi educativa a una nuova dimensione generativa (Santi & Zorzi, 2020).

Tendere alla polifonia che fiorisce nell'improvvisazione, significa imparare ad abitare la moltitudine e gli opposti, in cui si trovano domande e risposte, ordine e disordine, equilibrio e squilibrio, stabilità e incertezze, all'interno di un dialogo a più voci che procedono in direzioni parallele o contrarie, dove ognuno utilizza strumenti diversi e crea il proprio suono per dare vita ad un'unica melodia. Questa prospettiva si intreccia alla dimensione inclusiva, in particolare attraverso sei dimensioni (Zorzi, Camedda & Santi, 2019) che possono essere coltivate ed educate anche grazie alle attività performative.

Tali dimensioni sono (1) il *rispetto e l'interesse per la diversità*, che sottolinea la differenziazione e la personalizzazione del proprio agire, valorizzando la ricchezza delle pluralità come sfondi per nuovi percorsi; (2) *fiducia nelle/delle possibilità*, ricordando che non esiste un'unica via possibile o giusta per insegnare/imparare qualcosa ma che vi sono plurime strade ed opportunità di cui bisogna fidarsi, stando nel processo e rimanendo aperti alla possibilità di imparare qualcosa di nuovo, anche se non prevedibile, programmabile, anticipatamente valutabile; (3) *senso di comunità*, dimensione che sostiene il vivere il contesto tendendo alla costruzione di comunità, vivendo l'inclusione come un senso di appartenenza collettiva (universale), agendo in un'ottica di reciprocità, nel cambiamento, come occasione fiorente per lo sviluppo individuale e collettivo; (4) *apertura ai cambiamenti*, imparando a dire di sì alle trasformazioni, ai cambi di direzione, ascoltando e ascoltandosi, lavorando su di sé e sulla consapevolezza; (5) *attitudini esplorative*, di ricerca, di scoperta, di provocazione, mettendosi in relazione con ciò che ancora non è noto, sia nelle dimensioni cognitive, ma anche in quelle comunicative, affettive, fisiche, proprie ed altrui, imparando ad andare oltre i margini, oltre i confini, divertendosi, entusiasmandosi; (6) *passione creativa*, lasciando spazio alla creatività, che consente di trovare fili rossi di senso anche lì dove l'orizzonte sembrava ignoto, impensato e impensabile, consentendo di ammirare il bello, in significati nuovi o ancora da attribuire. Queste sei dimensioni invitano quindi a promuovere attività che nel loro darsi, sostengano atteggiamenti inclusivi e attitudini improvvisative nei futuri docenti specializzati per le attività di sostegno didattico.

## La proposta: i laboratori performativi all'interno del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno didattico dell'Università di Padova

Come da indicazioni presenti nel DM 30-09-2011, "le attività di laboratorio sono realizzate privilegiando modalità di apprendimento cooperativo e collaborativo, ricerca-azione, apprendimento metacognitivo, attraverso: lavori di gruppo, simulazioni, approfondimenti, esperienze applicative in situazioni reali o simulate, esperienze applicative relative ad attività formative nei settori disciplinari caratterizzanti la classe (gestione del gruppo-classe)".

Nello specifico si tratta di immaginare per i docenti in formazione (e potendo, anche in servizio) la possibilità di acquisire e/o affinare una comprensione profonda (Wiggins, McTighe, 2004) della diversità, dell'accessibilità, della relazione, attraverso una pluralità di "porte", affinché tale comprensione possa poi emergere nella loro cultura, e nelle loro pratiche quotidiane, con tutti e con ciascuno.

Teatro, musica e danza, possono considerarsi arti performative non tanto rispetto agli "oggetti" cui possono dar luogo, ma rispetto all'atto, all'attività performativa stessa, all'azione che producono, in una dimensione pratica e praticata (Moscato, et al., 2022; Deriu, 2011).

Le attività performative, come quelle teatrali, musicali e coreografiche, progettate e organizzate negli spazi laboratoriali, possono offrire a chi vi partecipa occasioni nuove di movimento nello spazio, per esprimere se stessi attraverso il corpo, e osservando l'ambiente di apprendimento con occhi nuovi, scoprendone il potenziale (Muscarà, 2022; Faggioli & Schenetti, 2020).



In tal senso, la presenza di laboratori riguardanti le arti performative, come quelli erogati dal corso di specializzazione per le attività di sostegno (CSAS) di Padova – fin dalla sua prima edizione - e coinvolgenti il linguaggio della musica-jazz, della danza e del teatro, può assumere un ruolo importante nell’accompagnare futuri professionisti dell’educazione inclusiva, nello sviluppo di capacità comunicative e relazionali, per riuscire a decentrarsi ed accogliere il punto di vista altrui, coinvolgendo nelle attività le sfere cognitive, affettive, motorie di ciascuno, per promuovere ambienti inclusivi sicuri e attenti alle specificità di tutti. I laboratori promossi attraverso l’utilizzo delle arti performative hanno durata modulare di 8 ore ciascuno e sono inseriti nelle attività M-EDF/01 “Metodi e didattiche delle attività motorie”, per quanto riguarda il modulo che utilizza la danza; M-PED/03 “Didattica delle educazioni”, per quanto concerne i moduli connessi al teatro e alla musica.

Attraverso lavori in coppia e in piccolo gruppo, sessioni di ascolto e di confronti, occasioni sfidanti e performance improvvisative collettive che coinvolgono la voce, il corpo, i suoni, si può stimolare nei docenti in formazione la disponibilità a mettersi in gioco costantemente, con la consapevolezza di andare incontro a quell’attitudine improvvisativa che facilita l’incontro con l’Altro-da-sé e l’abitare l’incertezza della complessità educativa.

Ogni improvvisazione è una relazione tra gli improvvisatori, e tra gli improvvisatori e l’ambiente che li circonda, ma l’improvvisazione collettiva è un processo, una procedura e un prodotto nel quale la dinamica tra i partecipanti diviene, in senso concreto e reale, il contenuto stesso dell’attività improvvisativa. Lo spazio fondamentale per l’educazione a questo tipo di dinamiche inter-relazionali è la *performance*, in cui la conoscenza degli improvvisatori, i giudizi estetici, la negoziazione delle differenze e il senso del gioco, circolano durante il processo stesso del fare collaborativamente, in tempo reale (Scott, 2007, p. 1). Un’improvvisazione collettiva che funziona, è un ambiente in cui ciascuno è realmente in ascolto degli altri, e partecipa con l’intenzione di collaborare e co-creare insieme; l’enfasi per il “successo” di un’improvvisazione collettiva è infatti posto sul “benessere della comunità” nel suo insieme (Scott, 2007, p. 4).

Il concetto di *performance*, è molto familiare alla dimensione inclusiva, poiché vi è una chiara definizione del costrutto proprio all’interno dell’ICF (WHO, 2001, p.15):

The performance qualifier describes what an individual does in his or her current environment. Because the current environment includes a societal context, performance can also be understood as ‘involvement in a life situation’ or ‘the lived experience’ of people in the actual context in which they live. This context includes the environmental factors - all aspects of the physical, social and attitudinal world which can be coded using the Environmental Factors component.

Le arti performative quindi propongono con forza il loro potenziale educativo, mettendo in campo pratiche accessibili a tutti, agite insieme, dove la *performance* è strumento di una pedagogia dell’inclusione e il risultato da raggiungere non è il “buon esito del prodotto” ma la manifestazione ed espressione delle individualità che cercano confronti e relazioni (Compagno, 2019), in situazioni di vita vere, in cui i fattori contestuali (fisici, sociali, attitudinali) sono parte del processo di inclusione (o esclusione).

In tali laboratori quindi, si aprono opportunità per scoprire ciò che è possibile costruire insieme, ciò che si sa fare con quello che si sa, ciò che si può esprimere attraverso modi differenti (Muscarà, 2022); attraverso il confronto con gli altri si sviluppa consapevolezza e si acquisiscono nuove “capacitazioni”.

## **Lo strumento: il questionario, per raccogliere evidenze sui processi di formazione al profilo polifonico**

I laboratori riguardanti le arti performative della musica, della danza, del teatro sono stati oggetto di uno studio che ha coinvolto gli studenti del corso per le attività di sostegno per gli alunni con disabilità (CSAS), VII ciclo, dell’anno accademico 2021/2022, promosso dall’Università di Padova.

Finalità dell’indagine era, in particolar modo, trarre evidenza della significatività di tali laboratori per-



formativi, nell'incrementare nei docenti in formazione, le sei dimensioni del profilo polifonico (*rispetto per le diversità; fiducia nelle possibilità; senso di comunità; apertura al cambiamento; attitudine esplorativa; passione creativa*). Quanto le attività proposte nei laboratori hanno inciso nella percezione dei docenti in formazione circa tali dimensioni (rilevazione quantitativa)? Quali attività (esercizi) in particolare hanno implementato e sostenuto la consapevolezza della loro maturazione (rilevazione qualitativa)? A questo scopo principale, si poi affiancato anche un sotto-obiettivo di ricerca, ossia iniziare a validare un possibile strumento valutativo, utile ai tutor e agli insegnanti che lavorano per la formazione dei docenti (futuri e in servizio, curricolari e di sostegno), che desiderano realizzare esperienze laboratoriali capaci di promuovere appunto un profilo polifonico.

Lo strumento di rilevazione creato e utilizzato è stato un questionario semi-strutturato - compilato in forma anonima - somministrato ai corsisti tramite la piattaforma Google Moduli.

Il questionario è stato diviso in due parti. La prima parte, composta da due sezioni contenenti in totale 12 domande a risposta multipla, indagava alcune caratteristiche personali, la formazione e l'esperienza lavorativa dei rispondenti.

La seconda parte, costituita da sei sezioni contenenti in totale 24 domande (18 a risposta multipla; 6 a risposta aperta), è stata utile per rilevare l'impatto percepito dei laboratori performativi sull'evoluzione delle sei dimensioni dell'insegnante polifonico nell'identità professionale di ciascuno, e per esplorare quali in particolare tra le attività proposte, hanno sostenuto la consapevolezza della loro maturazione.

Nella seconda parte, ogni sezione corrispondeva ad una dimensione del profilo polifonico e si componeva di 3 domande a risposta multipla e una domanda aperta volta a raccogliere le esperienze direttamente vissute dai partecipanti, con l'obiettivo di giungere a una migliore comprensione del fenomeno (Trincherò, 2017). Per ciascun item, ogni studente era chiamato a quantificare la propria percezione mediante una scala Likert composta da cinque opzioni: 0 (*non percepito*), 1 (*per niente*), 2 (*poco*), 3 (*abbastanza*) e 4 (*molto*).

Al termine del periodo di somministrazione sono stati raccolti 100 questionari. Dai dati relativi alla prima parte del questionario è emerso che (Fig.1) l'86% dei rispondenti erano donne, mentre il 13% uomini, di età compresa tra 20-35 anni (25%), 36-45 (38%) e 46-55 (33%).

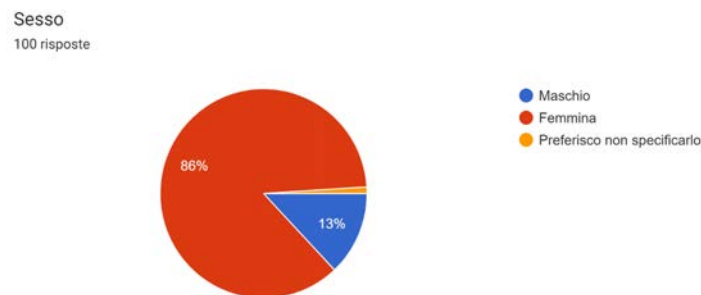


Fig. 1 – Dati anagrafici

Per quanto riguarda la formazione personale, il 68% dei rispondenti possedeva un diploma di laurea magistrale. Nell'ambito dell'esperienza lavorativa (Fig. 2; Fig. 3), il 59% ha indicato di non aver mai svolto il lavoro di educatore/educatrice a livello professionale, il 42% di aver avuto esperienza come insegnanti curricolare per meno di 5 anni e il 64% di aver lavorato come insegnante di sostegno per un tempo inferiore ai 5 anni. Inoltre, il 58% ha dichiarato di non aver mai avuto esperienze precedenti con le arti performative.



Hai esperienza professionale come insegnante curricolare?  
100 risposte

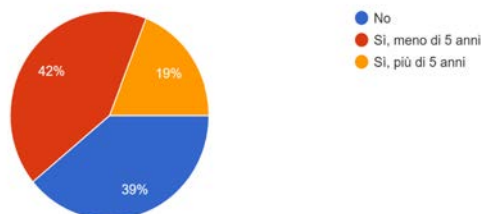


Fig. 2 – Esperienza come insegnante curricolare

Hai esperienza professionale come insegnante di sostegno?  
100 risposte

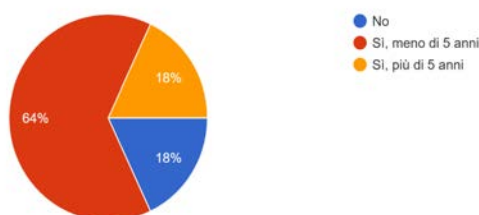


Fig. 3 – Esperienza come insegnante di sostegno

## I dati: la percezione sulle sei dimensioni

Per quanto concerne la presentazione delle sezioni sulle dimensioni del profilo, si è scelto di procedere da un lato esplicitando i tre fattori indagati per ciascuna (corrispondenti a 3 item), dall'altro, integrando la comprensione di tali fattori, con alcuni commenti qualitativi – provenienti dalle domande aperte e riportati in corsivo all'interno del testo.

Con la prima dimensione, il *rispetto e l'interesse per la diversità*, si è esplorato (1) quanto le diversità tra gli studenti sono state incluse durante le esperienze laboratoriali; (2) quanto le specificità di ogni partecipante hanno rappresentato un punto di forza per l'attività e (3) quanto le possibili difficoltà emerse sono state accolte e sostenute dal gruppo. Questa dimensione, infatti, riguarda la capacità dell'insegnante polifonico di accogliere e valorizzare idee differenti e complesse (Camedda, Santi, Zorzi, 2019) alternando teorie, metodi, strategie ed esperienze differenti, fondendole e contaminandole. La fusione di esperienze diverse è stata percepita in particolare nel laboratorio legato alla dance ability, dove la sperimentazione con il corpo di spazi, tempi, movimenti diversi – in costante interazione con l'Altro – ha favorito il rispetto e *“l'incontro reciproco senza pregiudizi, ma cercando affinità per poter svolgere insieme l'esperienza”*<sup>2</sup>, fino ad avvertire che *“la singolarità di ognuno contribuiva a rendere interessanti e stimolanti le diverse attività proposte dalla docente”*<sup>3</sup>. Non a caso, 61 studenti hanno percepito *molto* il fatto che le specificità di ognuno abbiano arricchito l'esperienza laboratoriale di dance ability nel complesso (Fig. 4).

2 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Rispetto e interesse per la diversità”.

3 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Rispetto e interesse per la diversità”.



Quanto le specificità di ciascun partecipante hanno rappresentato un punto di forza per l'esperienza laboratoriale?

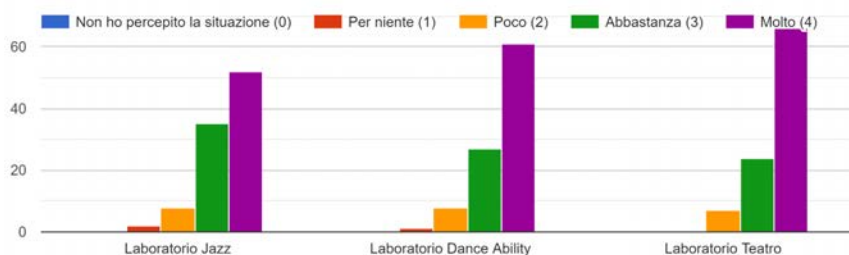


Figura 4: Istogramma relativo al secondo item

La seconda dimensione, *fiducia nelle/delle possibilità*, invita a “valorizzare le occasioni nel qui ed ora, sfruttandone le opportunità temporanee e la precarietà in senso positivo” (Santi, 2015, p. 111), attraverso la disponibilità a mettersi in gioco e ad aprirsi al possibile. Nello specifico, per esplorare questa dimensione, è stato indagato (4) quanto le esperienze proposte hanno richiesto agli studenti di fidarsi delle stesse senza possedere alcuna informazione prima, (5) quanto le attività hanno permesso ai partecipanti di coglierne il significato e (6) quanto i laboratori hanno consentito di percepire un senso di fiducia nel proprio saper fare e saper essere. In particolare, nel processo improvvisativo, il concetto di possibilità assume un doppio significato: da un lato, l'improvvisazione stessa apre e offre svariate possibilità di *fare* e di *essere*; dall'altro richiama la capacità dell'improvvisatore di conoscere le proprie possibilità – padroneggiando materiali diversi e conoscendo gli elementi del contesto in cui opera – ampliando, così, le possibilità di scelta (Zorzi, 2020). In particolare, nel laboratorio jazz, attraverso l'improvvisazione di brevi brani musicali (singolarmente e in piccolo gruppo), con gli strumenti messi a disposizione dagli insegnanti, ha prevalso la creatività di ciascun partecipante che, *“fiducioso nelle proprie possibilità, ha goduto della massima presa di iniziativa raggiungendo un'altissima concentrazione e resistenza a ogni forma di distrazione, raggiungendo alti livelli di consapevolezza di sé, benessere e felicità”*<sup>4</sup>. Infatti, il senso di fiducia nei confronti delle esperienze proposte dagli insegnanti del laboratorio jazz è stato percepito *molto* positivamente da 52 studenti su 100 (Fig. 5).

Quanto le esperienze proposte ti hanno chiesto di fidarti delle situazioni messe in atto, senza avere nessuna informazione prima?

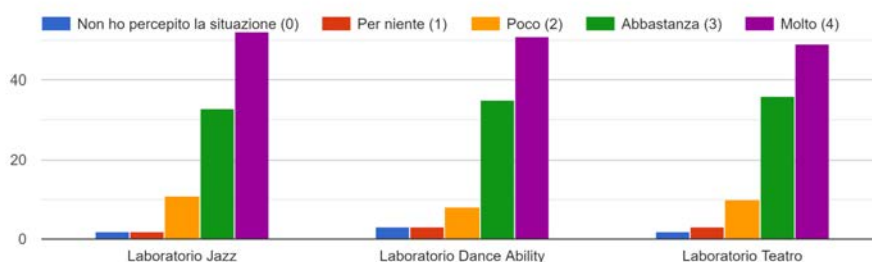


Figura 5: Istogramma relativo al quarto item

4 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione “Fiducia nelle/delle possibilità”.





Attraverso la sezione relativa al *sensu di comunità*, si è cercato di osservare (7) il grado di collaborazione tra i partecipanti, (8) il supporto che gli studenti hanno offerto nei momenti di difficoltà e (9) la possibile creazione di una nuova identità di gruppo. Il gruppo, infatti, non rappresenta solo la struttura in cui studenti e insegnanti vivono l'ambiente e agiscono per costruire una comunità (Camedda, Santi & Zorzi, 2019), ma è anche il contesto ideale per la creazione di un *Safe Creativity Environment* (Weinstein, 2016), ossia un luogo accessibile a tutti, dove i contributi di ognuno vengono valorizzati e rispettati nell'ottica di cogliere nelle possibilità l'occasione di costruire qualcosa di nuovo, unico e originale. Il laboratorio di teatro, ad esempio, ha aperto la possibilità per tutti di mettersi in gioco attraverso la creazione di "un ambiente non giudicante in cui tutti hanno fatto percepire un aspetto della propria personalità che non era emerso in altri contesti, contribuendo a creare il 'gruppo'"<sup>5</sup>. La possibilità di collaborare, di condividere gesti, di entrare a far parte di una coralità di voci differenti e di interpretare ruoli diversi ha caratterizzato ogni esperienza teatrale, tanto che 73 studenti su 100 hanno percepito *molto* la componente collaborativa in questo particolare contesto (Fig. 6).

Quanto sei riuscito\* a collaborare con gli/le altri/e per svolgere le attività?

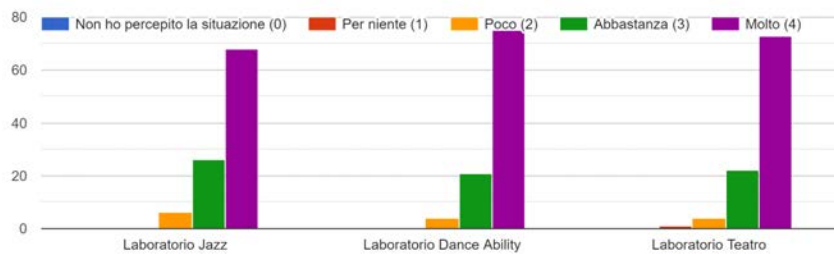


Figura 6: Istogramma relativo al settimo item

La dimensione polifonica dell'*apertura al cambiamento* dischiude la necessità – per gli insegnanti che si muovono verso una didattica inclusiva – di superare le rigidità, le fissità, lavorando su se stessi, "formandosi, arricchendosi, prendendosi delle pause per cambiare, modificandosi anche grazie agli stimoli e alle proposte dell'altro-da-sé" (Camedda, Santi & Zorzi, 2019, p. 97). Per questo, ai fini della ricerca, è stato importante indagare (10) il sostegno tra gli studenti mediante la pratica dell'ascolto attivo, (11) quanto gli stimoli offerti dai compagni abbiano arricchito l'esperienza del singolo e (12) quanto le esperienze proposte abbiano portato i corsisti ad aprirsi all'improvvisazione. In particolare, l'esperienza dell'ascolto attivo – silenzioso e concentrato – di brani jazz proposti dagli insegnanti e delle diverse percezioni emergenti nei successivi confronti tra studenti, è stata percepita *molto* positivamente da 46 studenti su 100 e *abbastanza* da altrettanti partecipanti (Fig. 7).

5 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Senso di comunità".



Quanto sei riuscito\* a sostenere i compagni attraverso l'ascolto attivo?

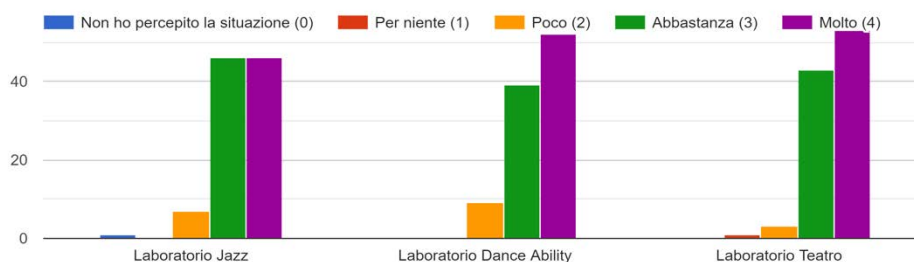


Figura 7: Istogramma relativo al decimo item

Di fatto questa pratica, aprendo la possibilità di fidarsi dell'altro, di lasciarsi guidare e di condurre, di supportare la performance altrui, ha contribuito a *“smontare la rigidità e la diffidenza iniziale”*<sup>6</sup>, sviluppando *“una consapevolezza che è emersa strada facendo con il susseguirsi delle ore: il fatto che le parole e gli spazi possano continuamente essere trasformati e ritrasformati per creare nuove possibilità”*<sup>7</sup>.

Per riflettere sull'*“attitudine esplorativa”* che caratterizza il profilo polifonico è stato necessario indagare (13) quanto gli studenti sono riusciti a riconoscere e affrontare i propri limiti, (14) quanto le proposte laboratoriali hanno saputo alimentare la curiosità dei corsisti e (15) quanto i laboratori hanno permesso loro di percorrere strade sconosciute, ignote e lontane dalla propria *comfort zone*. Nel laboratorio di dance ability, attraverso l'osservazione dei movimenti altrui nello spazio, è stato possibile allenare *“l'ascolto e l'osservazione dei compagni cogliendo sempre nuovi stimoli che suscitavano altri pensieri”*<sup>8</sup>. Attraverso le esperienze proposte durante il laboratorio, caratterizzate dalla novità e dall'inaspettato, i corsisti sono riusciti a cogliere l'importanza *“di cambiare in funzione della richiesta, esplorando nuove metodologie e approcci originali utili da mettere in pratica anche nei contesti scolastici”*<sup>9</sup>. In questo senso, 64 studenti hanno indicato con il massimo del punteggio la possibilità di mettersi alla prova, sfidando l'ovvietà e i limiti, nel laboratorio di danza (Fig. 8).

Quanto le attività proposte ti hanno permesso di metterti alla prova, superando o meno i tuoi eventuali limiti?

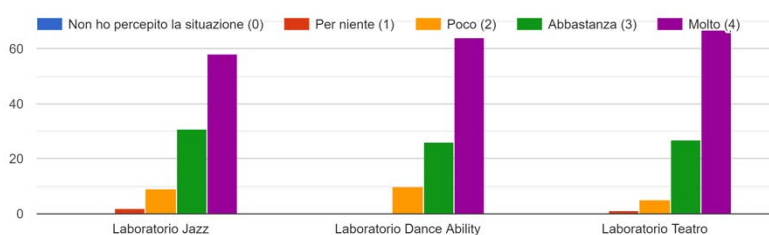


Figura 8: Istogramma relativo al tredicesimo item

Inclusione e improvvisazione sono due processi che vengono alimentati costantemente da una *passione creativa* che, oltre a comporre il profilo di una didattica polifonica, risulta essere il motore che rende

6 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione *“Apertura al cambiamento”*.

7 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione *“Apertura al cambiamento”*.

8 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione *“Attitudine esplorativa”*.

9 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione *“Attitudine esplorativa”*.



vitale, dinamico ed energetico il lavoro *con e per* l'educazione. Per questo è stato importante, ai fini della ricerca, esplorare la maturazione di questo aspetto chiedendo ai corsisti (16) quanto si sono sentiti liberi di esprimere e sperimentare le proprie idee, (17) quanto entusiasmo e divertimento hanno percepito durante l'esperienza e (18) quanto i contributi di ognuno hanno dato vita a qualcosa di nuovo e unico. L'esperienza teatrale di creare una scena divisi in piccoli gruppi o di immaginare un uso differente di alcuni oggetti quotidiani, ha permesso di *"percepire la nascita dell'atto creativo all'interno del gruppo, partendo da un'idea per poi aggiungere, modificare o togliere qualcosa e, molto spesso, arrivare a un risultato completamente diverso dall'idea iniziale"*<sup>10</sup>. Infatti, nel laboratorio di teatro, 72 studenti hanno indicato con il punteggio massimo l'occasione per creare qualcosa di nuovo, unico e originale grazie ai contributi di ciascuno (Fig. 9).

Quanto i contributi di ognuno hanno permesso di creare qualcosa di nuovo e unico?

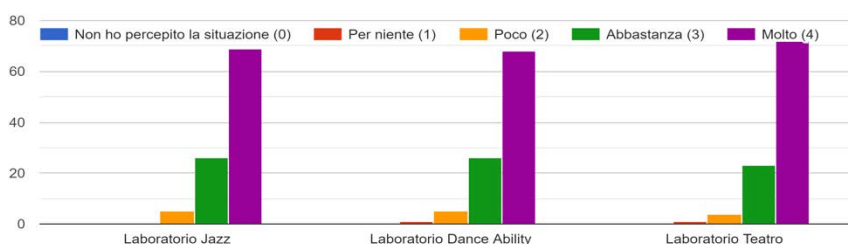


Figura 9: Istogramma relativo al diciottesimo item

Nel complesso, la presenza dei laboratori performativi ha favorito la condivisione di idee, la libertà di espressione senza pregiudizi, la percezione dell'energia e della passione dei tutor all'interno di un ambiente sicuro per la creatività, vivo, dinamico e divertente. Ciò ha rappresentato l'occasione, per i docenti in formazione, di esplorare *"approcci didattici diversi dai tradizionali"*<sup>11</sup> fino a *"maturare competenze da applicare a favore di una didattica inclusiva e pertanto accessibile a tutti"*<sup>12</sup>.

## L'interpretazione: cosa leggere da ciò che è emerso?

Guardando da un punto di vista quantitativo l'insieme dei dati raccolti, si è potuto rilevare un feedback molto positivo per tutte le attività. Per tutti e tre i laboratori presi in esame (jazz, dance ability, teatro), la percentuale media della valutazione "molto", si assesta in tutte e sei le dimensioni al di sopra del 50% (Tab.1). Questo dato consente di confermare la percezione da parte dei partecipanti dell'utilità delle esperienze laboratoriali fatte, nell'incrementare ed educare le sei dimensioni prese in esame. In particolare, però, colpisce la significatività delle attività svolte nel laboratorio teatrale, che sembrano incidere maggiormente rispetto alle altre, su ben 4 dimensioni su 6, *rispetto per la diversità, apertura al cambiamento, attitudine esplorativa e passione creativa*.

10 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Passione creativa".

11 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Passione creativa".

12 Citazione tratta da una delle risposte alla domanda aperta relativa alla sezione "Passione creativa".



DIMENSIONE	JAZZ	DANCE ABILITY	TEATRO
Rispetto e interesse per la diversità	57%	<b>66%</b>	67%
Fiducia nelle/delle possibilità	52%	57%	57%
Senso di comunità	56%	65%	60%
Apertura al cambiamento	58%	59%	62%
Attitudine esplorativa	57%	62%	66%
Passione creativa	<b>68%</b>	65%	<b>70%</b>

Tabella 1 – percentuale media “molto” nelle 6 dimensioni

Quanto emerso conferma quindi la significatività dei laboratori nell’incrementare nei docenti in formazione un profilo polifonico – improvvisativo e inclusivo – e funge da feedback valutativo, utile ai tutor e agli insegnanti che lavorano nella formazione dei docenti. Ciascun tutor di laboratorio può interpretare quanto emerso sia per valorizzare i propri punti di forza, sia per prendersi cura in modo diverso delle dimensioni meno percepite dai partecipanti, aspirando ad una maggiore significatività.

## L’aspirazione: tendere al “profilo polifonico” nella formazione degli insegnanti di tutti e di ciascuno

É all’interno dei processi reali, concreti e irripetibili che le opportunità, i contributi di ognuno e le eventuali difficoltà devono trovare il rispetto che meritano da parte di chi improvvisa, sviluppando i diversi elementi messi in campo, conferendo dignità e valore al processo improvvisativo in sé, in quanto espressione dell’unicità e dell’irripetibilità di quel momento, di quell’incontro, a cui ciascuno prende parte.

In questa polifonia, tra improvvisazione e inclusione, preparare i docenti di sostegno e curricolari, a sentirsi unici, creativi, irripetibili (Zorzi & Santi, 2023) e non solo capaci, competenti e responsivi, significa creare opportunità affinché poi possano essere “profili” che i giovani e le giovani a scuola possono guardare e seguire, per immaginare se stessi e gli altri come linee irripetibili che si aggrappano, si intrecciano l’una con l’altra costruendo reticoli, *meshwork*, generativi e significativi (Ingold, 2020).

Educarsi ad attitudini improvvisative, consente agli insegnanti di sostegno (e non solo) in formazione di imparare la libertà di scegliere risposte e pratiche efficaci, bilanciando il proprio repertorio con l’apertura all’ignoto e al cambiamento, sviluppando una “disciplined improvisation” (Sawyer, 2011).

Trasformare l’Università nei suoi percorsi di formazione, in ambiente dinamico di partecipazione, implica ripensare le relazioni (tra le persone e i ruoli, tra gli spazi e i tempi...) e questo significa “muoversi”: muoversi dalle tradizioni cattedratiche verso performance collettive reali; muoversi dal “centro” di un sapere erogato, verso le periferie di saperi scoperti, disvelati negli spazi di confine, dove gli “agenti” in scena e le capacità messe in gioco sono plurime e distribuite (Santi, 2017). Queste esperienze laboratoriali performative ci confermano che si può fare, stando sulla qualità delle comprensioni che ne emergono.

Tali risultati avvalorano l’importanza di promuovere attività-performative improvvisative all’interno della formazione degli insegnanti specializzati (e non solo), come esperienze umane ed educative significative, in un’ottica di didattica sempre più inclusiva, in grado di utilizzare consapevolmente linguaggi differenziati e accessibili. Nei percorsi di formazione si tratta quindi di impegnarsi (Santi, 2017, p. 29) per la valorizzazione delle molteplicità di funzionamenti umani (più che di indicatori per la valutazione delle istituzioni), di impegnarsi affinché si alimentino i repertori di azioni fattibili che con la loro fenomenologia



diano un volto nuovo al valore stesso dell'*assessment* sia degli apprendimenti degli insegnanti in formazione, sia dei sistemi pensati per l'apprendimento (Aquario, 2015).

L'insegnamento e le relazioni educative sono intimamente improvvisativi (Dezutter, 2011) e quindi tendere ad un profilo polifonico (improvvisativo e inclusivo) dovrebbe poter essere un focus importante in ciascun programma di formazione per gli insegnanti di tutti e di ciascuno.

## Riferimenti bibliografici

- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere: processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Bergamo: Junior.
- Berliner, P.F. (1994). *Thinking in Jazz: the Infinite Art of Improvisation*. Chicago; London: University of Chicago Press.
- Biggeri, M., & Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming. *Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, Journal of Human Development and Capabilities*, 13, 3, 373-395, DOI: 10.1080/19452829.2012.694858
- Bosco, N., & Sciarrone, R. (2006). La certezza dell'incertezza. *Meridiana*, n. 55, 9-33.
- Cooper Albright, A., & Gere, D. (Eds.) (2003). *Taken by Surprise: A Dance Improvisation Reader*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Compagno, G. (2019). *Drama teaching design*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Zutter, S. (2011). Professional Improvisation and Teacher Education: opening the conversation. In Sawyer, K. (ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Deriu, F. (2011). Arti performative e performatività delle arti come concetti 'intrinsecamente controversi'. *Manti-chora. Italian Journal of Performance Studies*, 1, 178-192.
- Faggioli, R. & Schenetti, M. (2020). Pedagogia e didattica della corporeità. In Cecilian, A. (Ead), *L'educazione motoria nella scuola primaria*. Roma: Carocci.
- Frabboni, F. (2003). *Emergenza educazione: la scuola in una società globalizzata*. Torino: UTET.
- Ghisleni, M. (2004). *Sociologia della quotidianità. Il vissuto giornaliero*. Roma: Carocci.
- Hall E.T. (1992). "Improvisation as an Acquired, Multilevel Process". *Ethnomusicology*, 36 (2), 223- 235.
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee*. Roma: Treccani.
- McKnight, K. S., & Scruggs, M. (2008). *The second city guide to improv in the classroom: using improvisation to teach skills and boost learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moscato, M., Pedone, F., & Croce, C. (2022). Alumni in fabula. Representation and promotion of inclusive values through the use of performing arts in future teachers training. *Italian of Special Education for Inclusion*, X, 1, 190-201.
- Muscarà, C. (2022). The laboratories atelier: ideal contexts to promote school inclusion through the performative arts. *Italian Journal of Health Education, Sports, and Inclusive Didactics*; anno 6; n.3; 1-9.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities the human development approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Santi M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico, *Studium Educationis*, 2, pp. 103-113.
- Santi, M. (2017). Inclusione e oltre: verso Università fiorenti tra aspirazioni e impegni; in M. Santi, D. Di Masi (a cura di). *InDeEP University: un progetto di ricerca partecipata per una Università inclusiva*. Padova: Padova University Press; 17-42.
- Santi, M., & Zorzi, E. (2020). Verso una "jazzing society"? L'improvvisazione come "capability" nell'educazione inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 2, 13-32.
- Sarason, S.B. (1999). *Teaching as a performing art*. New York: Teachers College Press.
- Sawyer, K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Scott, T. (2007). The pedagogical imperative of musical improvisation. *Critical Studies in Improvisation*, 3(2), 1-12.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Semi, G., & Bolzoni, M. (2022). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Weinstein J. (2016). A Safe Creativity Environment. In Santi M., Zorzi E. (Eds.), *Education as Jazz: interdisciplinary Sketches on a New Metaphor* (pp. 3-27). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.





- WHO (2001). *ICF: International Classification of Functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS. [Tit. Or. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD].
- Zorzi, E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 91-100.
- Zorzi, E., & Santi, M. (2023). Improvvisare per imparare a sentirsi irripetibili: "unrepeatable meshworks", la proposta di un percorso di Ricerca-Formazione. *RicercaAzione*, 15, 1, 267-276.



**Daniela Roggero**

P.hd | Department of Education Science | RomaTre University | [daniela.roggero@uniroma3.it](mailto:daniela.roggero@uniroma3.it)

**“In effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile”.**  
**Migrazione e disabilità, problemi aperti nelle scuole dell’infanzia di Roma Capitale**  
**“In fact, we often treat the foreigner as a disabled person”.**  
**Migration and disability, open issues in preschools in Roma Capitale**

Call

This paper presents a part of a doctoral research dedicated to intercultural in municipal preschools in Roma Capitale. Some important connections between intercultural perspective and special education, especially concerning the Disability Studies, became evident during the research work. It is possible to find an intersection on different levels, both when there is coincidence of the condition of disability and immigration in the same individual, and in theoretical and normative terms.

The paper reports some results and reflections on this topic, about educators’ training and skills, tools and teaching practices, problems and open issues that emerged during interviews with teachers and school directors.

The intersectional perspective would seem to be a key node, still underdeveloped but central to tackling the current complexity about Special Needs in education.

**Keywords:** preschool | intercultural education | special needs | Disability Studies | intersectional perspective

Nel corso di una ricerca di dottorato, che si proponeva di approfondire le modalità con cui l’interculturalità è vissuta nelle scuole dell’infanzia comunali di Roma Capitale, è emerso in modo evidente il legame dell’educazione interculturale con alcuni temi tipici della pedagogia speciale, in particolar modo alla luce del contributo dei Disability Studies. Si è potuta osservare un’intersezione su diversi piani, sia nel caso di coincidenza della condizione di disabilità e di immigrazione nello stesso soggetto, sia in termini teorici e normativi.

Si riportano in questo lavoro alcune riflessioni raccolte tramite interviste a insegnanti e coordinatori delle scuole incontrate, che riguardano la formazione dei docenti, gli strumenti utilizzati, le prassi didattiche e le problematiche aperte.

L’utilizzo di una prospettiva intersezionale emerge come modalità ancora poco sviluppata ma necessaria per affrontare la complessità dei Bisogni Educativi Speciali.

**Parole chiave:** scuola dell’infanzia | educazione interculturale | BES | Disability Studies | prospettiva intersezionale

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Roggero, D. (2024). “In fact, we often treat the foreigner as a disabled person”. Migration and disability, open issues in preschools in Roma Capitale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 185-196. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-17>

**Corresponding Author:** Daniela Roggero | [daniela.roggero@uniroma3.it](mailto:daniela.roggero@uniroma3.it)

**Received:** 28/03/2024 | **Accepted:** 16/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-17**



## 1. Introduzione

L'affermazione citata nel titolo del presente contributo, raccolta nel corso di un'intervista nell'ambito di una ricerca dottorale (XXXVI ciclo) sull'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia, esprime il rammarico di una delle figure responsabili delle scuole comunali di Roma per la necessità di produrre documentazione medica a corredo della richiesta di permanenza per un anno aggiuntivo nella scuola dell'infanzia per un alunno romeno, neoarrivato e con problematiche familiari e sociali, il cui bisogno era, appunto, di tipo sociale ed educativo, non medico. La normativa per richiedere l'ingresso ritardato alla scuola primaria prevedeva però la prevalenza della prospettiva medica, nonostante l'evoluzione dell'approccio introdotto con la categoria dei Bisogni Educativi Speciali (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012).

Incontrare questo problema, e ancor di più incontrarne l'amara lettura della persona in questione, ha dato forte spinta all'approfondimento, nella ricerca citata, della questione dell'intersezione tra migrazione e disabilità e poi della relazione tra pedagogia speciale e pedagogia interculturale (Migliarini, Elder, & D'Alessio, 2021).

Già a partire dalle scuole dedicate alla prima infanzia la dimensione della disabilità si sovrappone a più livelli con quella della condizione migratoria (Love & Beneke, 2021) generando risposte che vanno in due possibili direzioni: una marginalizzazione rafforzata, in cui razzismo e abilismo si fondono e si potenziano (Migliarini, D'Alessio, & Bocci, 2020), oppure la scelta di cercare le opportunità e le potenzialità positive in tali realtà complesse (Cioè-Peña, 2020).

Si presentano qui le considerazioni raccolte nel dialogo con alcuni insegnanti delle scuole dell'infanzia romane che, nell'incontro con alunni di origine migratoria e con disabilità, si trovano nella necessità di riflettere e prendere posizione su strategie e risposte che la scuola può e deve offrire.

## 2. Alunni migranti, disabilità e scuola dell'infanzia

Nei contesti educativi – dedicati alla prima infanzia e non solo – sono almeno due le questioni che emergono rispetto a disabilità e migrazione. La prima affronta la specifica situazione degli alunni che vivono contemporaneamente la doppia condizione e gli accentuati rischi di marginalizzazione; la seconda allarga lo sguardo verso il problema della relazione con la diversità nella società e nella scuola, che può orientarsi verso vari approcci che si situano nell'intera gamma di opzioni, dalla segregazione alla valorizzazione dell'unicità e al conseguente adattamento del contesto.

### 2.1 Alunni migranti con disabilità: una situazione complessa

Gli alunni con origine migratoria sono circa il 10% della popolazione scolastica italiana (Ministero dell'Istruzione e del merito, 2023); si tratta di un gruppo multiforme ma che presenta alcuni comuni elementi di rischio in relazione alla povertà educativa (Save the Children, 2015) e all'insuccesso scolastico (Catarci & Fiorucci, 2013). Simili elementi di rischio sono segnalati per quel 4,1% di alunni che nel sistema scolastico italiano sono registrati nella categoria *con disabilità* (ISTAT, 2024). La maggioranza della popolazione migrante rimane ai margini della società, con persistenti squilibri dal punto di vista giuridico, economico, socioculturale, politico e della rappresentanza (Coccia & Di Sciullo, 2020) e tale emarginazione trova ulteriore peggioramento nel caso in cui si sovrapponga la condizione di disabilità (Dainese, 2013).

Non risulta rilevata con puntualità la consistenza numerica di quanti rientrano in entrambe le categorie (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap, 2022): il citato rapporto ISTAT (ISTAT, 2024) non prende in considerazione la variabile della cittadinanza in nessuna delle sue parti.

L'attenzione verso gli alunni con disabilità ha interessato l'elaborazione normativa italiana con scelte divenute modello a livello globale a partire dalla Legge 517 del 1977, in cui si è riconosciuta l'attenzione



pedagogica accanto a quella medica. Si è optato per una scuola unitaria ed inclusiva, comune e universalista (Canevaro, Ciambone, & Nocera, 2021): è la stessa prospettiva assunta dalla pedagogia interculturale, che considera tali scelte come radice della *via italiana* (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007) all'accoglienza di alunni di origine migratoria.

A fronte di tali indicazioni, fondamento dell'approccio scolastico italiano, gli alunni migranti con disabilità dovrebbero trovare un contesto capace di accompagnarli in modo efficace: nella realtà quotidiana si fa invece fatica a trovare adeguate risposte e risorse (Chieppa, 2019) e tali alunni vivono, con le loro famiglie, barriere e complessità composite. Questo avviene anche nella scuola dell'infanzia, segmento di grande importanza nel percorso di istruzione per l'impatto permanente e positivo sull'acquisizione di competenze chiave (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

L'accoglienza precoce nel sistema di istruzione permette di ricevere i necessari stimoli cognitivi e socio-relazionali, e quindi le pari opportunità necessarie in una società democratica, anche compensando le eventuali condizioni di deprivazione sperimentate in situazioni di povertà materiale e/o educativa che possono determinare svantaggi di sviluppo consistenti e persistenti nel tempo (Save the Children, 2020). Affinché l'accoglienza non sia solo formale, sono necessarie competenze e risorse specializzate, per identificare le strategie educative più adatte al singolo soggetto (Minello, 2013).

La puntuale osservazione degli alunni da parte dei docenti contribuisce all'identificazione di segnali di problematiche mediche e/o sociali (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2011, p. 9), per offrirvi risposte pedagogiche, in dialogo con le famiglie e accompagnando a servizi specializzati del territorio. Nel caso di alunni di origine migratoria con disabilità l'osservazione del percorso di sviluppo è più difficile: non sempre si ha la capacità di leggere correttamente le cause di alcuni comportamenti, come i ritardi nel linguaggio, che potrebbero essere determinati dallo spaesamento, dalla non comprensione dell'italiano o da vissuti traumatici.

La relazione con la famiglia del bambino con disabilità o che presenta difficoltà da accertare è sempre delicata, per il possibile rifiuto o disorientamento e la poca comprensione di quale sia il problema e di come affrontarlo: nel caso di famiglie non italiane vi è l'aggravante della barriera linguistica ma anche il diverso approccio che in ciascun Paese si ha nei confronti della disabilità (Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009), che può essere indecifrabile per gli insegnanti italiani. Senza solidità linguistica viene meno per le famiglie la capacità di farsi comprendere, in termini di preoccupazioni, aspettative e vissuto (Medeghini & Valtellina, 2006). In questi casi è particolarmente decisivo l'aiuto di un mediatore, sia per chiarire i termini della situazione, sia per l'orientamento e accompagnamento ai servizi (Zanfrini & Formichi, 2023).

Il nodo centrale sembra essere proprio quello del supporto agli insegnanti, che in tali situazioni complesse devono avere a disposizione strumenti e competenze specifiche (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012); la formazione e l'aggiornamento in servizio dovrebbero però essere diretti sia ad affrontare i problemi descritti, sia ad un approfondimento e riflessione di tipo culturale, perché le scelte operative derivano soprattutto dalla visione della relazione con la diversità e dell'approccio alla marginalità (Migliarini & Annamma, 2019).

## 2.2 Educazione e diversità: superare l'approccio dei Bisogni Educativi Speciali

Fin dalle sue origini la pedagogia speciale si è posta come prospettiva che, pur partendo dai problemi incontrati nell'educazione di soggetti *speciali*, diventa importante per tutta la pedagogia, migliorandone qualità, profondità, capacità di generare riflessioni (Bocci, 2021); in modo identico si muove la prospettiva interculturale (Ministero dell'Istruzione, 2022). Si tratta, in entrambi i casi, del tentativo di abitare le sfide della complessità odierna in modo aperto a contaminazioni e cambiamenti, guardando alla diversità come occasione e non come difficoltà. La scelta della scuola italiana è oggi delineata con un chiaro respiro che guarda al beneficio potenziale che l'incontro con la varietà umana (Maalouf, 2008) rappresenta per ciascun membro della comunità scolastica (Morin, 2017).



Anche la scuola dell'infanzia è chiamata, oltre a lavorare per l'inclusione precoce di alcuni soggetti, a proporre altrettanto precocemente a tutti gli alunni un'abitudine alla relazione feconda con e tra tutte le diversità. Le attuali linee pedagogiche (Ministero dell'Istruzione, 2021), fondate sulla significativa storia di questo segmento del percorso di istruzione (Baldacci, 2015), esprimono il pieno orientamento all'inclusione e valorizzazione di ciascuno nella relazionalità (Bondioli & Savio, 2018).

La più recente traduzione delle scelte relative all'inclusione scolastica è quella che si racchiude nella definizione di *Bisogno Educativo Speciale* (BES), introdotta con la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, approfondita con le successive Indicazioni Operative contenute nella Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013, con cui si inseriscono tra le categorie di alunni che hanno diritto a specifica attenzione non solo coloro che hanno certificazione di disabilità (Legge 104/92) o diagnosi di Disturbo Evolutivo Specifico (Legge 170/2010) ma anche chi presenta svantaggi di altra tipologia (socioeconomico, linguistico, culturale, relazionale). In tutti questi casi il collegio docenti può valutare la necessità di un aiuto personalizzato, anche solo transitorio.

Seguendo tale approccio la responsabilità dell'identificazione del *Bisogno Speciale* è della scuola, che garantisce il diritto alla personalizzazione dell'insegnamento in ottica di valorizzazione delle potenzialità di ciascuno; è un passaggio importante, che supera l'impostazione clinica, ma che presenta ancora alcuni rischi, a livello sia sostanziale sia simbolico (Medeghini & et. al, 2013).

La prevista compilazione formale di un Piano Didattico Personalizzato, ad esempio, non garantisce la capacità reale di adeguare l'impostazione didattica alle esigenze dei singoli; anche la condivisione approfondita con la famiglia nella prassi può essere trascurata, soprattutto se questa sembra distante dal punto di vista della comprensione dei problemi e delle possibili strategie per barriere linguistico-culturali.

Si aggiunge il fatto che la dicitura *BES* si può tradurre in *etichetta*, che relega e separa *alcuni* - che siano *disabili* o *stranieri* - dagli altri, quelli *normali*. L'attenzione rimane ancorata ai deficit, a ciò che viene identificato come *bisogno*, e si rischia di trascurare sia la globalità della persona con i suoi punti forza e le sue attitudini (World Health Organization, 2007), sia il ruolo delle rappresentazioni sociali e dell'ambiente in cui il soggetto vive, che può essere una barriera oppure facilitare.

L'impostazione dei BES rischia di contraddire il senso di scuola comune e universale che guarda alla diversità individuale – a ogni diversità individuale – come *opportunità per il gruppo* più che come *problema* da risolvere per il singolo. Tali preoccupazioni sono espresse soprattutto dal gruppo di studiosi che si riconosce nella prospettiva dei *Disability Studies* (Goodley & et al., 2018), nata all'interno della pedagogia speciale con l'intento di mettere apertamente in discussione la concezione di disabilità come *condizione biologica individuale (impairment)*, per guardare invece all'intero impianto sociale e individuare ciò che genera disuguaglianza, marginalizzazione, esclusione, discriminazione (Medeghini & et. al, 2013). In modo ancora più specifico, con la *Disability Critical Race Theory (DisCrit)* (Annamma, Ferri, & Connor, 2018) si propone un'analisi intersezionale tra le questioni legate a razza e segregazione e quelle legate all'inclusione e alla difesa dei diritti delle persone con disabilità, finalizzata alla militanza per cambiare le istituzioni e liberarle dall'ideologia abilista e razzista.

La scuola, istituzione complessa abitata da molte differenze, può essere uno dei contesti in cui si genera *micro-esclusione*, pur in presenza di dichiarazioni che si esprimono in favore di inclusione e valorizzazione della diversità, oppure contesto capace di generare relazioni feconde tra diversi. In prospettiva pedagogica e scolastica la domanda corretta dovrebbe diventare non più *cosa può fare il bambino per integrarsi*, ma *cosa può fare l'ambiente per essere capace di includere ogni bambino*, in un processo che sollecita l'intera comunità educante e chiede il cambiamento all'istituzione (Canevaro, Ciambrone, & Nocera, 2021).

La ricerca qui presentata si posiziona, sulla scia di una scelta democratica e di pedagogia militante (Uliivieri & Tomarchio, 2015), in continuità con la visione della *Disability Critical Race Theory*, e si pone l'obiettivo di approfondire la conoscenza di un concreto contesto con tale chiave interpretativa, al fine di individuare i punti critici e generare una riflessione tra gli stessi protagonisti dell'azione educativa, insegnanti e coordinatori (Asquini, 2018). Chi scrive ritiene infatti che siano costoro, chiamati a confrontarsi con la complessità del quotidiano, a mettere in atto gli orientamenti e contribuire fattivamente al cam-



biamento o, al contrario, al radicamento di pratiche escludenti: la formazione culturale del personale scolastico è allora elemento di importanza centrale.

### 3. Una ricerca nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale: obiettivi, domande, soggetti coinvolti

La ricerca dottorale, di cui si presenta qui una parte, si è orientata nell'analisi della proposta interculturale nelle scuole dell'infanzia capitoline per individuare elementi critici e potenzialità, tramite l'utilizzo di un complesso di strumenti. All'obiettivo generale si è aggiunto un approfondimento sulla relazione tra intercultura e approccio alla disabilità, seguendo alcune domande di ricerca orientate dai problemi e dalle riflessioni teoriche sopra riportate:

- Cosa accade nella prassi didattica e organizzativa quando si accoglie un alunno che presenta contemporaneamente la condizione di disabilità e l'origine migratoria? Quali difficoltà specifiche, anche nella relazione con la famiglia, e quali alleanze con i servizi territoriali? Esiste un'attenzione intersezionale, nella formazione degli insegnanti e nella riflessione pedagogica, che consideri insieme i due elementi (disabilità e migrazione)?
- Quale approccio pedagogico prevale nella relazione con diversità? Quale attenzione viene rivolta alla questione della disabilità e a quelli che vengono chiamati Bisogni Educativi Speciali? Che tipo di cultura educativa emerge in relazione alla presenza di soggetti diversi e alla prospettiva democratica?

La ricerca ha preso in considerazione la situazione delle 316 Scuole dell'infanzia comunali romane (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 12). I plessi sono distribuiti nella città intera - con la sua varietà territoriale di situazioni sociali, culturali ed economiche - ma presentano caratteristiche omogenee per il comune riferimento istituzionale, da cui deriva l'impostazione organizzativa, il modello pedagogico e la formazione in servizio del personale.

Gli alunni iscritti nell'A.S. 2021/2022 risultano 28.631, di cui 4.227 (14,7%) con cittadinanza non italiana e 1.704 (6,0%) diversamente abili (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 14). Il dato sull'intersezione tra le due categorie non è disponibile.

Si è scelto per la ricerca di dialogare con insegnanti, in quanto responsabili dell'azione educativa quotidiana, e coordinatori (POSES/FSE), funzionari comunali dai compiti sia gestionali sia di garanzia rispetto alla proposta educativa.

### 4. Scelte metodologiche

Con l'obiettivo di raccogliere la voce dei diretti protagonisti si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista semi-strutturata (Gianturco, 2005). È stato possibile raggiungere venti scuole (campionamento di convenienza/a cascata), situate in contesti geografici e sociali fortemente differenziati; in totale sono state intervistate 22 persone (8 POSES/FSE e 14 insegnanti), singolarmente o in gruppo, in un periodo di otto mesi (giugno 2022-febbraio 2023).

I temi considerati di interesse per la ricerca, individuati in origine sulla base della letteratura e di altri strumenti di ricerca (analisi di documenti di archivio, questionario alle scuole, analisi della situazione sociodemografica dei territori di riferimento), hanno costituito la griglia utilizzata per l'analisi dei testi raccolti, svolta dopo la trascrizione e la codifica di ciascuna registrazione.

Dei testi completi, disponibili presso la ricercatrice, sono qui riportati alcuni scambi verbali, che sono numerati progressivamente per ogni intervista e riportano l'indicazione della Scuola (A, B.i, B.ii, etc.) e del ruolo di chi parla, tra cui insegnanti (I1, I2, etc.), coordinatori (P) e la ricercatrice (R).





## 5. Migrazione e disabilità: spostare l'attenzione dal singolo al sistema

La ricerca ha permesso di evidenziare alcuni elementi in risposta alle domande poste e di suscitare ulteriori riflessioni, che come accennato convergono verso un necessario investimento sulla formazione culturale del personale scolastico.

### 5.1 Quando l'alunno migrante ha una disabilità

Nelle parole di insegnanti e POSES la contemporanea condizione di alunni con disabilità e di origine migratoria è percepita come problematica, fonte di difficoltà e di appesantimento della quotidianità scolastica.

Un primo dato emergente è che si percepisce che la quota di alunni stranieri con disabilità sia particolarmente ampia:

(G.i.78) P: [...] moltissimi bambini che arrivano da questi Paesi hanno delle disabilità!

(B.i.20) P: [...] è un'altra cosa che abbiamo notato, guarda io insomma da quanto... da più di vent'anni che lavoro in questo campo, negli ultimi anni è aumentata la presenza di persone provenienti dal Bangladesh e praticamente se tu vai a fare una statistica sui bambini con disabilità... [...] cioè, veramente! andrebbe fatto uno studio!

Questa *percezione* non è confrontabile con i dati reali, perché non sono disponibili, ma evidenzia quanto il fenomeno sia visibile e fonte di preoccupazione. Si fanno ipotesi sulle correlazioni tra la disabilità diffusa e le condizioni di vita delle persone migranti – cadendo talvolta in stereotipi e semplificazioni - che lasciano trasparire una situazione difficile da affrontare:

(C.48) P: ma sì, perché si sposano anche fra familiari, quindi, assistiamo anche a tipi di disabilità che non abbiamo in Italia... quindi oltre ad avere sacche di povertà o di deprivazione magari culturale hanno queste famiglie dove vivono in tanti, e tutti familiari...

(G.i.84) P: molto accentuata! Ce ne sono con disturbo dello spettro dell'autismo, o comunque con dei limiti intellettivi... allora ti chiedi ... ma queste donne cosa hanno assorbito nel loro paese d'origine? perché sappiamo di alcuni che... non abbiamo la certezza per tutti, ma qualcuno con cui abbiamo provato un po' a ragionare ti dice "io vengo da una città estremamente inquinata!" Allora, quanto anche le dinamiche legate all'ambiente incidono? [...] questo le famiglie non te lo dicono, anche perché è molto difficile comunicare con loro!

La condizione di povertà materiale e educativa è identificata come contesto determinante, che aggiunge ulteriore peso al lavoro scolastico:

(E.28) P: [...] C'ho tanti bambini disabili e tanti bambini che diventano disabili in corso d'opera... [...] però purtroppo ho potuto verificare anche questo, che in queste situazioni di disagio i bambini che poi necessitano di supporti sono di più, sono tantissimi! perché non riesci bene a capire se le problematiche che vengono espresse sono dovute al disagio ambientale, a ipotetiche patologie eccetera... però ho notato pure questo, che quello che inizialmente è un disagio ambientale spesso e volentieri poi se non si corre ai ripari può scaturire in...

Di fronte a tali situazioni sembra mancare agli insegnanti la conoscenza approfondita che fornirebbe una base per agire consapevolmente e intenzionalmente.

Nella pratica scolastica quotidiana un aspetto segnalato ripetutamente è quello della difficoltà nel riconoscere l'origine delle problematiche dei bambini, che vengono osservate senza capire se devono essere



ricondotte a disabilità o disturbi oppure dalla condizione sociale e di spaesamento dovuto alla poca familiarità con la lingua italiana:

(B.i.27) P: io pure me la sono chiesta questa cosa, nel senso sicuramente la situazione di immigrazione ti sottopone, tu bambino, ma i genitori anche, a delle angosce, cioè sicuramente hai un disagio talmente forte che puoi...

(D.141) I2: beh noi facciamo delle osservazioni, no? come è il nostro... quindi poi ci rendiamo conto... che però magari l'osservazione diventa anche più lunga, anche perché è straniero quindi ha problematiche perché non comprende o dobbiamo valutare altro [...]

(D.148) I2: anche per noi stesse, cioè, fare questo tipo di osservazione diventa difficile, no? perché devi andare a scardinare tanti punti e capire, ok lo fa perché... questo atteggiamento... non mi comprende veramente? o perché cognitivamente ci sta altro

(F.i.86) I: ma già identificare il problema di un bambino diversamente abile... fin dall'inizio ci vuole molta osservazione e poi comunque noi siamo insegnanti perciò possiamo avere un'idea, però poi ovviamente non siamo medici! già è difficile di suo, quindi, figuriamoci in un contesto diciamo più vario! è abbastanza complessa insomma!

La formazione in servizio proposta agli insegnanti affronta la disabilità ma senza guardare alla possibile intersezione con la condizione migratoria, e quindi senza riuscire ad offrire strumenti specifici:

(B.ii.176) R: ho un'altra domanda sulla formazione [...]: vi capita che ci sia un taglio interculturale nelle cose che vengono proposte? vi faccio un esempio... quando si parla di disabilità, si parla nello specifico di come affrontare la disabilità di un bambino con origine migratoria, con le difficoltà che possono esserci [...]

(B.ii.177) I3: se ne parla in generale... non c'è un focus, no

(B.ii.178) R: non c'è un focus?

(B.ii.179) I1: ma, secondo me, dovrebbe essere inserito!

(D130) R: altro tema che mi è uscito fuori più e più volte è la disabilità... si intreccia in qualche modo con... i due aspetti: avete bambini stranieri disabili? [...] e rispetto a questo, nelle formazioni che fate abitualmente, un'attenzione a questo tipo di tematica l'avete mai riscontrata? Cioè, le formazioni sulla disabilità ogni tanto si fanno, giusto?

(D151) I1: sì, ci sono

(D152) R: e di questo si parla?

(D153) I1: no, doppiamente no!

Una seconda difficoltà indicata è quella del dialogo con i genitori nel merito di possibili problemi da approfondire: il riconoscimento e l'accettazione della disabilità è un processo che la scuola deve sempre accompagnare, e che si fa più gravoso nel caso di barriere linguistico-culturali:

(D.148) I2: [...] poi quando è stabilito questo che c'è un dubbio, lo devi far arrivare alle famiglie... e poi dalla famiglia far arrivare a... ecco ci siamo capiti!

(D.135) I2: allora in questa classe ne abbiamo da fare... diciamo da certificare proprio, capito, ma la difficoltà sta nel fargli comprendere che ci sono difficoltà, e l'accettazione... come in tutte le disabilità! però maggiormente è aggravata dal fatto del verbale, che non è tanto comprensibile... quindi far accettare al genitore che ci sono problematiche, farglielo capire a livello proprio verbale, coi termini corretti... e le posso assicurare che...



(E.28) P: [...] qui il supporto alla genitorialità in certe situazioni è indispensabile, perché sfuggono tutti il problema...

(F.i.84) I: Beh sicuramente sì, perché comunque già c'è la difficoltà della provenienza, quindi della lingua, dell'inserirsi all'interno della società... in più una disabilità del bambino... che a volte diciamo non viene riconosciuta dal genitore... che non dico che sia meno attenti, assolutamente! però non riesce... magari a vedere anche culturalmente la problematica, non so come spiegarmi... perché quando magari da un contesto più semplice, più umile... quindi è sicuramente più difficile riuscire a prendere un percorso di aiuto del bambino!

Il supporto ai genitori viene comunque descritto come particolarmente necessario, ed emergono gli sforzi compiuti per sostenere l'accesso ai servizi:

(D.137) I2: a volte dobbiamo chiamare noi le strutture del territorio perché i genitori non riescono a comprendere che gli dicono, quindi poi ti riporta non si è capito che cosa... quindi chiamiamo per aiutarlo, facciamo da interpreti...

(H.121) I2: allora sicuramente la famiglia, a livello di famiglia... la famiglia va seguita e supportata maggiormente, e ci sono dei casi... qui c'abbiamo due gemelle che stanno in due classi che diciamo... moduli da compilare eccetera sono stati portati direttamente a casa dei genitori, spiegato, scritto tutto eccetera... ha fatto mettere solo la firma da loro, cioè in questo modo! cioè guarda questo modulo serve per questo e questo e qui c'è scritto così e così, e lo devi firmare perché altrimenti non otterremo questo, e quindi... eh questo sì questo sicuramente c'è stato, e vanno sì accompagnati, diciamo in modo diverso! [...] la parte burocratica sì, almeno all'inizio! va accompagnata per tutti, pure per gli italiani eh ...

Sembra presente negli insegnanti interpellati un forte desiderio di aiutare e supportare, anche oltrepassando il confine del compito della scuola, a testimonianza di un generale atteggiamento di attenzione e apertura. Alcuni si interrogano anche su come la disabilità sia vissuta e percepita nelle varie culture, evidenziando la mancanza di competenze specifiche necessarie per comprendere nel profondo le famiglie e trovare modalità efficaci di interazione:

(H.158) I1: [...] allora innanzitutto la cosa importante da capire, secondo me poi lì è la maestra che è la persona che cerca di capire come è vista la disabilità da queste culture... perché ovviamente immagina che abbiamo a che fare con persone che poco nella loro cultura c'è la figura dello psicologo, soprattutto da chi viene dai paesi africani, non esiste, non esiste proprio! non esistono neanche le facoltà di psicologia! [...] invece tu capisci che è una cosa che non conoscono, in cui piano piano tu devi cercare di affidarsi... [...] io ho trovato molta difficoltà e quindi anche la difficoltà di fare iniziare un percorso al minore e comunque anche l'approccio con la famiglia di far comprendere che c'è una difficoltà, che se è presa prima della scuola primaria... [...] per fare in modo che comunque il figlio o la figlia abbia delle opportunità migliori da questo punto di vista, invece magari puoi trovare la famiglia chiusa che poco si applica perché magari, il figlio o la figlia disabile diventa anche un sinonimo di vergogna in famiglia! [...] però ecco non è facile, non è facile la disabilità con la famiglia straniera... questo te lo posso dire (R: diciamo non è facile in generale...) ci vuole un lavorone, proprio di starci dietro e di non essere anche lì troppo... fare le cose in maniera graduale

(H.161) I2: soprattutto farlo accettare... eh, cioè ci sono delle disabilità fisiche che magari le devi accettare, cioè, sono evidenti, e quindi non... ma con le altre disabilità magari ecco appunto (I1: c'è molto la forma di autismo) ecco ritardo, esatto, di altro genere... quindi non evidente fisicamente... e lì è molto più... è difficile per tutti, ecco a prescindere... però per loro, per le famiglie straniere, ho notato del Bangladesh, c'è ancora più difficoltà!



Rileggendo nel complesso il vissuto degli insegnanti incontrati si può affermare che emerge un generale senso di attenzione e impegno, ma anche alcune tendenze alla semplificazione, inevitabile in mancanza di solide competenze, che può sfociare in pericolosi stereotipi e dare spazio al razzismo latente che l'approccio dei DisCrit denuncia apertamente. Nonostante lo spirito accogliente e la preoccupazione per le difficoltà moltiplicate nell'intersezione di migrazione e disabilità, la prospettiva comune rimane ancorata allo sforzo che si deve compiere singolarmente, e non al cambiamento a cui è chiamato il contesto sociale e scolastico:

(H.160) I1: [...] sicuramente c'è un lavoro doppio, da parte nostra di insegnante da fare, cioè quando comunque è anche come l'adulto... l'adulto straniero che ti dice io sono nero ma allo stesso tempo sono pure disabile quindi devo affrontare due situazioni importanti e quindi cercare di fare in modo che la gente mi accetti doppiamente! è lì...

## 5.2 Un modello di relazione con la diversità incentrato sull'accoglienza, ma non sull'approccio intersezionale di contrasto all'emarginazione

Se l'emarginazione è un rischio percepito concretamente, la risposta della scuola non può che porsi su un piano educativo, e quindi sulla costruzione di relazioni tra soggetti diversi che permettano un'alternativa alla segregazione.

La prima diversità con cui la scuola italiana si è dovuta e voluta confrontare è quella legata alla disabilità: dagli anni '70 in poi, con la scelta della scuola comune, si è sviluppata una forte sensibilità verso l'inclusione e ci si è dotati di strumenti adeguati a sostenerla; l'approccio interculturale si è aggiunto successivamente, con la stessa attenzione. Nelle scuole dell'infanzia comunali di Roma queste scelte sono ben visibili e presenti:

(F.i.12) I: assolutamente sì! l'integrazione di tutti i bambini, anche i bambini... soprattutto diversamente abili, che hanno difficoltà, o bambini non diversamente abili ma che appunto hanno difficoltà per altre motivazioni, è molto forte!

Il Modello Educativo dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014) dedica tutta la sesta sezione al tema dell'inclusione, facendo riferimento ai bambini con disabilità e a coloro che a diverso titolo portano una differenza nella comunità scolastica, tra cui quella dovuta alla migrazione: "I Nidi e le Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale favoriscono processi inclusivi" (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 36-39). È esplicita la scelta di fondo per cui il lavoro è mirato al singolo che presenta difficoltà specifiche e contemporaneamente al gruppo intero: "Le educatrici e le insegnanti sanno cogliere la ricchezza che ogni bambino può portare al gruppo e avvalersene per costruire un itinerario educativo comune per tutti, ma diverso per ciascuno" (ivi, p. 38).

Per garantire la traduzione di tali scelte il Comune di Roma investe sulla formazione degli insegnanti, orientata a sostenere l'integrazione tra soggetti diversi affrontando con lo stesso spirito le situazioni di disabilità e di diversità culturale:

(B.i35) P: sì [...] uno entra nell'idea che l'inclusione non è solo degli stranieri ma l'inclusione è di tutti i bambini, intesa come formazione che si dà rispetto ai bisogni del singolo! ci rientra benissimo anche il bisogno del singolo bambino straniero! Indipendentemente, insomma tutti siamo diversi...

(C2) P: Allora direi così... focalizziamoci un po' sul discorso della diversità... la diversità è un termine molto ampio, la diversità la troviamo proprio nei sistemi culturali, di ogni famiglia ... intanto la formazione sulla scuola ci aiuta moltissimo, le formazioni che mandano avanti dal Dipartimento... nel corso del tempo c'è stata molta formazione che riguardava il discorso multiculturale, che è un discorso di accettazione delle diversità! [...] Dopodiché, noi abbiamo naturalmente le nostre linee guida del Mo-



dello Educativo di Roma Capitale che è fatto molto molto bene [...] poi entriamo un po' nello specifico, allora tutte le casistiche, le diversità... possono essere un occhio sulle disabilità...

Nelle parole delle persone intervistate viene confermato che quanto dichiarato nei documenti di indirizzo della scuola sia effettivamente tradotto in uno stile di generale accoglienza, ma questa accoglienza rimane ancorata alla prospettiva del Bisogno Speciale, e quindi del *deficit*: trattare lo *straniero come se fosse disabile*, come già visto nell'introduzione<sup>1</sup>, significa guardare a ciò che manca e che porta difficoltà al lavoro scolastico, e questo è l'atteggiamento prevalente nei confronti di una complessità che non si è preparati ad affrontare.

Nel riflettere sull'educazione alla relazione tra diversi, raramente emerge la capacità di partire dalla situazione singola allargando lo sguardo al sistema, al bisogno di cambiare il contesto, l'istituzione scolastica, per renderla capace di contrastare attivamente l'emarginazione. La prospettiva dei DisCrit è un contenuto che, offerto agli insegnanti nei percorsi di formazione in servizio, potrebbe sostenere il cambiamento culturale e istituzionale, fornendo il significato profondo e la conseguente strategia del lavoro con alunni e alunne dalle storie più diverse.

## 6. Alcune conclusioni e una possibile prospettiva: dall'intersezione all'alleanza per un cambiamento culturale

La sovrapposizione tra le questioni relative alla migrazione e alla disabilità è emersa spontaneamente nella ricerca, sui vari livelli esplorati.

I rischi che corrono gli alunni, che siano di origine migratoria, con disabilità o entrambe le cose insieme, è lo stesso: che l'attenzione della scuola si concentri sulle differenze/deficit con l'idea di dover attuare percorsi *adattati e/o separati* rispetto alla *normalità*. Ne sono un esempio gli alunni Neo Arrivati per cui si propongono classi e percorsi ad hoc, separati, almeno finché non avranno *superato la loro non-abilità* ossia appreso la lingua italiana.

La proposta dei DisCrit è quella che appare come più unitaria, perché tende a non separare le lotte degli emarginati per razza e di quella degli emarginati per disabilità, superando la modalità monoassiale e focalizzando l'attenzione sul concetto generale di segregazione, ingiustizia, marginalizzazione, tutte dimensioni intrecciate perché fondate sugli stessi meccanismi di dominanza ed esclusione (Migliarini, Elder, & D'Alessio, 2021). È quindi il punto di incontro tra pedagogia speciale e interculturale, che esprimono posizioni molto chiare sugli stessi temi e si indirizzano verso il cambiamento del sistema, e non del singolo, assumendo la sfida della positiva gestione della complessità.

Il fatto che i due settori disciplinari abbiano occasione di intersecarsi potrebbe allora essere meglio valorizzato (Marone & Buccini, 2020), proponendo formalmente l'impostazione del DisCrit come oggetto di riflessione, per un'unione di forze e strumenti a servizio della scuola tutta.

La difficoltà generata dalla presenza di alunni migranti e con disabilità potrebbe quindi diventare la spinta forte verso un cambiamento in direzione pienamente democratica: la proposta formativa per i docenti che vivono la quotidiana sfida della relazione con le specificità degli alunni, oltre a fornire strumenti efficaci, potrebbe diventare occasione per riflettere sull'approccio culturale, il rischio di guardare alla diversità omologando ed etichettando, come avviene anche con l'utilizzo di termini come *straniero/disabile*, apertamente contestato dai più recenti documenti (Ministero dell'Istruzione, 2022, p. 14-15). Proprio la disponibilità del contesto a lasciarsi interrogare e modificare dalla presenza di soggetti *speciali* sembra il

1 "(A.46) P: beh in effetti noi spesso lo straniero lo trattiamo come il disabile... nel senso che adesso ad esempio nello specifico, un bambino che sto seguendo... un bambino che si è fatto tutta la pandemia in Romania, ora sarebbe in età scolare ma la famiglia si è resa conto che non parla una parola di italiano e quindi ha chiesto la permanenza per un altro anno. Noi siamo molto generosi con la permanenza, rispetto alla scuola statale che invece quasi non la considera, però per dare questa permanenza chiediamo un certificato CIS come lo chiediamo per i bambini disabili".



nodo cruciale che rende una scuola/società realmente democratica o meno; se lo sfondo è in ogni caso abilista/assimilazionista, per cui tutti devono sforzarsi di diventare il più possibile *normali*, non si sta procedendo nella direzione democratica, e la scuola pubblica non può esimersi dal portare il suo deciso contributo.

L'istituzione scolastica dovrebbe essere capace di porsi, vista la consapevolezza derivata dal diretto incontro con le difficoltà di chi subisce meccanismi di esclusione, disabilitazione e razzismo, come motore di una azione educativa indirizzata alla società tutta, in cui si generano tali meccanismi e al contempo vengono negati (Fiorucci & Catarci, 2015), verso l'apertura al cambiamento che nasce da un incontro vero e aperto.

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili. (2009). *Diversità Multiculturale e Handicap*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Annamma, S. A., Ferri, B., & Connor, D. (2018). Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education. *Review of Research in Education* 42.1, 46-71.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini scientifica.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia, Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Roma: Armando.
- Chieppa, M. A. (2019). Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale. *Educazione Interculturale*, 7(1).
- Cioè-Peña, M. (2020). Bilingualism for students with disabilities, deficit or advantage? Perspectives of Latinx mothers. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 253-266.
- Cioè-Peña, M. (2021). Raciolinguistics and the education of emergent bilinguals labeled as disabled. *The Urban Review*, 53(3), 443-469.
- Coccia, B., & Di Sciullo, L. (eds.). (2020). *L'INTEGRAZIONE DIMENTICATA. Riflessioni per un modello italiano di convivenza partecipata tra immigrati e autoctoni*. Roma: IDOS.
- Dainese, R. (2013). Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (3), 103-112.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap. (2022). *Migranti con disabilità Conoscere i dati per costruire le politiche. RAPPORTO DI RICERCA*. Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap ONLUS.
- Fiorucci, M., & Catarci, M. (2015). *Il mondo a scuola*. Milano: Edizioni Conoscenza.
- Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goodley, D., & et al. (2018). *Disability studies e inclusione. per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- ISTAT. (2024, febbraio 2). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità | anno 2022-2023*. Tratto da <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>
- Love, H. R., & Beneke, M. R. (2021). Pursuing Justice-Driven Inclusive Education Research: Disability Critical Race Theory (DisCrit) in Early Childhood. *Topics in Early Childhood Special Education* 41(1), 31-44. doi:<https://doi.org/10.1177/0271121421990833>
- Maalouf, A. (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'europa* (G. d. Europea, Ed.) Bruxelles.





- Marone, F., & Buccini, F. (2020). Disabilità e migrazione: nuove alleanze per l'inclusione. *Educazione interculturale*, 18(2), 97-111.
- Medeghini, R., & et. al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erikson.
- Medeghini, R., & Valtellina, E. (2006). *Quale disabilità?: culture, modelli e processi di inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Migliarini, V., & Annamma, S. (2019). Applying Disability Critical Race Theory (DisCrit) in the practice of teacher education in the United States. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 41(6), 887-900.
- Migliarini, V., Elder, B. C., & D'Alessio, S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education* 54.4, 409-425.
- Minello, R. (2013). Preparare gli insegnanti per l'inclusione. *Formazione & insegnamento*, 11(1 Suppl.), 25-38.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). La via Italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. *documento a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni ed alunne provenienti da contesti migratori*. (O. n. interculturale., A cura di) Roma: Ministero dell'Istruzione.
- Ministero dell'istruzione e del merito. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2021/2022*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento. *Allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 N. 5669*. Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012, dicembre 27). Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. *Direttiva Ministeriale*.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità. Nuova ediz.* Firenze: Le Lettere.
- Roma Capitale - Dipartimento XI. (2014). Modello educativo dei nidi e dell'infanzia di Roma Capitale. Roma.
- Roma Capitale - Dipartimento XI. (2023). Avviso pubblico Iscrizioni alla scuola dell'infanzia capitolina Anno scolastico 2023/2024. Roma.
- Roma Capitale - U.O. Statistica. (2022). *Annuario Statistico 2022 - Capitolo 6 Istruzione*. Roma.
- Save the Children. (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Tratto da [www.cepell.it/it/documenti/rapporti/117-save-the-children-2015-illuminiamo-il-futuro/file.html](http://www.cepell.it/it/documenti/rapporti/117-save-the-children-2015-illuminiamo-il-futuro/file.html)
- Save the Children. (2020). <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/come-riconoscere-i-bisogni-educativi-speciali-nella-prima-infanzia>. Tratto da [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it).
- Ulivieri, S., & Tomarchio, M. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.
- World Health Organization . (2007). *International Classification of functioning, disability and health: children and youth version: ICF-CY*.
- Zanfrini, L., & Formichi, C. (2023). *Immigrazione e disabilità: conoscenze, politiche e (buone) pratiche. A che punto siamo?* Milano: Fondazione ISMU.



## Maria Vittoria Isidori

Associate Professor | DSU Department University of L'Aquila (Italy) | mariavittoria.isidori@univaq.it

## Henry Muccini

Full Professor | DISIM University of L'Aquila (Italy) | henry.muccini@univaq.it

## Clara Evangelista

Tutor Teacher | DSU University of L'Aquila (Italy) clara.evangelista@guest.univaq.it

# Teachers and the Challenges of Generative Artificial Intelligence (AI): A Survey in Primary and Secondary Schools

## Gli insegnanti e le sfide dell'Intelligenza Artificiale Generativa (AI): un'indagine nelle Scuole Primarie e Secondarie

Call

AI presenting innovative solutions to improve the student learning process and increase the effectiveness of teaching (AiEd). The objective is to promote the development of adaptive learning environments and develop flexible, teaching mediators (OECD, 2024). The training of teachers is essential starting from an analysis of their training needs and their knowledge and skills. In our sample – 396 teachers, primary and secondary schools of Abruzzo Region – the 43.4% maintain that AI can favor teaching, 47.1% indicate it is useful for the personalization of teaching and 40.2% talk about support for study activities. Faced with this, 35.1% of our sample declared that they did not have the right preparation for the use of AI, 66.9% said that they did not have a good knowledge of Machine Learning. Contradictions emerge which indicate that teachers not only are not clear about the applications of AI but not even about the distinction between the main types of it (ML; DL; NLP; CV). Priority is given to the urgency of improving education through teacher training courses.

**Keywords:** AI | knowledge | skills | teachers training

L'IA presenta soluzioni innovative per migliorare il processo di apprendimento degli studenti e aumentare l'efficacia dell'insegnamento (AiEd). L'obiettivo è promuovere lo sviluppo di ambienti di apprendimento adattivi e sviluppare mediatori didattici flessibili (OCSE, 2024). La formazione degli insegnanti è essenziale a partire da un'analisi dei loro bisogni formativi e delle loro conoscenze e competenze. Nel nostro campione - 396 insegnanti delle scuole primarie e secondarie della Regione Abruzzo - il 43,4% sostiene che l'IA può favorire la didattica, il 47,1% indica che è utile per la personalizzazione dell'insegnamento e il 40,2% parla di supporto alle attività di studio. A fronte di ciò, il 35,1% del nostro campione dichiara di non avere la giusta preparazione per l'utilizzo dell'IA, mentre il 66,9% afferma di non avere una buona conoscenza del Machine Learning. Emergono contraddizioni che indicano che gli insegnanti non solo non hanno chiare le applicazioni dell'IA, ma nemmeno la distinzione tra i principali tipi di IA (ML; DL; NLP; CV). Viene data priorità all'urgenza di migliorare l'istruzione attraverso corsi di formazione per insegnanti.

**Parole chiave:** IA | conoscenze | competenze | formazione degli insegnanti

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Isidori, M.V., Muccini, H., & Evangelista, C. (2024). Teachers and the Challenges of Generative Artificial Intelligence (AI): A Survey in Primary and Secondary Schools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 197-202. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-18>

**Corresponding Author:** Maria Vittoria Isidori | mariavittoria.isidori@univaq.it

**Received:** 27/03/2024 | **Accepted:** 21/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-18**

**Credit author statement:** Although the text is the result of a joint work between the authors, the introduction is to be attributed to MV. Isidori and the other paragraphs to all the Authors.



## 1. Introduction

Different definitions have been made about artificial intelligence: in general terms, it can be expressed as the skills that require intelligence specific to humans that machines can also perform. This expression includes artificial intelligence collecting information, interpreting it, expressing it with data, performing new learning in the light of this data, and successfully fulfilling the assigned tasks. In another definition, artificial intelligence is machine learning. However, machine learning is just one component of artificial intelligence (Blumenthal, 2017). But in wanting to be more precise, AI systems are referred to by terms like machine learning (deep/reinforcement learning), natural language processing (e.g. chatbots), and automated and robotic technologies (Jarrahi, 2018). Depending on their functions, AI systems fall into four main categories: conversational (capable of engaging in human-like conversations, both voice and text-based such as repetitive client queries or chatbots), biometric (those systems that can capture people's fingerprints, facial images, retinas, or hand geometry as well as their behavioral traits like the use of voice or gestures), algorithmic (capable of making decisions and executing actions by processing a pre-defined set of instructions and large volumes of data, mostly via machine/deep learning), and robotic (physical robots that can assist people to perform complex or automated tasks (Benbya et al., 2020). AI is also currently used to enhance the capacity of statistical analysis through allowing more complex data mining. AI-enhanced predictive modeling and big data analytics have become two prominent types of these data-mining systems. Predictive modeling as a subset of AI refers to the machine learning capacity to predict the likelihood of certain outcomes depending on past and present data. Big data analytics, on the other hand, refers to AI-based systems that 'allow the collection, management, and analysis of data sets that are too large for conventional database systems' (Santana & Díaz-Fernández, 2023). Today, artificial intelligence manifests itself in almost every field and can be used usefully with field-specific tools. Teachers can effectively integrate artificial intelligence to improve teaching and learning without seeing it as a replacement of traditional teaching (Martinez & Brown, 2023). In this regard, studies on the implementation of AI have explored various forms of AI use in the classroom, emphasizing the advantages they offer for student learning (Kim & Kim, 2023). Indeed, natural language processing-guided tutoring systems based on dialogue can be used to facilitate co-creation of knowledge by developing language learning platforms. The rationale of today's studies on the impact of AI, relating to education and instruction, can be summarized in two points: the impact it can have on the role and function of teachers in education and teaching; the opportunities and challenges in terms of risks rather than added value, for learning and teaching. This is based on the premise of coexistence and collaboration with new, constantly evolving technologies. Artificial intelligence is extensively used in education for various purposes. This includes creating personalized learning systems to help students improve their skills, implementing automatic assessment systems to aid teachers in analyzing student knowledge and streamlining evaluations. Teachers are increasingly turning to AI-assisted teaching strategies (Mendoza et al., 2020). AI-based teaching and learning solutions, such as Serious Games and simulations, can provide students with more engaging and effective learning methods. Teachers are therefore aware of the advantages given by AI, but at the same time the need for adequate training is highlighted. The debate on the introduction of new technologies into teaching practices is increasingly heated, and with the introduction of open AI systems, the figure of the teacher has been affected by significant changes that require adequate training (Pitrella et al., 2023). As highlighted by recent literature, Generative AI tools, like ChatGPT, will have a significant impact on teachers, educators, and students, offering not only challenges but also opportunities to support equity, sustainability, greater efficiency, and a new understanding of the digital (Anderson and Jackson; Chen & Wang; Garcia & Nguyen, 2024). ChatGPT is the output of artificial intelligence that has reached the most comprehensive end-user base today. The emergence of artificial intelligence, such as ChatGPT, can improve the effectiveness and quality of learning and advance the distribution of educational resources and the supervision of academic quality (Linn et al., 2023; Zhai, 2021).

About the dissemination of generative intelligence, the OECD 2023/2024 report 'Equity And Inclusion in Education: Finding Strength Through Diversity' and OECD 'Recommendation of the Council on Legal



Instruments Artificial Intelligence’, emphasizes the need to develop skills among teachers and school administrators. These skills aim to enhance innovative and original learning environments while promoting ethical, inclusive, and innovative use of AI. This approach appears to redefine how such systems operate in educational settings. The document ‘Guidance for generative AI in education and research’ GenIA (UNESCO, 2023), is one of the recent Guides for the use of Generative Artificial Intelligence. It aims to support countries in implementing, planning, and developing a proper use of AI tools to truly help teachers, school leaders, and students. The Action “Using GenAI creatively in education and research” has analysed the possibilities of creatively using GenAI in curriculum design, teaching, learning, and research by presenting some practical examples of how these applications can enrich and personalize the educational experience, promote cultural and linguistic diversity, stimulate creativity and innovation, and strengthen artificial intelligence skills.

Starting from our brief premise, a study was conducted on the educational-didactic attitude of teachers of all levels of education (preschool, primary, lower secondary, and upper secondary schools) in the schools of the Abruzzo Region (engaged – during the 2023/2024 school year – in training and specialization paths on inclusion and Special Educational Needs, SEN) towards generative models and applications of artificial intelligence (AI). The study also aimed to analyze the actual application of AI systems in classroom teaching, and teachers’ skills in this regard. The purpose of the research is twofold: to detect teachers’ awareness of knowledge about generative AI systems and awareness of real usage competencies; to provide the Abruzzo Regional Office of the Ministry of Education with evidence about the training needs of teachers to plan a training action in collaboration with UNIVAQ from a multidisciplinary perspective.

## 2. Survey

- *Materials and Methods*

The sample of our survey – Conducted during the year 2023-24 – involved 396 teachers as mentioned above. Of these, 85.9% are female and the remaining 14.1% are male, with an average age of 43 years. The survey, involved administering a structured self-assessment questionnaire with 46 items, divided into 3 sections and distributed via Google Forms. A link to the Google form containing the informed consent and details of ethical considerations was provided for the participants before they proceeded to the survey questions.

The sections are:

Section 1. Descriptive data: this section consists of a series of items aimed at collecting gender, age group, education, and school level. Its exclusive function is to describe the sample participating in the study.

Section 2. Impact of AI on education and instruction: this section of the questionnaire aims to analyze teachers’ ideas about the possible effects/implications of AI, particularly on education and teaching.

Section 3. Use of AI systems in teaching and assessment: this section of the questionnaire aims to identify the congruence between teachers’ attitudes towards AI and the actual didactic application of open intelligence systems. Thus, the skills and knowledge regarding the educational use of new AI tools.

- *Results and Discussion*

Most teachers who participated in the survey hold a bachelor’s degree (77.8%), particularly in the Humanities field (56.1%), followed by a degree in the Scientific field (23%). Regarding the possession of any title attesting to technological skills in our sample, 51.3% of respondents do not possess any title. Regarding teaching commitment in various school grades, 12.9% teach in preschool, 28.3% in primary school, 28.5% in lower secondary school, and finally, 30.3% of teachers teach in upper secondary school (Tab 1). On average they have a length of service of 7 years.



Preschool	12,9%
Primary School	28,3%
Lower Secondary School	28,5%
Upper Secondary School	30,3%

Tab 1: School grades.

With reference to educational and training contexts, it is increasingly evident how nowadays teachers and students are grappling with technological innovation implemented by AI in educational institutions (Halaweh, 2023). In fact, the report “Generative AI has Arrived” (2023), aimed at providing an overview of how AI has impacted educational and higher education institutions, including universities, highlights the urgency of teacher training considering the widespread use of these AI systems by students (Sundberg and Holmström, 2024). In the report, 42% of the interviewed students reported using them. However, from section 2 of the questionnaire, there still emerges what we could define as an ‘anthropocentric’ interpretation provided by teachers regarding AI, especially generative Chat Pretrained Transformer (Chat Gpt) that provide real-time responses to user queries using natural language. It is therefore a reading subject to interpretative distortions of generative systems and in any case not knowledge based on scientific evidence. In fact, our teachers tend to attribute ‘human-like characteristics’ to generative systems. The 15.9% attribute to generative systems a capacity for Divergent thinking, 31.1% believe they can modify responses based on past experiences, 43.4% think they can generate knowledge and information, and finally, 30.8% associate them with rigor and adherence to rules (Tab 2).

AI and ‘human-like characteristics’	%
Divergent Thinking	15,9%
Ability to modify responses based on past experience	31,1%
Generate knowledge	43,4
Rigor and adherence to rules	30,8%

Tab 2: IA and Anthropocentric Attributions

Also, in our sample, 43.4% of teachers agree that AI can improve teaching strategies in education, followed by 47.1% who consider the use of AI it to personalize educational programs, and 40.2% who view these systems as support for study activities. In this regard, tools like Google Translate can provide translations in over 100 languages, while Siri, Alexa, and Google Assistant allow people to ask questions and get effective answers. Recently, tools like ChatGPT can perform tasks such as answering any question, explaining, providing examples, writing poetry or stories, and summarizing texts (Aktay and Kocman, 2022).

In section 3 of our questionnaire, to assess congruence between attitudes toward AI and the actual application of open intelligence systems, we analysed the level of preparation and knowledge among teachers regarding new AI tools. It is important to raise awareness among teachers about the correct use of AI in educational settings (Ferikoğlu and Akgün, 2022). But in our sample, we are rather far from achieving this goal, in line with what has been highlighted above. The 35.1% of teachers stated that they do not have the right preparation to use AI tools in teaching activities and in ongoing and final evaluation of the educational process. Firstly, what emerges from our study is a superficial, and therefore confusing, knowledge of the distinctive aspects of various information, communication, and AI technologies. In contrast to the previous data, 66.9% of our sample claims to have a good understanding of Machine Learning, confusing it with Deep Learning, followed by 50.3% who claim to use and understand Computer Vision. Regarding actual application in teaching, and thus skills, 67.7% of our sample claimed not to use the va-



rious applications of AI (Tab 3). There is therefore a contradiction. Equally significant is the lack of knowledge of new AI tools, such as Tensorflow and Cloud Server GPU, which 57% of our sample claims not to use.

AI Tools Knowledge	%
Machine Learning	66,9%
Computer Vision	50,3%
No use of applications	67.7%

Tab 3: AI Tools Knowledge

The heterogeneity and complexity of interpreting the data require a systematic reflection on the spread of a culture of artificial intelligence, which is currently still lacking among teachers and students. Overall, from the data, there is a sense of significant variation in levels of knowledge among old and new AI tools. Our results are in line with national trends where today not all training actions aimed at enhancing teachers' teaching skills are able to offer them sufficient preparation and knowledge of technological tools, but especially of AI, to be used within educational institutions (Deng and Yu, 2023).

### 3. Conclusion

Potentially, digital technology fosters education and learning, it can ensure access to quality education in an equitable direction, and it promotes the dissemination of technological skills, and the development of transversal skills. Looking to the future, the potential applications of AI in education, are bound to expand, becoming more refined and deeply integrated into the very core of educational practices (Bozkurt, 2023). This evolution promises not only to enhance existing methodologies but also to innovate new paradigms that will redefine the open and distance learning experience, highlighting AI's transformative potential in contributing to the future of personalized education for all. By leveraging AI-powered learning platforms and other AI solutions, educational institutions can utilize data-driven insights to create a more personalized learning journey for each of their students. For instance, AI can analyze student performance data to identify learning gaps, subsequently adapting course material in real time to better fit individual learning styles and paces. Moreover, the use of Chatbots for student inquiries and assistance can add a personalized support layer, providing instant, tailored responses and tracking student progress, which not only lessens the administrative burden on faculty but also enhances learner engagement and performance (Santandreu et al., 2023). But it is worrying how, to date, the teacher training system is not able to offer teachers a preparation in line with what are probably the skills possessed by students and young people in general. This can lead to not only non-propulsive but also potentially incorrect and inappropriate uses of AI. In any case, to mention one of the ongoing intervention actions, recently the "TACCLE AI" Project (2023) was presented, funded under the Erasmus+ program, with the support of the European Commission, aimed at improving teachers' skills and competencies in the era of artificial intelligence. To fully exploit the opportunities offered by new technologies, joint efforts between institutions, companies, and individuals are necessary to promote innovation and competitiveness. The above will allow us to build a more inclusive and sustainable society ready to face the commitments of the near future (Fichten, 2021).





## References

- Anderson, J., & Jackson, M. (2024). Teacher Professional Development in the Era of AI: Challenges and Strategies. *Teaching and Teacher Education*, 98, 104-115.
- Aktay, S. and Kocman, M.S. (2022). The usability of Images Generated by Artificial Intelligence (AI) in Education. *International Technology and Education Journal*, 6, 2.
- Benbya, H., Davenport, T. H., & Pachidi, S. (2020) Artificial intelligence in organizations: current state and future opportunities. *Quarterly Executive* 19(4), 1–15.
- Bozkurt, A. (2023). Unleashing the potential of generative AI, conversational agents and chatbots in educational praxis: A systematic review and bibliometric analysis of GenAI in education. *Open Praxis*, 15(4), 261–270
- Blumenthal, D. (2017). Data Withholding in the Age of Digital Health. *Milbank Quarterly*, 95(1), 15–18.
- Chen, C., & Wang, L. (2024). Enhancing Classroom Learning with AI: A Review of Current Applications and Future Directions. *Educational Research Review*, 18, 112-128.
- Deng, X., & Yu, Z. (2023). A meta-analysis and systematic review of the effect of Chatbot technology use in sustainable education. *Sustainability*, 15(4), Article 2940.
- Ferikoğlu, D., & Akgün, E. (2022). An Investigation of Teachers' Artificial Intelligence Awareness: A Scale Development Study. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 215-231.
- Fichten, C., Pickup, D., Asuncion, J., Jorgensen, M., Vo, C., Legault, A., Libman, E. (2021). State of the research on artificial intelligence based apps for post-secondary students with disabilities. *Exceptionality Education International*, 31(1), 62-76.
- Garcia, M., & Nguyen, T. (2024). Exploring the Role of AI in Personalized Learning: Opportunities and Challenges. *Educational Psychology Review*, 26(1), 87-103.
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), 1-11.
- Jarrahi M. (2018). Artificial intelligence and the future of work: human-AI symbiosis in organizational decision making. *Business Horizons*, 61(4), 577-586.
- Kim, J. & Kim, M.K. (2023). Teacher's Perceptions of Using an Artificial Intelligence-Based Educational Tool for Scientific Writing Nam. *Frontiers in Education*, 7, 1-13.
- Linn, M. C., Gerard, L., Ryoo, K., McElhaney, K., Liu, O. L., & Rafferty, A. N. (2014). Computer-guided inquiry to improve science learning. *Science*, 344(6180), 155-156.
- Martinez, L., & Brown, R. (2023). Implementing AI in Teacher Education Programs: Challenges and Strategies. *Computers in Human Behavior*, 103, 215-230.
- Mendoza, S., Hernández-León, M., Sánchez-Adame, L. M., Rodríguez, J., Decouchant, D., & Meneses-Viveros, A. (2020). *Supporting student-teacher interaction through a chatbot*. International Conference on Human-Computer Interaction, (pp. 93–107). Cham: Springer. AL/0449.
- Miao, F., Holmes, W. (2023) Guidance for generative AI in education and research. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Paris, France.
- OECD. *Recommendation of the Council on OECD Legal Instruments Artificial Intelligence*. OECD/LEGn (2024).
- Pitrella, V., Gentile, M., Città, G., Re, A., Tosto, C., & Perna S. (2023). La percezione dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale nello svolgimento dei compiti a casa in un campione di insegnanti italiani. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15, 26, 300-318.
- Santana, M., & Díaz-Fernández, M. (2023). Competencies for the artificial intelligence age: visualisation of the state of the art and future perspectives. *Review of Managerial Science*, 17(6), 1971-2004.
- Santandreu, D. C., Smail, L., & Kamalov, F. (2023). Enough of the chit-chat: A comparative analysis of four AI chatbots for calculus and statistics. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(2), 187–201.
- Sundberg, L., & Holmström, J. (2024). Teaching Tip: Using No-Code AI to Teach Machine Learning in Higher Education. *Journal of Information Systems Education*, 35(1), 56-66.
- Tackle AI - Erasmus+ programme (KA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices KA202) - Strategic partnerships for education and vocational training
- Zhai, X., Yin, Y., Pellegrino, J. W., Haudek, K. C., & Shi, L. (2020). Applying machine learning in science assessment: a systematic review. *Studies in Science Education*, 56(1), 111-151.



## Bartolomeo Cosenza

Professor in Music Education Methodology for primary and nursery schools and laboratory | Department of Psychological, Pedagogical, Physical Exercise and Training Sciences | University of Palermo (Italy) | bartolomeo.cosenza@unipa.it

# Quale Futuro? La Sfida dell'Inclusione dopo la Scuola dell'obbligo What Future? The Challenge of Inclusion after Compulsory School

Call

The process of inclusion of children with disabilities beyond compulsory schooling represents a significant challenge in the Italian context. While the law guarantees inclusion at school, parents are often faced with an uncertain reality once their children complete compulsory schooling. This uncertainty concerns above all the social, professional and cultural future of children with disabilities, since the Italian welfare system shows serious gaps in providing adequate support beyond the scholastic context.

The aim of this work is to urge the adoption of targeted policies and programs that promote accessibility, equity and full involvement of disabled people in society, providing the point of view of those who have worked in secondary schools degree as support teacher and BES contact person.

**Keywords:** inclusion | education | social future | assistance

Il processo di inclusione dei ragazzi diversamente abili oltre la scuola dell'obbligo rappresenta una sfida significativa nel contesto italiano. Mentre la legge garantisce l'inclusione a scuola, i genitori si trovano spesso a confrontarsi con una realtà incerta una volta che i loro figli terminano il percorso scolastico obbligatorio. Questa incertezza riguarda soprattutto il futuro sociale, professionale e culturale dei ragazzi diversamente abili, poiché il sistema assistenziale italiano mostra gravi lacune nel fornire un sostegno adeguato al di là dell'ambito scolastico.

Lo scopo di questo lavoro è quello di sollecitare l'adozione di politiche e programmi mirati che promuovano l'accessibilità, l'equità e il pieno coinvolgimento dei diversamente abili nella società, fornendo il punto di vista di chi ha lavorato nella scuola secondaria di secondo grado in qualità di docente di sostegno e di referente BES.

**Parole chiave:** inclusione | educazione | futuro sociale | assistenza

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cosenza, B. (2024). What Future? The Challenge of Inclusion after Compulsory School. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 203-211. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-19>

**Corresponding Author:** Bartolomeo Cosenza | bartolomeo.cosenza@unipa.it

**Received:** 26/03/2024 | **Accepted:** 21/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-19



## 1. La scuola dell'inclusione e l'esperienza di essere referente BES

Il sistema scolastico italiano è universalmente riconosciuto per l'enorme impegno profuso al fine di realizzare al meglio il processo di inclusione. Si è sempre contraddistinto, e continua a contraddistinguersi, per una volontà costante di fornire pari opportunità educative a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro origini, abilità o condizioni personali. Questo impegno per l'inclusione non è soltanto un obiettivo, ma rappresenta un principio fondamentale e un valore intrinseco dell'educazione italiana. A tutti i livelli, dalla scuola primaria alla scuola superiore, la diversità è considerata non una criticità, ma una risorsa preziosa e un elemento essenziale per il processo educativo (Pinnelli, 2024; Gallo, 2023).

L'approccio inclusivo dell'istruzione italiana si basa su un'ampia gamma di leggi, normative e politiche che mirano a garantire il processo di integrazione-inclusione degli studenti con BES<sup>1</sup> all'interno delle aule di studio tradizionali. L'integrazione-inclusione degli studenti BES rappresenta una sfida complessa e multidimensionale per il sistema educativo italiano, poiché richiede un approccio personalizzato e flessibile per rispondere alle esigenze eterogenee di ciascun individuo. Questo impegno non si limita alla presenza fisica degli studenti all'interno dell'ambiente scolastico, ma si estende anche alla creazione di condizioni favorevoli affinché ciascuno studente possa raggiungere il proprio potenziale, sviluppando le proprie capacità e competenze in un contesto inclusivo e rispettoso delle differenze e diversità (Cesarano, 2023). Il principio cardine di questo approccio inclusivo è la consapevolezza che ogni studente è un individuo unico, con bisogni, interessi e talenti distinti. Di conseguenza, la scuola italiana si impegna a fornire un'istruzione personalizzata e differenziata, che tenga conto delle diverse capacità, stili di apprendimento e livelli di sviluppo di ciascun alunno (Zanazzi, 2020).

In qualità di docente di sostegno e referente BES di una scuola secondaria di secondo grado, xxx, ho avuto il privilegio di essere al centro di un impegno costante e appassionato per promuovere l'inclusione e supportare gli studenti BES nel contesto scolastico. Il mio lavoro è stato quello di realizzare, fin dal primo giorno di lezione, un ambiente educativo che fosse veramente inclusivo, dove ogni studente, indipendentemente dalle sue capacità, avesse l'opportunità di crescere e di sviluppare al meglio la propria personalità. Una parte essenziale del mio ruolo è stata la collaborazione stretta con le famiglie degli studenti BES. Ho riconosciuto l'importanza di coinvolgere le famiglie nel processo educativo, lavorando in partnership con loro per comprendere appieno le esigenze specifiche dei loro figli e per individuare le migliori strategie di supporto. Durante le riunioni del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLO), ho sempre sottolineato la necessità di fornire tutti i supporti necessari agli studenti, compresi gli assistenti inviati dalla città Metropolitana, al fine di garantire loro un'esperienza educativa completa e inclusiva. Nel contesto del mio impegno per promuovere l'inclusione, ho avviato una serie di progetti e iniziative mirate a offrire agli studenti con BES opportunità uniche di crescita e sviluppo (Canevaro & Ianes, 2024). Uno dei progetti chiave che ho coordinato è stato l'implementazione di progetti di ippoterapia e attività motorie adattate nelle ore extracurricolari (D'Alonzo & Maggiolini, 2013). Riconoscendo il valore degli approcci alternativi e delle terapie complementari nel sostenere il benessere e il progresso degli studenti con disabilità, ho organizzato queste attività per favorire non solo lo sviluppo fisico dei ragazzi, ma anche per promuovere la loro autostima e le loro capacità relazionali. Inoltre, ho lavorato alla realizzazione di un'"aula inclusione" all'interno dell'istituto, pensata appositamente per gli studenti BES. L'aula è stata dotata di computer, tablet, giochi adatti alle diverse abilità e software specifici per studenti con dislessia. L'obiettivo di questa iniziativa è stato quello di fornire agli studenti con disabilità (e non) uno spazio dedicato e risorse tecnologiche avanzate per favorire il loro apprendimento e il loro coinvolgimento attivo nella vita scolastica. Ho poi sempre collaborato attivamente con gli insegnanti delle materie curricolari per identificare strategie didattiche efficaci e favorire il successo degli studenti BES in classe. Attraverso incontri di formazione e sessioni di

1 Per BES si intende una macro area concettuale in cui confluiscono: i soggetti con disabilità certificati ai sensi della Legge 104 del '92, gli alunni DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) certificati ai sensi della Legge 170 del 2010, gli studenti stranieri con difficoltà nel linguaggio, e altri ancora, in pratica tutti quelli che manifestano "bisogni educativi speciali".



condivisione delle migliori pratiche didattiche, abbiamo lavorato insieme per adattare il materiale didattico, fornire supporto personalizzato e creare un ambiente inclusivo capace di soddisfare le esigenze di tutti gli studenti (Malaguti et al., 2023). Tuttavia, nonostante i positivi risultati riguardanti l'inclusione e la riduzione del tasso di abbandono scolastico, ho iniziato a riflettere su alcune sfide e complessità che emergono quando gli studenti BES, in particolare i disabili affetti da gravi patologie, si avvicinano alla fine del loro percorso scolastico. Lo spunto di riflessione è stato il verificarsi di un evento alquanto spiazzante: la richiesta da parte dei genitori di un ragazzo affetto da autismo infantile che frequentava l'Istituto, di far ripetere al proprio figlio un anno scolastico (e quindi di bocciarlo), al fine di consentirgli un ulteriore anno di permanenza a scuola.

## 2. Il futuro incerto e la triste realtà

### 2.1 Il futuro incerto dopo la scuola

Solitamente, quando si tratta di studenti con disabilità, il sostegno e l'accompagnamento per la promozione all'anno successivo sono una prassi consolidata nelle scuole. Nel caso specifico riportato nel paragrafo precedente, però, la richiesta dei genitori di far ripetere l'anno scolastico al proprio figlio, si è rivelata totalmente contraddittoria rispetto a questa consuetudine. Il percorso educativo del ragazzo in questione era stato caratterizzato da un sostegno costante e da un impegno mirato a garantire il suo progresso e la sua inclusione. La richiesta di bocciatura da parte della famiglia, sebbene inizialmente potesse sembrare controintuitiva rispetto al sostegno abituale offerto al figlio studente, evidenziava una profonda preoccupazione per il benessere e il successo a lungo termine del ragazzo, una volta fuori dall'ambiente scolastico strutturato e inclusivo. Un futuro incerto, quello post-scolastico, da rimandare il più possibile.

Bocciare un alunno disabile è un processo delicato e complesso che richiede una collaborazione stretta tra diverse figure professionali e Istituzioni scolastiche. Grazie a un'azione coordinata e sinergica che ha coinvolto il Dirigente Scolastico, il personale dell'ASP (pedagogista e neuropsichiatra) che segue il ragazzo, il Gruppo di Lavoro Interno (GLI) e tutte le altre figure professionali e Istituzionali che ruotano attorno alla sua figura, si è riusciti a gestire la situazione con successo e a soddisfare le richieste dei genitori, portando grande felicità agli stessi. Ogni passo è stato conforme alle normative vigenti e sono stati considerati tutti gli aspetti relativi al benessere e alla crescita dell'alunno. Questo appena descritto non è stato, purtroppo, un caso isolato. Sempre in qualità di referente BES dell'Istituto, mi sono trovato di fronte a una situazione delicata e complessa quando il padre di uno studente con sindrome di Down mi ha contattato per chiedere informazioni sulla possibilità per suo figlio di ri-iscriversi e frequentare nuovamente il quinto anno dell'Istituto in cui operavo. Il ragazzo si era già diplomato in un liceo psicopedagogico/musicale durante l'anno della pandemia da Covid-19. La richiesta del genitore di far ripetere l'anno scolastico al figlio (anno non particolarmente proficuo da un punto di vista dell'apprendimento), infatti, non era andata a buon fine (la didattica a distanza, a detta del genitore, si era dimostrata un totale fallimento). Il padre espresse più volte la sua profonda preoccupazione su come poter mantenere suo figlio impegnato durante le ore mattutine a causa della limitata disponibilità delle strutture adatte alle persone con disabilità nella città di xxx e della mancanza dei servizi necessari. Purtroppo però, a differenza del caso precedente, non è stato possibile esaudire la richiesta del genitore. Dopo un'attenta disamina delle leggi e delle politiche educative attuali, nella speranza di trovare una soluzione che potesse accontentare il desiderio del familiare, è emerso che ciò non era possibile. La normativa non permetteva minimamente al ragazzo di riscrivere e tornare a frequentare l'ultimo anno di scuola superiore nonostante la situazione eccezionale dovuta alla pandemia. Un riscontro duro, amaro e una profonda delusione per il padre del disabile che ha dovuto farsene una ragione.

Queste ed altre esperienze con famiglie di alunni disabili gravi, che hanno come tema in comune "il desiderio di prolungare il più possibile gli anni scolastici del proprio figlio", mi hanno portato a riflettere



sulla responsabilità, sia della scuola sia della società, nei confronti dei soggetti svantaggiati, al di là del contesto educativo di riferimento.

Dopo la scuola dell'obbligo, infatti, la preoccupazione dei genitori dei disabili (soprattutto quelli gravi) diventa ancora più acuta, poiché si pongono domande cruciali sul futuro dei loro figli e sulle opportunità che la società offre loro. Quel clima di inclusione della scuola, quell'ambiente protetto e garantito dallo Stato Italiano, improvvisamente sembra svanire nel momento in cui si affronta la realtà del dopo-scuola dell'obbligo. Non ci sono più né il docente di sostegno né il referente BES; non ci sono più i docenti curricolari né il personale ATA sempre pronti e ben disposti a collaborare; non ci sono più le riunioni GLO dove si pianifica e si discute dei problemi del disabile; non ci sono più gli assistenti alla comunicazione e/o all'autonomia; non c'è più l'aula inclusione; non ci sono più progetti volti all'inclusione o attività extrascolastiche organizzate dalla stessa scuola. Di punto in bianco ci si ritrova di fronte a un panorama che mostra tutto il suo squallore e la sua disorganizzazione. Uno zoccolo sociale duro contro cui si sbatte impietosamente. La percezione di sicurezza e protezione garantite dalla scuola si sgretola davanti alla realtà, lasciando spazio a una serie di sfide e ostacoli che possono sembrare insormontabili. Emerge una sensazione di totale abbandono e di degrado sociale.

Le sfide che molte famiglie con alunni disabili sono costrette ad affrontare quando si tratta di pianificare il futuro dei loro figli sono difficili e frustranti. Prima di tutto, esse devono lottare contro il pregiudizio e l'ignoranza che ancora circondano i loro figli con disabilità. La percezione comune che le persone con disabilità siano incapaci o dipendenti spesso limita le opportunità di lavoro e di integrazione sociale. Inoltre, le stesse famiglie devono affrontare un problema più tangibile e concreto: la carenza (a volte totale mancanza) di risorse adeguate e di sostegno disponibile; e fare i conti con il "dopo noi".

## 2.2 Il "dopo noi".

Il "dopo noi" è un'espressione che si riferisce al futuro delle persone disabili quando i loro genitori o i loro caregiver non saranno più in grado di fornire loro assistenza o supporto o, ancora più drasticamente, non ci saranno più (Giacconi et al., 2020). Questa fase della vita solleva una serie di preoccupazioni e sfide significative, in quanto il disabile potrebbe trovarsi improvvisamente senza una rete di supporto primaria su cui fare affidamento. Il "dopo noi" riguarda quindi la messa in atto di misure e strategie per garantire che la persona disabile possa continuare a vivere in modo autonomo e soddisfacente la propria vita. Per ottenere ciò occorre sicuramente:

- pianificare e garantire l'accesso a servizi di assistenza e supporto adeguati per la persona con disabilità (ciò potrebbe includere l'accesso a strutture residenziali specializzate e/o programmi di assistenza domiciliare);
- sviluppare una pianificazione finanziaria adeguata per garantire che il soggetto disabile abbia risorse finanziarie sufficienti per sostenersi autonomamente;
- sviluppare reti di supporto comunitarie solide e affidabili per garantire che il disabile non si isoli dal mondo.

In Italia, con la Legge n. 112/2016, nota anche come la legge "del dopo di noi", si è tentato di fornire una soluzione a questo problema e di garantire un futuro sicuro e dignitoso alle persone con gravi disabilità, anche dopo la perdita del sostegno familiare (Verga, 2021; Pantrini & Maino, 2017). Tuttavia, l'implementazione di questo percorso, previsto e supportato dalla normativa, si scontra con una serie di sfide e criticità (La Torre, 2016). Quello che si delinea, purtroppo, è un quadro sociale fatto di inefficienza e disorientamento. Un quadro che mette in luce le gravi carenze del sistema formativo italiano nel rispondere adeguatamente alle esigenze educative e formative di tutti, andando oltre le mistificazioni comuni e le ideologie superficiali. La situazione dei disabili adulti in Italia è, infatti, caratterizzata da una forte invisibilità sociale (Nanni & Vecchiato, 2002) e da continue sfide nell'inserimento lavorativo e sociale.



### 2.3 La complessa e difficile realtà delle persone disabili in Italia

Nel nostro Paese, la popolazione disabile si avvicina oggi ai 13 milioni circa, di cui oltre 3 milioni sono gravi, con la maggior parte avente un'età superiore ai 75 anni. Questi ultimi spesso riportano condizioni di salute precarie, con oltre il 58% che dichiara cattive condizioni di salute e una percentuale significativa che lamenta problemi di depressione. La difficoltà nell'accesso alle cure è evidente, con circa il 15,7% che ha rinunciato a prestazioni o cure sanitarie nell'ultimo anno per motivi economici. Inoltre, il 21,3% delle persone con disabilità lamenta ritardi nell'accesso alle cure. Le famiglie con persone disabili affrontano spese notevoli per le cure, con circa il 79,2% che affronta spese mediche e il 91% che acquista medicinali. Queste spese rappresentano un onere significativo per molte famiglie, con una percentuale considerevole che le considera poco sostenibili. Questi dati emergono dall'ISTAT<sup>2</sup> che evidenzia come per una famiglia su due le spese per visite specialistiche e accertamenti diagnostici rappresentino un onere pesante, mentre il 43% ritiene pesanti le spese per medicinali, e il 56,7% quelle per cure dentistiche.

Dopo la scuola, la maggior parte dei disabili adulti scompare nelle loro case, con poche opportunità di inserimento sociale e lavorativo. La maggioranza di coloro che lavorano non ha contratti standard e spesso svolge mansioni in cooperative sociali senza una retribuzione adeguata. Mentre molti genitori di bambini e adolescenti Down o autistici hanno ancora speranze di autonomia parziale per i loro figli, questa prospettiva si riduce drasticamente quando si tratta di adulti con disabilità. La situazione è caratterizzata da una crescente sensazione di isolamento e disperazione, con poche risorse disponibili per affrontare le sfide quotidiane e garantire un futuro dignitoso per le persone con disabilità.

In generale gli aspetti critici includono:

- **Mancanza di strutture e servizi adeguati:** In molte regioni italiane, la disponibilità di centri diurni assistenziali, comunità alloggio o residenze protette è limitata, il che rende difficile garantire una transizione fluida per le persone con disabilità una volta che i genitori non sono più in grado di fornire assistenza. Le conseguenze di ciò sono: stress, isolamento sociale e fatica fisica ed emotiva.
- **Lunghe liste di attesa:** Anche dove esistono servizi e strutture, le liste di attesa possono essere lunghe e i posti limitati. Ciò può ritardare l'accesso alla cura e all'assistenza necessaria per le persone con disabilità, creando situazioni di forte disagio o di emergenza.
- **Mancanza di una pianificazione coordinata:** L'assenza di una pianificazione coordinata tra le varie Istituzioni e agenzie coinvolte nella cura e nell'assistenza alle persone con disabilità porta spesso a frammentazione e inefficienza nei servizi offerti.
- **Burocrazia e complessità normativa:** La complessità del sistema normativo e burocratico italiano può rendere difficile navigare nel processo di accesso ai servizi e ai sostegni disponibili per le persone con disabilità. Il problema dello scaricabarile Istituzionale<sup>3</sup>, fenomeno ben noto in Italia, si manifesta quando si tratta di definire chi sia responsabile per determinati aspetti della cura e dell'assistenza del soggetto disabile.

Affrontare questi aspetti critici richiede un impegno coordinato da parte delle autorità pubbliche, delle Istituzioni, delle organizzazioni non governative e delle famiglie al fine di sviluppare soluzioni efficaci e sostenibili per garantire un futuro (anche lavorativo) sicuro e soddisfacente per le persone con disabilità in Italia (Delogu, 2024; Terraneo & Tognetti Bordogna, 2021).

2 <https://disabilitaincifre.istat.it/>

3 Per "scaricabarile Istituzionale" si intende una pratica attraverso cui alcune Istituzioni evitano di assumersi la responsabilità diretta di determinati compiti o situazioni e di attribuirli ad altri enti o individui.





## 2.4 Progressi nell'inclusione sociale delle persone con disabilità

In un contesto caratterizzato da crescenti sfide e problematiche nel campo dell'assistenza sociale, emergono talvolta iniziative degne di nota. Tra queste, spicca il "telefono D"<sup>4</sup>, introdotto nel 2022 dal governo regionale xxx. Questo servizio, attivato dall'Assessorato regionale della Famiglia e delle Politiche Sociali in collaborazione con l'Autorità del Garante della Persona con Disabilità e l'associazione "Ufficio Nazionale del Garante della Persona Disabile" Onlus/Aps, rappresenta un segnale positivo nel supporto alle persone con disabilità e alle loro famiglie. Altre iniziative di rilievo includono: il progetto "Tourability"<sup>5</sup>, finanziato dalla regione xxx, che si propone di potenziare il turismo accessibile per le persone con disabilità; e il progetto "Volta la Carta"<sup>6</sup>, gestito dalle cooperative sociali "La Piramide" e "Sikelion" e supportato dall'Associazione Generale delle Cooperative-AGCI xxx, in collaborazione con il Distretto Salute Mentale dell'Asp di xxx e il Comune di xxx, che mira a favorire l'inclusione lavorativa per i disabili all'interno di un laboratorio di artigianato artistico.

Il progetto "Valore Aggiunto"<sup>7</sup>, attivo nella città di xxx, mira a favorire l'inclusione lavorativa, l'autonomia e l'integrazione sociale dei giovani tra i 18 e i 30 anni con disabilità intellettiva genetica e rara. In collaborazione con il Comune di xxx, la Fondazione Onlus Cepim e il Civ Sarzano-Sant'Agostino, il progetto coinvolge inizialmente sei esercizi commerciali, tra cui ristoranti, un bar e una cooperativa sociale. Questi luoghi accolgono i ragazzi disabili per permettere loro di scoprire e sviluppare competenze attraverso un percorso formativo guidato dagli educatori della Cepim. L'obiettivo è facilitare l'accesso a stage aziendali, migliorando l'autostima e l'autodeterminazione dei partecipanti. Il progetto punta a estendersi a tutti i quartieri della città, promuovendo un'azione concreta di inclusione e crescita collettiva post-pandemia, soprattutto per le fasce socialmente fragili.

Un altro passo significativo e di ampia portata, è l'introduzione nelle Pubbliche Amministrazioni di una figura professionale volta a supportare le persone con disabilità. È questo il ruolo del "Disability Manager" (Valente & Giacobbe, 2023), definito dalla Legge Delega in materia di disabilità (Legge 227/2021, articolo 2).

Diversi enti, e fra questi anche alcune Università, si sono attivati mediante dei corsi di formazione in Disability Management (Besio & Sacchi, 2020). I corsi, perlopiù rivolti a medici, professionisti sanitari, assistenti sociali, avvocati e operatori del settore, mirano a sviluppare e a potenziare tutte le competenze necessarie per fornire un supporto completo, valido e mirato alle persone con disabilità. Diversi sono infatti i compiti di cui si occupa il Disability Manager, tra questi vi sono: garantire che le persone con disabilità abbiano accesso equo e non discriminatorio a servizi essenziali come l'istruzione, l'occupazione, i trasporti, e l'assistenza sanitaria; assicurare che le leggi e le normative a favore delle persone con disabilità siano rispettate e implementate correttamente; promuovere una cultura inclusiva e rispettosa, che riconosca e valorizzi le diversità e le capacità di ogni individuo (Fiorucci & Rossini, 2023). Anche nelle Università il Disability Manager provvede, in sinergia con il Rettore, il Direttore Generale e altre figure Istituzionali e professionali, a implementare i processi di inclusione sociale degli studenti disabili, a monitorare ed elaborare proposte in merito ai temi dell'accessibilità negli spazi fisici e virtuali dell'Ateneo di pertinenza, progettando e valutando politiche e procedure adeguate al contesto (Migliaccio, 2023). Questi appena citati ed altri segni tangibili di impegno sociale (Pavoncello & Spagnolo, 2015) sono come un barlume di speranza che illumina il cammino dell'umanità verso un futuro più inclusivo e solidale (Papa, 2024; Adamo, 2023). Ogni passo in avanti, ogni progetto realizzato, per quanto piccoli possano essere, rafforzano la fiducia di ogni individuo nelle Istituzioni, e accrescono la consapevolezza collettiva dell'importanza di includere tutti, senza distinzione. Ogni sforzo diretto in tal senso rappresenta un progresso sociale ed un impegno etico e morale verso una società più giusta e umana.

4 <https://www.regione.sicilia.it/la-regione-informa/disabilita-nasce-telefono-amico-scavone-anche-cosi-abbattiamo-barriere>

5 <https://tourability.it/>

6 <https://altrasicilia.it/lista-di-notiziario/668-volta-la-carta-a-enna-progetto-di-inclusione-lavorativa-per-disabili-fisici-e-psichici-diventa-anche-una-mostra-di-quilling-art.html>

7 <https://smart.comune.genova.it/comunicati-stampa-articoli/presentato-il-progetto-valore-aggiunto>



### 3. Il Progetto di vita che non si attua

Il concetto di PEI, acronimo di Piano Educativo Individualizzato, rappresenta un elemento fondamentale all'interno del contesto scolastico per gli studenti BES (Bianquin & Sacchi, 2023). Questo strumento non è soltanto un documento formale, ma incarna un processo articolato che guida l'intervento educativo nei confronti degli studenti BES (Cesaro, 2021; Ianes & Cramerotti, 2009). Il PEI si colloca nel cuore della prassi educativa, orchestrando diverse fasi cruciali nel percorso di conoscenza e supporto agli studenti con disabilità. Purtroppo, nonostante sia lo strumento di integrazione per eccellenza e ne sia stato proposto dal Ministero dell'Istruzione un modello unico valido a livello nazionale, a cui tutte le Scuole devono necessariamente uniformarsi (Cinotti & Farina, 2023; Montanari & Ruzzante, 2022), esso non è immune da criticità. Il rischio più grande, infatti, è quello di ridurre, oggi come ieri, l'identità dell'allievo a una serie di formalizzazioni e giudizi, trascurando il suo contesto di vita e le sue aspirazioni al di là dell'ambito scolastico. Proprio per contrastare queste criticità, emerge il concetto di "Progetto di Vita", che si configura come un complemento essenziale al PEI (Gaspari, 2022). Il Progetto di Vita rappresenta un'evoluzione del PEI stesso, orientato non solo alla pianificazione delle attività educative, ma soprattutto alla valorizzazione delle potenzialità dell'allievo e alla sua integrazione nella società (Ciani & Friso, 2020). Esso mira a considerare l'allievo non solo come un soggetto scolastico, ma come un individuo inserito in contesti molteplici, inclusa la famiglia e la comunità (Ianes et al., 2024). Il Progetto di vita, quindi, non si limita a una mera documentazione formale, ma si propone come uno spazio di possibilità e immaginazione, in cui si progettano percorsi di vita significativi e gratificanti per gli studenti BES. Questa prospettiva richiede un approccio interdisciplinare e una stretta collaborazione tra tutti gli attori coinvolti nella vita dell'allievo, al fine di garantire un supporto personalizzato e orientato al suo sviluppo integrale. Il progetto di vita non è e non deve essere un insieme di obiettivi da raggiungere, ma piuttosto un viaggio personale attraverso il quale l'individuo cerca di realizzare il proprio significato e scopo nell'esistenza. L'idea che vi sta alla base è quella secondo la quale ogni persona abbia il sacrosanto diritto e la responsabilità di determinare il proprio percorso di vita, identificando ciò che è importante per sé e lo sviluppo della propria personalità (Cartellà, 2023). È importante, dunque, che il Progetto di vita di una persona con disabilità sia guidato da aspirazioni e capacità individuali, piuttosto che essere determinato da stereotipi o limitazioni imposte dalla società. Un progetto che sia non rigido e immutabile, ma flessibile e adattabile, in modo da consentire ai soggetti disabili di modificare i propri obiettivi e le proprie strategie in base alle circostanze e ai cambiamenti nel corso della vita. In molti casi, purtroppo, il Progetto di vita degli studenti con disabilità non riceve l'attenzione e la considerazione che meriterebbe all'interno del contesto scolastico. Questo è dovuto a diversi fattori, tra cui la mancanza di consapevolezza da parte delle Istituzioni scolastiche sull'importanza di tale progetto, nonché le limitate risorse e competenze disponibili per svilupparlo in modo adeguato. È importante sottolineare che spesso il Progetto di vita non è incluso nel fascicolo dello studente, il che comporta un vuoto significativo nella pianificazione e nell'implementazione di interventi personalizzati per favorire il successo e il benessere dell'alunno. L'assenza di questo documento riflette una carenza sistemica nel riconoscere e promuovere la dimensione esistenziale e formativa degli studenti con disabilità ed evidenzia una grave lacuna nel sistema educativo, che dovrebbe invece essere un baluardo di inclusività e supporto. Ignorare l'importanza del Progetto di vita significa privare gli studenti delle opportunità di crescita personale e scolastica, limitando il loro potenziale e le loro possibilità di realizzazione.

### 4. Conclusioni

Dalla serie di esperienze e riflessioni condotte sul tema dell'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali (BES) emerge un quadro complesso e articolato, ricco di sfide e criticità, ma anche di opportunità. Attraverso l'analisi delle situazioni specifiche riportate e dei temi chiave rilevati, è evidente che il concetto di inclusione deve andare ben oltre il contesto scolastico e deve coinvolgere l'intera società. È necessario



promuovere una cultura dell'inclusione che valorizzi la diversità e garantisca opportunità e accessibilità per tutti. La pianificazione del “dopo di noi” rappresenta una sfida significativa per le famiglie e le Istituzioni coinvolte nella cura e nell'assistenza alle persone con disabilità. È fondamentale sviluppare strategie e risorse per garantire un futuro sicuro e soddisfacente per queste persone, consentendo loro di vivere in modo autonomo e integrato nella comunità. Il concetto di “Progetto di vita” è dunque un elemento cruciale per il futuro degli studenti con disabilità. Questo strumento dovrebbe essere integrato nel percorso educativo degli studenti BES, orientando non solo la pianificazione delle attività educative, ma anche la valorizzazione delle loro potenzialità e il perseguimento dei loro obiettivi di vita. Occorre un valido impegno da parte delle Istituzioni scolastiche e della società nel suo complesso per garantire un'effettiva inclusione degli studenti disabili che non si limiti al solo percorso scolastico, ma che si estenda anche al periodo successivo. Un impegno che richiede un cambiamento culturale e strutturale in grado di promuovere una visione dell'istruzione e della società fondata sull'equità, sull'accessibilità e sul rispetto dei diritti di tutti gli individui. La politica inclusiva non può e non deve esaurirsi con la fine della scuola, ma deve continuare ad essere attiva e visibile nel contesto post-scolastico. Ciò significa garantire che dopo la conclusione del percorso educativo, gli studenti svantaggiati abbiano accesso a opportunità di integrazione sociale, formazione professionale e occupazione che rispettino le loro abilità e aspirazioni. Solo attraverso un impegno collettivo e coordinato sarà possibile costruire una società autenticamente inclusiva, empatica, solidale e rispettosa della diversità umana. Un impegno di tutti per il bene di ciascuno, nessuno escluso.

## Riferimenti bibliografici

- Adamo, L. (2023). *Le navi dell'inclusione. Storie di pratiche educative per il superamento delle barriere socioculturali e della disabilità*.
- Besio, S., & Sacchi, F. (2020). Le proposte formative universitarie italiane per una professionalità in costruzione: il Disability Manager. *Embodiment, Education, Inclusion*, 2, 153-172.
- Bianquin, N., & Sacchi, F. (2023). Di chi è il PEI? Il coinvolgimento dell'alunno con disabilità nella progettazione educativa individualizzata. Declinazioni teorico-metodologiche e programmi didattici dalla ricerca internazionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 80-97.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2024). *Un altro sostegno è possibile: Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Cartellà, F. (2023). Disabilità e percorsi di vita: persona, corpo e relazione. *Psicomotricità funzionale: esperienze professionali.-(Psicomotricità funzionale)*, 37-45.
- Cesarano, V. P. (2023). La sfida dell'insegnante di sostegno: facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di “progetti vitali “. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, 11(1), 165-173.
- Cesaro, A. (2021). PEI–Piano Educativo Individualizzato. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 122-127.
- Ciani, A., & Friso, V. (2020). *Includere e progettare: Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*.
- Cinotti, A., & Farina, E. (2023). Valutazione descrittiva per gli alunni con disabilità e nuovo PEI: una sfida nella formazione degli insegnanti di sostegno. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 399-412.
- Cittadini invisibili: rapporto 2002 su esclusione sociale e diritti di cittadinanza. (2002). Italia: Feltrinelli.
- D'Alonzo, L., & Maggiolini, S. (2013). Integrazione e preparazione alla vita. *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi.-(I problemi dell'educazione)*, 46-58.
- Delogu, A. (2024). “Adeguare il lavoro all'uomo”: l'adattamento dell'ambiente di lavoro alle esigenze della persona disabile attraverso l'adozione di ragionevoli accomodamenti. *Ambientediritto.it*, (1), 1-28.
- Fiorucci, A., & Rossini, G. (2023). Le tecnologie assistive per la disabilità. Dall'assistenza protesica alla promozione delle abilità e dell'inclusione. Quale ruolo può svolgere il Disability manager?. *Q-Times Webmagazine*, 15, 82-93.
- Galletto, S. (2023). Promuovere il benessere a scuola. Una ricerca sull'importanza della promozione del benessere alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria in ottica sistemica. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/62821>.



- Gallo, P. (2023). Pedagogia della ricchezza: liberare le risorse per costruire relazioni nella comunità educante. // *Nodo Per una Pedagogia della persona*, 55.
- Gaspari, P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita: l'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. Alcune riflessioni critiche sulle possibili proposte evolutive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 39-55.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., d'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni*, 10(2), 274-291, 33-54.
- lanes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? *L'integrazione scolastica e sociale* 23(1).
- lanes, D., & Cramerotti, S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Italia: Erickson.
- La Torre, G. (2016). Trust e "Dopo di Noi". Italia, Ipsosa.
- Malaguti, E., Augenti, M. A., & Pastor, C. A. (2023). Evolutionary, Ecological and Fair Perspectives? Universal Design for Learning as an Approach to Real Inclusive Teaching. The Design of an Inclusive Curriculum: Lines of Research in Spain and Italy= Prospettive evolutive, ecologiche ed eque? L'Universal Design for Learning come approccio a una reale didattica inclusiva. La progettazione di un curriculum inclusivo: linee di ricerca in Spagna e in Italia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(3), 8-36.
- Migliaccio, G. (2023). Università e occupabilità delle persone con disabilità: qualche nota su evidenze relativamente recenti. *Passaggi costituzionali*, (1).
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2022). Il nuovo PEI per l'inclusione tra sfide e opportunità. *Q-Times webmagazine*.
- Nanni, W., & Vecchiato, T. (Eds.). (2002). *Cittadini invisibili: rapporto 2002 su esclusione sociale e diritti di cittadinanza*. Milano: Feltrinelli.
- Pantrini, P., & Maino, F. (2017). 10. Come affrontare le sfide della disabilità: la Legge 112/2016 e le Fondazioni di partecipazione per il "durante e dopo di noi". F. Maino, M. Ferrera (Eds.), *Terzo Rapporto sul secondo welfare in Italia* (pp. 245-267).
- Papa, A. (2024). *La formazione delle persone con disabilità in Europrogettazione per la nascita di un'impresa*. Booksprint.
- Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*. Convegno "Agricoltura sociale e Microcredito", EXPO Milano 21 settembre 2015. ISFOL Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori.
- Pinnelli, S., & Baccassino, F. (2024). *EcoAgenda dell'Insegnante. Percorsi didattici per lo sviluppo sostenibile nella scuola primaria*.
- Terraneo, M., & Tognetti Bordogna, M. (2021). *Disabilità e società: Inclusione, autonomia, aspirazioni* (p. 164). Milano: FrancoAngeli.
- Traina, I., & Lascioli, A. (2023). Orientamento, sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente per studenti e studentesse con disabilità. *Società Italiana Di Pedagogia*, (pp. 677-680). <https://iris.univr.it/handle/11562/1115569>.
- Valente, R., & Giacobbe, S. (2023). Disability manager. *Cluster accessibilità ambientale*, 6, 156-161.
- Verga, M. (2021). Il Dopo di noi e il Durante noi: brevi riflessioni a cinque anni dall'approvazione della Legge 112/2016. *Il Dopo di noi e il Durante noi: brevi riflessioni a cinque anni dall'approvazione della Legge 112/2016*, 149-173.
- Zanazzi, S. (2020). La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. *Ricerche Pedagogiche*, 215, 101-126.



**Maria Grazia Simone**

Associate Professor in Special Education | eCampus University, Novedrate (CO), Italy | mariagrazia.simone@uniecampus.it

## Il docente specializzato per il sostegno e nuove sfide di inclusione The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion

Call

The contribution intends to outline the role, professional identity and development potential of the specialized teacher for the support and challenges that he faces daily in school to encourage the inclusion of students with difficulties, contributing, with his skills, to the well-being of the whole class. It was decided to give the floor to some aspiring support teachers reached as part of a vast exploratory survey, carried out in three Italian universities, during their specialization courses. The idea emerges of a figure who, starting from the initial training phase, is called upon to face at least *three challenges* (professional, didactic and technological) to become an innovator of teaching practices and thus make the school an inclusive environment, capable of welcome everyone's diversity and capable of valorising the difference.

**Keywords:** specialized teacher | initial training | support teaching | inclusion

Il contributo intende delineare il ruolo, l'identità professionale, il potenziale di sviluppo del docente specializzato per il sostegno e le sfide che egli affronta quotidianamente nella scuola per favorire l'inclusione degli allievi con difficoltà contribuendo, con le sue competenze, al benessere di tutta la classe. Si è scelto di dare la parola ad alcuni aspiranti docenti di sostegno raggiunti nell'ambito di una vasta indagine esplorativa, realizzata in tre atenei italiani, durante i percorsi di specializzazione. Emerge l'idea di una figura che, già a partire dalla fase della formazione iniziale, è chiamata ad affrontare almeno tre sfide (professionale, didattica e tecnologica) per divenire un innovatore delle pratiche di insegnamento-apprendimento e così rendere la scuola un ambiente inclusivo, capace di accogliere la diversità di ciascuno e valorizzare la differenza.

**Parole chiave:** docente specializzato | formazione iniziale | insegnamento di sostegno | inclusione

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Simone, M.G. (2024). The specialized teacher for the support and new challenges of inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 212-219. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-20>

**Corresponding Author:** Maria Grazia Simone | mariagrazia.simone@uniecampus.it

**Received:** 26/03/2024 | **Accepted:** 03/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-20



## 1. Ripartire dalla formazione iniziale al sostegno didattico

Domandarsi a che punto è, in Italia, la costruzione di un sistema scolastico che sia al tempo stesso *equo*, ossia caratterizzato da uguali opportunità di apprendimento, di relazionalità, di sviluppo per tutti gli allievi, ed *inclusivo*, dove ciascuno, nell'ambito della stessa progettazione didattica della classe, sia messo nelle condizioni di apprendere secondo le sue capacità, i suoi ritmi, i suoi bisogni, ecc. porta a confrontarsi con una sorta di paradosso.

Dinanzi alla ormai acclarata e condivisa necessità di garantire un'istruzione di qualità, di promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti, di migliorare ambienti e processi didattici, di valorizzare la diversità di ciascuno così come richiesto, ad esempio, dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (Onu, 2015), esiste di fatto una oggettiva difficoltà di costruire, in ciascun paese, un sistema scolastico all'altezza degli ideali e delle migliori intenzioni di inclusione, come definiti da diverse organizzazioni internazionali (Peder, 2017).

Come afferma L. Cottini, nonostante l'ampio ventaglio delle opzioni didattiche ormai disponibili, dei modelli organizzativi, delle modalità di adattamento dei curricoli, delle strategie di progettazione e delle procedure di valutazione, tutte validate dal punto di vista scientifico e volte ad elevare la qualità dell'inclusione scolastica, quest'ultima procede per "passi lenti" che causano ritardi e difformità tra contesti differenti. L'Autore rintraccia un possibile motore del cambiamento individuandolo nella formazione dei docenti: "È necessario potenziare i percorsi formativi degli insegnanti – sia a livello iniziale, che in servizio – per far penetrare la convinzione di come l'impegno per l'inclusione sia un compito di tutti e come si concretizzi su una didattica attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impiego funzionale delle tecnologie" (Cottini, 2018, pp. 146-147).

Dal nostro punto di vista, ed è questa la nostra ipotesi, la possibilità di successo dei processi di insegnamento-apprendimento rivolti agli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali dipende strettamente dalla qualità e dall'efficacia dei percorsi di formazione iniziale al sostegno didattico, di taglio accademico, intesi come volano per promuovere inclusione e fattore di innovazione della didattica scolastica.

All'interno dei percorsi di formazione accademica al sostegno didattico, in questi speciali incubatori di riflessioni e di esperienze, volti alla crescita professionale e allo sviluppo di una particolare sensibilità educativa, didattica e relazionale nei confronti di chi, per varie ragioni, presenta delle difficoltà, è possibile per il formando prendere contezza e confrontarsi con tre sfide, delle quali discuteremo più innanzi, che abbiamo voluto denominare rispettivamente *sfida professionale*, *sfida didattica* e *sfida tecnologica*.

## 2. Dare la parola ai docenti specializzandi

Alcuni autori (Canevaro, d'Alonzo, Ianes & Caldin, 2011) hanno registrato una certa resistenza, nelle ricerche che si occupano di formazione dei docenti all'inclusione, a *dare la voce ai docenti*, a coloro che si fanno ogni giorno promotori di benessere nelle scuole, che militano sul campo e che si battono per il diritto all'istruzione degli studenti con difficoltà e disabilità.

Nell'intenzione di mettere sotto il focus dell'indagine la centralità della delicata e complessa fase della formazione iniziale alle attività didattiche per il sostegno, è sembrato opportuno chiedersi: chi sono oggi gli aspiranti docenti di sostegno? perché vogliono abbracciare questa professione? che genere di motivazione ad insegnare possiedono? quale è la rappresentazione delle competenze possedute e di quelle da maturare? quali bisogni formativi avvertono? quali sono le attese rispetto al percorso di specializzazione? che rapporto hanno con le tecnologie didattiche e come hanno vissuto, assieme ad i loro allievi, il periodo di didattica a distanza a causa della pandemia da Covid-19?





Per rispondere a questi quesiti abbiamo voluto dare la parola ad alcuni specializzandi dei corsi di abilitazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità attivati, nell'anno accademico 2021-2022, in tre atenei italiani: l'Università degli Studi di Foggia, l'Università degli Studi Internazionali, la Link Campus University.

L'obiettivo generale dell'indagine esplorativa è stato di *elaborare l'identikit dell'aspirante docente di sostegno* in un'epoca storica del tutto particolare, ossia quella del post pandemia da Covid 19. Si riporta alla memoria che, in quel periodo, i corsi di specializzazione per il sostegno si sono svolti interamente on line, mediante l'utilizzo di diverse piattaforme, a causa dell'emergenza sanitaria.

Lo studio preliminare, propedeutico alla fase attuativa dell'indagine, si è realizzato mediante l'approfondimento teorico della letteratura nazionale e internazionale sul tema per delineare e mappare lo scenario complessivo di ricerche similari. Successivamente si è dato vita ad uno studio di fattibilità per identificare i problemi oggetto di indagine, le aree di opportunità della stessa, l'ipotesi di partenza che hanno portato alla scelta e alla progettazione dello strumento di rilevazione (in termini di dimensioni, criteri, indicatori, ecc.) e all'identificazione del campione. Il questionario a risposta multipla (Limone & Simone, 2022) che ne è derivato è stato sottoposto a procedure di collaudo fino a che, nel giugno 2022, in forma anonima ed autosomministrabile on line, è stato compilato dai corsisti individualmente, alla fine dei percorsi di specializzazione attivati presso i tre atenei prima citati.

È stato possibile per il ricercatore suddividere idealmente il questionario in cinque aree di indagine:

- *Profilo generale*: nella introduttiva sezione del protocollo di indagine si prende contezza di genere, età, ultimo titolo di studio, esperienze di insegnamento, ecc. degli intervistati
- *Motivazione ad insegnare e competenze ritenute utili per l'insegnamento*: in questo segmento del questionario le domande sono volte ad indagare i motivi alla base della scelta della professione docente, quali fattori vi hanno influito maggiormente, il livello di soddisfazione verso l'esercizio di questa professione da parte di chi già insegna, che cosa rappresenta l'insegnamento per gli specializzandi, quali competenze sono ritenute necessarie nell'esercizio di questo ruolo, ecc.
- *Esperienza didattica ed inclusione*: sono stati rivolti alcuni quesiti che interessano maggiormente chi ha in corso, oppure ha avuto in passato, anche brevi esperienze di insegnamento sul sostegno e si è scelto di indagare il livello di coinvolgimento in classe da parte degli altri colleghi, la qualità della relazione non soltanto con lo studente con disabilità, ma anche con l'intero gruppo classe, il rapporto con la famiglia dell'allievo, le metodologie didattiche ritenute più utili per favorire l'apprendimento e l'inclusione.
- *Rapporto con le tecnologie didattiche*: all'interno di questo set di domande, si è voluto scoprire il rapporto tra gli intervistati e le nuove tecnologie, la frequenza della sua utilizzazione e gli scopi principali della fruizione, la percezione di efficacia sugli esiti dell'insegnamento rivolto allo studente con disabilità, le possibili difficoltà e i punti di forza rispetto alla utilizzazione dei dispositivi tecnologici in classe.
- *Pandemia e didattica a distanza*: l'ultima sezione del protocollo di indagine riguarda la disamina dell'esperienza di insegnamento a distanza, per chi ha avuto la possibilità di viverla come docente, nel periodo dell'emergenza sanitaria da Covid-19 mediante l'analisi delle eventuali criticità riscontrate, delle aree di vantaggio, del rapporto con l'allievo.

### 3. Alcuni risultati dell'indagine

Rimandiamo ad altri, nostri lavori (Limone & Simone, 2022; Simone, 2021) per gli approfondimenti relativi all'analisi quali-quantitativa dei dati e alle correlazioni che tra di essi sono stati generati. In questa sede si intende offrire una visione d'insieme dei risultati dell'indagine, ai fini di sostenere l'ipotesi della centralità del percorso di formazione iniziale all'insegnamento, di taglio accademico, quale motore per promuovere inclusione scolastica.



Il primo dato che emerge è una sostanziale, complessiva omogeneità di risposte espresse dai corsisti dei tre atenei.

Quanto al *profilo generale* degli intervistati, dall'analisi si rileva un campione, composto in tutto da 962 allievi, prevalentemente femminile, con una età media tra i 30 e i 40 anni, in possesso di laurea (pochi hanno il dottorato di ricerca o altre specializzazioni) mentre quasi la metà degli specializzandi ha/ha avuto un incarico di docenza annuale.

Dalla disamina della sezione relativa alla *motivazione ad insegnare ed alle competenze ritenute utili per l'insegnamento*, prendendo in esame le prime e le ultime due modalità di risposta alle scale a differenziale semantico a 6 gradi (da "poco" ad "molto") relativi a questa parte di domande del questionario, emerge una assoluta, generale soddisfazione (che si attesta precisamente su 70,9% delle preferenze) degli intervistati per essersi avvicinati a questa professione. Le ragioni della scelta del ruolo di docente sono maggiormente legate alla presenza di una sorta di "vocazione" all'insegnamento (73,3%) e all'interesse per gli studenti in età evolutiva (67%). Tra le competenze ritenute importanti ai fini dell'esercizio di questa professione, l'87,7% delle preferenze si è concentrato su quelle relazionali ed empatiche, seguite da quelle metodologiche-didattiche (87,4%) e psicopedagogiche (86,3%); risultano scarsamente considerate le competenze in materia di valutazione degli apprendimenti (70%). In chi già insegna, si è riscontrata la percezione di voler ottimizzare le proprie conoscenze circa principi e criteri della didattica speciale e il conseguente proposito di implementare le proprie abilità e competenze per poter sostenere gli allievi in ragione delle varie problematiche che li caratterizzano.

Per quanto riguarda *l'esperienza didattica*, per chi già la possiede, e *l'idea di inclusione* di cui si fanno portatori, i soggetti intervistati dichiarano un *primo dato critico*: soltanto in minima parte (il 34,7%) essi si sentono effettivamente apprezzati dai colleghi, anche se il 48,7% di loro dichiara di aver riscontrato, in questi ultimi, una certa, positiva disponibilità a personalizzare il curriculum secondo i ritmi e le esigenze di apprendimento dell'alunno con disabilità. Da parte della classe, invece, il docente di sostegno trova ampio consenso e viene percepito come una valida risorsa per tutti gli studenti (71%). Quanto al livello di collaborazione scuola-famiglia, è generalmente buono mentre tra le metodologie e le attività per favorire l'inclusione dell'alunno con disabilità, il docente specializzando sul sostegno utilizza soprattutto il peer tutoring, le attività teatrali, artistiche e musicali.

Circa il *rapporto con le tecnologie didattiche*, si è in presenza di un campione che è lontano sia da atteggiamenti di tecno-entusiasmo che di tecno-scetticismo: il 55,4% degli intervistati giudica sufficientemente buono il rapporto con le tecnologie digitali, considerando l'adozione delle stesse come indispensabile (37,7%) o abbastanza importante (60,1%). La frequenza di utilizzo a fini didattici è giornaliera (52,6%) e la loro adozione è maggiormente orientata alla ricerca e l'approfondimento disciplinare (68,2%) o per produrre materiale didattico ad hoc (74,1%). Lo strumento più utilizzato è la LIM, meno importante sembra invece ritenersi l'adozione di app e software didattici specifici per le disabilità (32%). La scarsità delle attrezzature informatiche a scuola sembra essere il maggior ostacolo nella fruizione (46,8%) e rappresenta un dato che viene successivamente confermato nel set successivo di risposte al questionario.

Nella sezione relativa a *pandemia e didattica a distanza* emerge una istantanea delle problematiche dell'insegnamento e dell'apprendimento riscontrate in epoca Covid dalla scuola italiana. Le risposte fornite dagli intervistati fanno pensare ad una generale insoddisfazione per la cosiddetta DAD che, dal loro punto di vista, non sarebbe stata in grado di rispondere alle istanze di apprendimento e di inclusione degli allievi con disabilità, difficoltà e disturbi. Questa modalità di insegnamento-apprendimento, nell'opinione del campione, sarebbe stata penalizzata da problemi tecnici (uno per tutti, le difficoltà di connessione e la già citata carenza di attrezzature informatiche nelle scuole ed anche in casa), è ritenuta poco consona alle specificità dell'allievo con disabilità (specie se quest'ultimo presenta difficoltà, deficit o disabilità nella sfera cognitiva) e quindi carente sul piano dell'inclusione e del soddisfacimento dei bisogni relazionali dello studente.



## 4. Tre sfide di inclusione

Gli esiti dell'indagine esplorativa, qui presentata in sintesi, fanno emergere il senso del cammino ancora da percorrere dalla scuola italiana sulla via dell'inclusione e suggeriscono, circa la formazione iniziale del docente di sostegno, almeno *tre sfide* che interessano la dimensione *professionale, didattica e tecnologica*.

### 4.1 La sfida professionale

Gli insegnanti raggiunti dalla nostra indagine esplorativa manifestano un positivo bisogno di elevare le proprie competenze circa la didattica speciale. Pertanto occorre far leva sulla motivazione ad insegnare che caratterizza, in modo del tutto specifico, la fase della formazione iniziale del docente perché, attraverso un percorso di alta specializzazione universitaria come è il TFA sostegno, si possa favorire l'acquisizione di competenze didattiche, metodologiche, relazionali e così perseguire uno sviluppo professionale continuo e di qualità. In questa maniera il docente di sostegno può assurgere a divenire effettivo *agente di cambiamento* nella scuola, *volano di inclusione*, assumendo il ruolo di colui il quale non si adegua alla prassi vigenti, che innova e rende dinamico ed inclusivo l'ambiente di apprendimento, apportandovi sempre nuova linfa.

In modo particolare, il docente specializzato a livello accademico sul sostegno didattico può contrastare:

- *gli atteggiamenti di delega* radicati in alcune pratiche scolastiche. Ci si riferisce, ad esempio, all'idea che l'allievo con disabilità sia di esclusiva "proprietà" e pertinenza dell'insegnante di sostegno, piuttosto che della comune attenzione e della precisa responsabilità dell'intera équipe docente;
- l'idea che la progettazione educativa individualizzata per lo studente con difficoltà e disabilità debba essere realizzata *a cura esclusiva del docente di sostegno*, possibilmente nel nascondimento, senza "dare disturbo" ai docenti curricolari. Al contrario, si tratta di un compito da giocarsi in dimensione collegiale, in maniera partecipata e condivisa tra tutti gli attori interessati, dentro la scuola e sul territorio, al benessere dell'allievo il quale, è opportuno ribadirlo, *non è mai un caso, ma una persona*.

### 4.2 La sfida didattica

Gli intervistati hanno riferito di alcune difficoltà di riconoscimento del proprio ruolo all'interno dell'équipe docente e, in taluni casi, di scarsa considerazione da parte dei colleghi rispetto a proposte da essi avanzate. Il dato ci induce ad affermare che l'obiettivo di rendere la scuola un ambiente educativo e didattico sempre più inclusivo, volto al conseguimento del benessere per tutti, dove celebrare la diversità e valorizzare la differenza, in cui esaltare, e non occultare, la ricchezza delle distinte individualità in essa presenti, non riguarda soltanto l'allievo con difficoltà ed include anche la figura del docente di sostegno, il riconoscimento e la valorizzazione delle sue competenze.

Questo convincimento, nei processi di insegnamento-apprendimento a scuola, richiede di:

- *Contrastare una visione pregiudiziale e stereotipata dell'insegnante di sostegno* quale figura professionale di serie B, ai margini dell'équipe docente, con un ruolo minore (Trisciuzzi, Galanti 2001), ausiliario, di accompagnamento, che rimane comunque ad un livello subalterno rispetto al docente curricolare. Occorre invece dar vita ad una progettazione didattica inclusiva che sappia utilizzare al meglio la presenza di questa importante risorsa in classe in virtù della sua formazione specialistica accademica che gli affida un ruolo strategico per rendere l'istituzione scolastica un ambiente sempre più inclusivo e capace di valorizzare le differenze.
- *Gestire la progettazione didattica in direzione inclusiva*. Appare opportuno rigettare l'idea che l'allievo



con difficoltà debba seguire unicamente dei percorsi didattici personalizzati. Egli ha certamente diritto di goderne in alcuni, specifici segmenti del suo percorso di apprendimento ma nella consapevolezza, da parte dei docenti, che non esistono due differenti progettazioni didattiche, una per l'allievo con difficoltà e l'altra per la classe, ma che essa è unica ed è allestita in maniera tale da offrire occasioni per apprendere al cui interno tutti si sentano a loro agio e possano esprimersi secondo le varie e distinte capacità.

- *Riuscire ad individuare precocemente il disagio* tipico delle tante, crescenti situazioni di malessere sociale e di marginalità esistenziale nella scuola che rischiano di sfuggire alla lente di indagine della didattica speciale. Se, infatti, nei confronti della disabilità certificata da attestazione medica, si dispone ormai ampiamente di protocolli di intervento piuttosto consolidati, di vari strumenti di rilevazione, di sofisticate tecniche di osservazione del comportamento e di individuazione delle difficoltà, lo stesso forse non si può dire nel caso dell'allievo senza gap motori, sensoriali o intellettivi, generalmente normodotato e che presenta invece delle difficoltà nella sfera affettiva, comunicativa, relazionale (spesso anche sanitaria) e che proviene, per storia personale e per tradizione familiare, dai circuiti della marginalità e del disagio sociale. In ragione di questo suo background, che influenza le capacità motivazionali e le performance relazionali, comunicative e l'acquisizione delle conoscenze, egli necessita di un intervento educativo e didattico di tipo sistemico, di un globale ed adeguato supporto emotivo, affettivo e relazionale, di accompagnamento costante per riuscire a percepirsi al centro dell'interesse della classe e così contrastare l'insorgere di problemi nella condotta oltre che della dispersione scolastica, del rischio di devianza e, in generale, del cronicizzarsi della sua situazione di sofferenza.

### 4.3 La sfida tecnologica

I docenti protagonisti dell'indagine esplorativa raccontano di un buon rapporto con gli strumenti tecnologici e di una certa familiarità rispetto alla loro utilizzazione.

Pertanto, nella fase attuale della formazione dei docenti all'utilizzo delle tecnologie didattiche, è davvero il caso di andare *oltre l'alfabetizzazione*, ossia al di là di obiettivi volti alla mera acquisizione di una certa confidenza tecnica con i vari device, con le loro funzionalità e con i loro linguaggi. Si tratta piuttosto di indirizzarsi verso mete di formazione più mature come quelle che, ragionando di pedagogia dell'apprendimento (Paparella, 1988), sono state definite il *possesso* (saper gestire e padroneggiare opportunamente) e il *dominio* (stabilire un rapporto vantaggioso), in questo caso della tecnologia da parte del docente.

In altre parole, come afferma F. Bocci (2017), più che l'offerta delle sole competenze tecnologico-didattiche, per dare vita ad una scuola inclusiva occorre *un approccio tecnologico all'educazione e all'istruzione* volto all'opportuna conoscenza delle cornici teoriche, della capacità di agire in relazione e in situazione all'interno di ambienti che risultano sempre più tecnologicamente mediati. In questo modo si può favorire lo sviluppo di quella competenza digitale che, secondo la Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente "presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza, spirito critico e responsabilità per apprendere, lavorare e partecipare alla società" (Consiglio Europeo, 2018).

## 5. Conclusioni

Si è d'accordo con chi afferma che "l'inclusione non è una destinazione, ma è un viaggio" (Francisco, Hartman & Wang, 2020): non si deve ritenerla come un fenomeno lineare, che procede secondo un movimento automatico alimentato prevalentemente dalla normativa scolastica. Si tratta piuttosto di un processo di evoluzione incrementale e multidimensionale che richiede ai sistemi scolastici di adattarsi alle mutevoli e continue esigenze di tutti gli studenti.



La particolarità e la delicatezza del compito di generare inclusione scolastica, pertanto, è tale da richiedere ai docenti un carico notevole di responsabilità: l'aggiornamento continuo delle proprie competenze intese come culturali, didattiche, relazionali, organizzative (Baldacci, 2023); la disponibilità ad accogliere e governare i cambiamenti (Simone, 2022); la capacità di rendere la proposta didattica fruibile per tutti nella considerazione della crescente eterogeneità del gruppo classe e della presenza di variabili linguistiche, culturali, etniche, sociali, ecc. oltre che di disabilità, di bisogni educativi speciali, di disturbi specifici dell'apprendimento, di disagio affettivo-emotivo, di svantaggio socioculturale, ecc.

La necessità di formarsi in un'ottica inclusiva (Copfer & Specht, 2014; Unesco, 2017) ormai non riguarda soltanto il docente di sostegno e richiede, a tutti coloro che si relazionano a soggetti in età evolutiva, il possesso di competenze didattiche e anche comunicative, relazionali, empatiche volte a valorizzare le differenti modalità espressive, le varie capacità cognitive, le abilità, le competenze, i valori e le distinte personalità degli allievi che hanno di fronte.

Le potenzialità di sviluppo della formazione iniziale al sostegno didattico risiede nel suo ruolo di attivazione, nei formandi, della capacità di incidere sui contesti sostenendo la crescita e l'apprendimento di tutti gli studenti in chiave inclusiva, ossia di benessere e di piena partecipazione per tutti.

Per spianare la strada all'innovazione occorre investire sulla "forza generativa del cambiamento del ruolo degli insegnanti di sostegno per usare in modo positivo le energie, la motivazione e le competenze professionali di molti di loro" (Ianes, 2014).

La sfida della formazione iniziale al sostegno didattico è lavorare sulla trasferibilità delle competenze apprese durante il corso nelle effettive pratiche di insegnamento-apprendimento affinché il neo specializzato divenga l'elemento cardine capace di catalizzare ed armonizzare tra di loro gli interventi volti a favorire inclusione e, così come afferma L. Cottini (2014; 2017), conferirgli la funzione di perno nella rete dei sostegni attivati, esaltando il suo ruolo nella prospettiva contestuale, nel coinvolgimento di altre agenzie e delle famiglie, nel coordinamento e nella regolazione del progetto di vita.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19, 42, 7-13.
- Bocci, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In Morganti A., Bocci F. (eds.), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà* (pp. 90-100). Firenze: Giunti Scuola.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Consiglio Europeo (2018), Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Copfer, S., & Specht, J. (2014). Measuring effective teacher preparation for inclusion. In Forlin C., Loreman T. (eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 93-113). Emerald Group Publishing Limited.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 10-20.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale per l'inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2018). La didattica speciale nei passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (eds.), *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa.
- d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- d'Alonzo, L., Giacconi, C., & Zurro, A. L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Francisco, M.P.B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>



- Giaconi, C., & Aiello, P. (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- lanes, D. (2014). Insegnanti di sostegno. Un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 35-53.
- Limone, P., & Simone, M. G. (2022). Specializing online during the pandemic: an exploratory survey on support teachers in the initial training phase. *Italian Journal of Educational Research*, (28), 076–084. <https://doi.org/10.7346/sird-012022-p76>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Paparella, N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Peder, H. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 3, 206-217, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.
- Simone, M. G. (2021). School and Pandemic. For a digital literacy of teachers in the incoming training, in Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", VOL. 2, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion, pp. 257-266.
- Simone, M. G. (2022). *Cambiamenti. Sfide e Compiti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Trisciuzzi, L., & Galanti, M. A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.





## Simone Seitz

Competence Centre for School Inclusion | Free University of Bolzano-Bozen | [simone.seitz@unibz.it](mailto:simone.seitz@unibz.it)

## Heidrun Demo

Competence Centre for School Inclusion | Free University of Bolzano-Bozen | [heidrun.demo2@unibz.it](mailto:heidrun.demo2@unibz.it)

## Silver Cappello

Competence Centre for School Inclusion | Free University of Bolzano-Bozen | [silver.cappello@unibz.it](mailto:silver.cappello@unibz.it)

# Financing inclusive Education: Critical Reflections on the Italian Model of Resource Allocation for Inclusive Education

## Finanziare l'educazione inclusiva: riflessioni critiche sul modello italiano di allocazione delle risorse per l'educazione inclusiva

Call

Inclusion-related educational research requires a critical and reflective analysis of educational (in)equity and, thus, also a critical view on policies, legislation, and governance dynamics. Policies of education funding, on both international and national scales, provide important backgrounds for knowledge discourses and organisational cultures on the school level. Data show that many European countries are currently moving towards funding models where the latter is detached from the identification of so-called "special educational needs" for specific individuals, and it is potentially considered less at risk of enhancing inequity via labelling. This article focuses on the policy of inclusion-related education funding in Italy and discusses it critically. Moreover, drawing upon a comprehensive international comparative analysis of three educational systems (Norway, Ireland, and Italy) we aim to bring to light some implicit cultural and structural taken-for-granted choices. In doing so, we analyse the power-related dynamics behind inclusion-related funding strategies by shedding light on the constructions of cases, the concepts of normalcy and difference within the framework of funding strategies, as well as their relevance for educational equity.

**Keywords:** difference | educational inequity | normalcy | governance | financing

La ricerca educativa sull'inclusione richiede un'analisi critica e riflessiva della (in)equità educativa e, quindi, anche una visione critica delle politiche, della legislazione e delle dinamiche di governance. Le politiche di finanziamento dell'istruzione, sia a livello internazionale che nazionale, forniscono un contesto importante per i discorsi sulla conoscenza e le culture organizzative a livello scolastico. I dati mostrano che molti Paesi europei si stanno attualmente orientando verso modelli di finanziamento in cui quest'ultimo è svincolato dall'identificazione dei cosiddetti "bisogni educativi speciali" per individui specifici, ed è potenzialmente considerato meno a rischio di rafforzare l'inequità attraverso l'etichettatura. Questo articolo si concentra sulla politica di finanziamento dell'istruzione legata all'inclusione in Italia e la discute criticamente. Inoltre, basandosi su un'ampia analisi comparativa internazionale di tre sistemi educativi (Norvegia, Irlanda e Italia), ci proponiamo di portare alla luce alcune scelte implicite, culturali e strutturali, date per scontate. In questo modo, analizziamo le dinamiche di potere alla base delle strategie di finanziamento legate all'inclusione, facendo luce sulle costruzioni dei casi, sui concetti di normalità e differenza nell'ambito delle strategie di finanziamento e sulla loro rilevanza per l'equità educativa.

**Parole chiave:** differenza | disuguaglianza educativa | normalità | governance | finanziamento

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Seitz, S., Demo, H., & Cappello, S. (2024). Financing inclusive Education: Critical Reflections on the Italian Model of Resource Allocation for Inclusive Education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 220-232. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-21>

**Corresponding Author:** Simone Seitz | [simone.seitz@unibz.it](mailto:simone.seitz@unibz.it)

**Received:** 26/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-21

**Credit author statement:** The three authors planned and elaborated the contents for the article together. Simone Seitz wrote the paragraphs 2, 3 and 6; Heidrun Demo is the author of the sections 1, 4 and 5.2.2; the parts 5, 5.1, 5.2 and 5.2.1 are written by Silver Cappello.



## 1. Introduction

Inclusion-related educational research requires a critical and reflective analysis of educational (in)equity on different levels. On one hand, this entails a transformative entitlement regarding educational organisations and institutions, on the other, a critical observation of policies and legislation, respectively, as well as of the dynamics of governance. Research on inclusive education informed by sociological underpinnings, aims particularly at empirical analyses and reflections on dispositifs of normalcy and difference and their impact on the different levels of educational practice within institutions (Benadusi, 2021; Benvenuto, 2022; Bocci & Guerini, 2022; Budde & Hummrich, 2014; Ferri, 2015; Seitz et alii, 2024). Based on the assumption that policies on international and national levels concretise themselves via legislation and regulative frames and, thus, provide important backgrounds for knowledge discourses and organisational cultures on the level of schools, in this article we focus on and critically discuss policies of education funding. We also shed light on inclusion-relevant aspects of funding, critically questioning the power-related dynamics involved in the social construction of normalcy, (dis)ability and difference along with their relevance to educational inequity. In doing so, we refer to a completed internationally comparative analysis (Banks et alii, 2023) and draw connections between its findings and our in-depth-reflections on the Italian system of inclusion-related financing of education in schools, and its meaning within a theoretical framework of educational (in)equity and governance.

## 2. Theoretical Framework: Norming, Steering and Governing

Inclusion-related educational research has been described as a critical and reflective analysis of dynamics of inclusion and exclusion within the different levels of educational systems (Peters & Besley, 2014; Slee, 2011; 2018). Taking a closer look at the scientific discourse on inclusive education what becomes evident is that, over the last decades, the inclusion-related discourse has become more and more interwoven with in-equity-critical research as well as approaches from intersectionality research, post-colonial studies and reflections on ableism, classism, and racism (Boger, 2019; Riegel, 2016). The critical perspective on educational (in)equity inherent in inclusion research was thus decisively strengthened. This means that inclusion-related educational research can be seen as situated in the vicinity of the critical educational theory tradition (Klafki, 1976; Mollenhauer, 1977) and Frankfurt School (Adorno, 2016; Katzenbach, 2015). Therefore, it draws on a theoretical framework that is not only limited to the observation and reflection of educational practice, but that also reflects social conditions within which this takes place. Based on these assumptions, legal regulations and rules about the financial resources of educational practice are understood, here, as the political expression of norms and dispositifs (Foucault, 1977) which are processed in political and scientific discourses. This way, they not only shape the framework conditions of educational practice at the school level but also have a powerful impact on knowledge discourses and school cultures (Helsper, 2008). In concrete terms, they determine – at the level of mutual understanding – which practices of inclusion and exclusion are regarded as legitimate, and which are not (the “do’s and don’ts”) and how “inclusion-relevant” individual cases are constructed within knowledge discourses (Labhart, 2019; Kaiser & Seitz, 2020). It can be assumed that these dynamics are meaningful not only for the knowledge discourses in schools but also for social practices of education (Machold & Wienand, 2021), particularly regarding the habitual patterns behind (e.g. Kabel, 2019). Thus, it is of high interest to see to what extent – and in what way – concepts of difference, (dis)ability, and (dis)advantage shape strategies of financing and underlie hegemonic concepts of normalcy, as this can be seen as crucial for the enhancement of educational inequity.



### 3. Inclusion related educational research on financing inclusive education

In the scientific discourse, there is a general consensus that the presence, participation, and achievement of all students are decisive quality references for inclusive classrooms and schools. Therefore, they serve as guiding principles for school-related conceptions (Ainscow, 2016; Slee, 2018). The tension between the need to treat all learners as essentially the same and, at the same time, the equal and opposite intention to treat them as unique and individual is also described as a structurally given antinomy of teachers' professionalism in general (cf. Helsper, 2020). This is seen by some as necessarily endowing the educational practices of teachers in inclusive classrooms with paradoxes (Ianes & Demo, 2022) while, by others as generating individually challenging learning opportunities for each child within the class community and securing equity precisely this way. The latter is also described as egalitarian difference (Prenzel, 1993), which has been shown as *the* decisive aspect of inclusion-specific teachers' professionalism (Scheidt, 2017; Seitz & Simon, 2021). The associated action-guiding pedagogical orientations of teachers regarding (in)equity and difference, are integral to the orientation framework at each school level. At the same time, educational policies, understood both as legislation and structures of the educational systems, are recontextualised in specific ways within this framework (Altrichter, 2010).

Internationally comparative analyses have shown how, following a general trend, policies related to inclusive education have expanded their focus beyond "disability" and "special educational needs" – which are seen as essentialising and stabilising concepts – and now also encompass a broader focus on the improvement of quality education for all learners (Meijer & Watkinson, 2016). Nonetheless, this expansion does not detach itself from categorical orders of difference. The implementation of quality inclusive education is, however, challenged by the fact that, in many countries, the implementation of inclusive education has grown out of debates around specialist segregated provision which has produced a contradictory overlapping of policies (Donnelly, 2010; Opertti, Walker & Zhang, 2014). The ambivalent regulations and directives – recontextualised at the different school levels – imply diffusivity for educational practices. This can be illustrated, among other things, by Individual Education Plans (IEP's), which are used in many countries when a child is diagnosed – on an administrative level – as having special educational needs. IEPs are often seen as instruments that empower quality of education by means of ensuring specific support to an individual. A closer look, however, reveals that, at the institutional level, social practices of Individual Educational Planning for only specific children administered in advance, have an impact on orientation frameworks as they reinforce the essentialisation of difference related to concepts of normalcy, potentially masking inequity-relevant habitual dynamics behind the diagnostic practices (Seitz & Hamacher, 2022; Richter & Sufryd, 2020). On a concrete level, this could mean, for example, planning 1:1 learning situations based on lowered learning expectations (Alves, 2018; Auer, Bellacicco & Ianes, 2023). Such social practices of "doing difference" (Machold & Wienand, 2021) essentialise and stabilise the case-constructions behind the administrative decision to the individual – whereas a possible lack of quality of inclusive teaching in terms of addressing diverse learners within an open learning environment, characterised by social coherence, is overlooked. At the same time, the hegemonic patterns of thought regarding concepts of normalcy that shape dynamics of case-constructions and diagnostic practices "behind the scenes" (also described as institutional discrimination; Gomolla & Radtke, 2002) are excluded from closer reflections. It remains unclear how these dynamics manifest differently in variously structured educational systems.

As critical observers of discourses on the different levels, including policies, legislations, and organisations, we analyse the following documentations and regulations regarding funding. Additionally, we discuss their potential connections to discourses and notions on the level of schools and school cultures in Italy.



#### 4. The relationship between models of financing and inclusive education practice

It is obvious that high quality education is dependent on appropriate frame conditions, structures, and financing. Therefore, it is of interest how much money a state is willing to spend on education and how this money is distributed within the system.

In the context of the large-scale assessment studies (OECD, 2019; 2023) and the normative agreements at the level of the United Nations (2015), many OECD countries have reflected on their investments in education and in some cases deliberately increased them (Statista, 2021). This is justified, on one hand, in terms of achievement and the national economy, on the other, the establishment and strengthening of social and educational justice is drawn into the argumentation. Due to different levels of stratification with specific dynamics of (re)production of inequity within the educational system, related discourses highly differ at national level.

Thus, when it comes to the financing of education, in school systems with tracking, it is particularly significant to discuss and reflect on how differently the individual school types are equipped and how these differences are justified. In an inclusive school system, such as the Italian one, it is rather crucial to ask about which levels of education are deemed relevant and how this is reflected financially. Additionally, it is important to explore whether – and in what form – specific funding is allocated for the inclusion-related quality of education at the different levels.

In short, within an inclusive school system, if there is a specific funding allocated for “inclusion” – in addition or alongside the general funding of the entire educational system – it is crucial to define the concept associated with this particular area of focus, and to what extent this is interwoven with narratives relevant to inequity. The question of funding is, therefore, meaningful for both the teachers’ educational practice and professional behaviour. Simultaneously, this is deeply intertwined with the structure of an educational system and with policy-related discourses.

A brief look into the financing strategies of different European countries shows that most of them provide for a type of a specific funding for inclusion-related aspects of educational practice. However, they show a general trend towards a focus on the development of quality of education for all learners (Meijer & Watkins, 2016). At the same time, in many European countries, the contradictory nature of laws that focus on the education system as a whole coexisting alongside measures for specific groups of students, which stabilise the concept of specificity, results in obvious tensions (EASNIE, 2016, 2018; Ebersold et alii, 2019; Meijer & Watkins, 2019; Parrish, 2014). In fact, regulations that concern the whole system have more potential for change and transformation towards an inclusive quality of schooling. These tensions are reflected as a noticeable dominance of special needs education within discourses on inclusive education, which can be described as masking (Foucault, 1988) and – at the implementation level – as confusing. In some countries, this is sometimes seen as a contradictory overlapping of policies (critically Banks et alii, 2023).

In literature, funding policies and structures based on case-constructions and following identifications of learners as having specific needs are known as the Input Model of Funding (Meijer, 1999). For, at least, a decade, data in different European countries have shown that this funding model implies risks related to both quality and equity (Ebersold & Meijer, 2016). Moreover, it implies an individual understating of difference characterised by demands of subjectivations for children and their families as “persons in need” (Treille, Caritas & Agnelli Foundation, 2011), whereas the categories for the construction of cases remain on a diffuse level and – as demonstrated many times – are shaped by habitual patterns and concepts of normalcy (Diehm, 2020; Kramer & Helsper, 2010). In this framework, prevention and intervention have become a powerful dispositif within the education system (Kelle et alii, 2017), which can lead to patterns of pathologisation of habitual aspects (Hamacher, 2020). This is particularly controversial because countries with such a model document more requests for funding by means of growing identified “specific” needs, a phenomenon called “search for pathology”, “strategic behaviour” or “diagnosis for dollars” (Pijl, 2014; Schuck, Rauer & Prinz, 2018; Winter et alii, 2006; Ysseldyke, 1987). Moreover, funding based on individual labelling is often used for “outsourcing” strategies: identified students are delegated to specific professionals or, in some systems, are placed in special classes or schools (Ebersold et alii, 2019).



Due to all these limitations, many countries are currently moving towards funding models that combine the described input model with the so-called throughput model of funding (Meijer, 2003). These are based on stable formulas and allocated as long as specific services will autonomously be organised by a school, a municipality, or a local region, using – in a subsequent step – a needs-based indicator. In this model, the amount is allocated via a lump sum with possible adjustments for socioeconomic composition or disadvantage (Meijer, 2003). This way, funding is independent from the identification of so-called “special educational needs” of specific individuals and it is potentially considered less at risk of enhancing inequity via labelling. It is also seen as more supportive for school autonomous choices under the aim of developing high quality inclusive education practice (Ebersold *et alii*, 2019). One possible risk of this funding model is seen in the difficulty of monitoring to what extent and in what way funding has been used to tackle equity and inclusion-related issues as planned (Meijer, 2003).

## 5. Current Italian policies and structures - implications of a comparative analysis

A comparative perspective can encourage a critical rethinking of the way inclusive education is conceived and funded, especially in putting it in relation with the institutional, socio-cultural, and educational context (Merkens, 2011). Comparative studies in the field of inclusive education have contributed to unveil the ways in which key-concepts like “ability”, “disability”, “need” or “disadvantage” have been culturally constructed and, in that way, have opened the room for critical reflection of taken-for-granted conceptualisations (Powell, 2011; Scott, 2014).

Based on a synoptic analysis that contrasts Italy with Norway and Ireland, and, therefore, making some cultural and structural assumptions explicitly visible, we provide critical reflections on the way inclusive education and inclusive funding policies are conceptualised in the Italian legislation.

### 5.1 Synopsis of three different educational systems and strategies of financing

In order to critically discuss current policies and structures of funding in the Italian educational system, the funding of inclusion-related resources in close relation to educational and inclusive policies in three different countries and the comparative analysis was conducted in three steps. The first one was a literature review that took into account more than ninety documents around the topic of the funding models for inclusive education in Europe. The main basis of that first task were the reports of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education on financing special needs education and/or inclusion (2011, 2014, 2016).

Drawing on this, it was possible to map different countries in Europe whose funding system addresses one or some of the specific challenges regarding Italy and which offers some impulses for alternative approaches and strategies. For the purpose of this paper, and considering diversity in terms of inclusive education policies and funding models, Norway and Ireland were chosen. Moreover, in both countries the resource allocation systems are completely or partially independent from diagnosis and students’ categories, and in that sense, represent an interesting contrast to the Italian funding system. In the second phase, one scholar per country was involved as an expert of the connection between inclusive education and inclusive funding models. This was inspired by the Delphi method where a heterogeneous range of experts on a certain topic can contribute to a deeper understanding of a phenomenon (Green, 2014). In a third step, the data was synthesised and analysed according to the three-pillar model by Scott (2014), that describes how institutions are built on cognitive, normative, and regulative structures, where the regulative dimension explicitly describes formulated rules and laws, whereas the normative and cultural-cognitive dimensions refer to internalised norms and values to shared conceptions of social reality.

For what concerns the regulative dimension, the following aspects were considered, leaning on a previous comparative analysis conducted by the European Agency of Special Needs and Inclusive Education





(2016): 1) inclusion-related educational policies, the structure of the education system from age 3 to age 18, and the percentage of students formally recognised as having “special educational needs” (“SEN”); 2) resourcing and funding, with the types and access of provisions and supports, the sources of funds, the accountability in terms of reports to track the amount, the level of decisions for provisions and the use of funds (centralised or decentralised).

The fact that the investments in education in these countries vary greatly must be taken into account for a comparative interpretation of the data presented. In 2018, Norway spent 6.6 %, Italy 4.1% and Ireland 3.3 % of their GDP in education (Statista, 2021) which means that Norway invests twice as much as Ireland and approximately 1.5% as much as Italy. The countries also differ for their history in inclusion-related policies: Norway shares with Italy a long history of renunciation of special schools, while in Ireland there is a co-existence in terms of dual track policies of inclusive schools and special settings (schools and classes). In Italy and Ireland there is a school system with a common primary school and lower secondary school, where tracking, in terms of different choices and orientation, starts at the age of 14 or 15 from upper secondary school. In Norway, this kind of choice is required later (17). In Italy, the definition of “SEN” is based on medical defined categories and is the responsibility of the healthcare system, whereas in Norway and in Ireland there is an a-categorical approach, mainly based on situational concrete needs instead of fixed categories.

About the funding model, Italy has a standard input model, while both the countries involved in this analysis have combined models: Norway input and throughput model, while the Irish system combines input, throughput, and output models, making some of the funding dependent on the evaluation of the achieved results.

		Italy	Norway	Ireland
Regulative dimension	<b>Placement: Mainstreaming / Special education</b>	Mainstreaming from the 1970ies	Mainly mainstreaming from the 1970ies	Mainstreaming and special classes or schools
	<b>Tracking</b>	From the age of 14	From the age of 17	From the age of 15
	<b>Definition of “SEN”</b>	(Mainly) medically defined categories	A-categorical definition of entitlement to special education	A-categorical definition of SEN
	<b>Numbers of “SEN”- diagnosed children</b>	3.6-4.1% students with a disability (MIUR 2022, ISTAT 2022); 5.4% students with a learning disability (MIUR 2022)	about 8% of students is entitled to special education, large regional differences (Banks et alii, 2023)	about 25%-28% of students identified as having SEN (Banks et alii, 2023)
	<b>Funding model</b>	Input model	Combination of throughput- / input model	Combination of throughput-, input- and output model
	<b>Level of decision for allocation of resources</b>	level of individual student	level of school community	level of school community
Normative and cultural-cognitive dimension	<b>Conceptualisation of inclusive education</b>	On one side, the general education system is expected to respond to the principle of equity for all, on the other side inclusive policies affirm the individual right of students identified as having “SEN” to get the barriers they encounter compensated.	Inclusive Education is conceived as a contribution to democracy and equality in society. No identification of “SEN”, adapted education is granted to all those that do not seem to benefit from “standard” education.	Placement of learners with diagnosed “SEN” can take place in mainstreaming, but also in special classes and special schools. The choice is discussed also in terms of students’ achievement.
	<b>Conceptualisation of the funding model for inclusion</b>	Input model based on a category-based medical understanding of “SEN”. Decisions of funding follow national funding rules and are mainly related to medical diagnosis.	Funding for general education, no specific funding for inclusive education. At the level of single schools, on the basis on autonomous decisions, provisions for single students are allocated, if needed.	Input and throughput model, based on medical understanding of “SEN”. Output model based on learners’ assessment also plays a role. Decisions on funding are taken at school level.

Tab. 1: Synopsis of the comparative analysis





## 5.2 Critical reflection on the Italian funding model in the light of the comparative analysis

In Italy diversity is structurally ensured throughout the entire basic education: the Constitution and legislation guarantee everybody's presence in the first eight school years in general schools (lanes, Demo & Dell'Anna, 2020; Marsili, Morganti & Signorelli, 2021). At the same time, current laws ensure compensatory measures and resources in relation to individual children in case they are identified as having a "disability" (law 104/1992), "learning disability" (law 170/2010) or "other kinds of SEN" (ministry communication 2013) and the allocation of resources is strictly related to labelling.

With this kind of compensatory approach, an understanding is established by law which has been the subject of criticism for long (Bernstein, 1971[2022]). In particular, the hegemonic notions of normalcy that this entails, have been criticised as powerfully reinforcing inequity (Seitz & Hamacher, 2022) as the categories used for "vulnerability" or "more in need" can only be thought of in terms of a deficit compared to normalcy (Kelle *et alii*, 2017) and carry high risks of habitually influenced categorisation practices, as it has been shown at both national and international levels (Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer & Helsper, 2010; Treillle, Caritas & Agnelli Foundation, 2011).

The hegemonial concepts of normalcy, which are pursued by compensation, are closely connected with dynamics of racism, ableism, classism, and gender inequity (Migliarini, 2019; Riegel, 2016) and the inherent idea of an effective "decoupling" of education and family affiliation is thus negatively marked as disadvantaged and called for corresponding subjectivation processes (Akbaba, 2017).

This is compounded in Italy in a specific way by the fact that the assignment of the corresponding diagnoses is under the responsibility of the medical system. This structural condition implies processes of pathologisation applied to the individual as a meaningful part of case-constructions. As medical diagnoses can hardly be questioned, this aspect can be seen as powerfully essentialising conceived social distance in the shape of a deficit, applied to individuals and their families, this way stabilising "behind the scenes" concepts of social normalcy and masking social diversity which implies high risks of enhancing social inequity (Seitz & Hamacher, 2022).

Summarising, Italy is facing some specific challenges related to ambivalent inclusion-related funding policies. Referring to the synopsis presented above, in the following, we discuss two issues that emerge in the comparison and that can put forward the discourse on resource allocation in the Italian system.

### 5.2.1 The relationship between case-construction and resource allocation

Italian funding policies make resource allocation dependent on the construction and identification of individual "SEN", where this is seen as a mainly medically defined category. Instead, both selected countries for the comparative analysis use non-medical definitions of "SEN".

The Norwegian normative framework states that all students who do not seem to benefit from the "regular" education in schools are entitled to special education. There is a service, the pedagogical and psychological office (PPO), located outside the school, which is responsible for supporting schools in the pedagogical assessment, evaluating students' needs and a possible entitlement for support resources. Thus, the guiding perspective here is not medical, but pedagogical. Furthermore, the definition of "SEN" is a-categorical in the sense that no definition of entitled groups exists *a priori*. It's the specific interaction of single students with their life and learning contexts which are assessed, instead. As in Norway, also Ireland adopts an a-categorical broad definition of "SEN", defined in terms of "a restriction in the capacity of the person to participate in and benefit from education on the account of an enduring physical, sensory, mental health or learning disability, or any other condition which results in a person learning differently from a person without that condition" (EPSEN Act, 2004). This definition is based on a construction of difference and some medical categories are still named, but, at the same time, passed in reference to any condition that constitutes a barrier to learning and participation, regardless of the causes.

It seems that a non-medically defined allocation to special education resources in a country like Norway with inclusive placement settings, might open the door for resource allocation based on individual needs. However, this might mitigate the described risk of "pathologizing" possible mismatches between the



habitus of schools and families (Kramer & Helsper, 2010) in relation to the individual child, although in this system it still seems possible for the labelling practices to be normality-driven along inequity-relevant categories.

In Italy, an inequity-reinforcing bias of diagnoses can be clearly seen in the over-representation of students who experienced migration within the “SEN” macro-category of being “disadvantaged” (Migliarini, D’Alessio & Bocci, 2020). This is linked with a compensative approach. The diffuse concept of “disadvantage” which is also related to the child’s family can only be seen as oppositional to normalcy and, therefore, it opens the described normalcy-led dynamics of discrimination masking social inequity via pathologizing, while also stabilising and enhancing it via subjectivation demands to the individuals and their families. This way “SEN”-policies might reinforce inequity despite discursive normative promises of equity within an inclusive education system.

### 5.2.2 Resource allocation for inclusive education

A characteristic that differentiates the Italian funding policies for inclusive education from those in Norway and Ireland is that the type and quantity of resource allocation is defined on an individual basis. Although teachers for inclusive education are assigned to the class, the authorization of resources for inclusion are an integral part of the Individual Educational Plan of particular students having been identified as having “SEN”. This is the reason why – at the level of schools – additional personnel resources of teachers or assistants are often in relation to individuals and not to the group. On the level of educational practices, these types of recontextualization processes might lead to social practices of “doing difference” and of such of othering in the classroom, moreover, they are meaningful for the collaboration of the professionals (Seitz et alii, 2023).

Both in Norway and Ireland, decisions on and planning of inclusive resources take place on higher levels that make them more systemic and less individual-related. In the Irish system, schools receive a baseline component of additional teaching supports; secondly, through a “school educational profile”, additional resources are allocated to schools using a weighted funding formula based on the number of students with complex needs, the results of standardised tests, and the social context of the school. Schools then have a great autonomy and school principals have the responsibility to allocate resources.

In Norway, decisions on inclusive resources are taken at the level of school community. In this case, school autonomy does not only regard the internal allocation of resources received. Schools, in fact, are funded by municipalities and counties and the type of resources and their amount are defined locally. This is particularly interesting for a country like Italy that, in the Educational Act, states the principle of Adapted Education that applies to all students (Art. 34). It follows that, education is supposed to be adapted to different life situations and be focused on the potentials of all individual students.

It can be considered as a strategy that focuses on benefiting all learners. This would mean that principals (and teachers) would be taking decisions on the distribution of resources within the school and on how to manage them. However, inclusive education would have to take place within the regular schools, thus setting requirements for open didactic settings and critically reflected pedagogical practices regarding diversity, participation and equity in classrooms. In this way, also differentiation and open learning environments based on social coherence could easily be understood as a general demand for high quality in teaching and learning and not as an additional instrument which applies to just some students. The stressed school autonomy and highly local-oriented way of budgeting might open the space for a very flexible allocation of inclusion-related resources.

In Italy, the assignment by means of the IEPs, an individual document, hinders the understanding of resources for inclusive education as means for a systemic enrichment of the learning context and the quality of teaching in general. Rather, differentiation seems to be interpreted quite often as a compensative instrument directed only at specific students who are associated with difficulties in relation to a socially constructed idea of “normal” requirements of learning and achievement. Therefore, it is not surprising that research has shown micro-exclusion taking place with some students working in separate rooms (so-called support rooms) or staying in the common classroom but without collaborating with



peers (D'Alessio, 2011). This has long been criticised as an inadequate quality of inclusive teaching and learning (Nes, Demo & Ianes, 2018).

Besides the issue of allocating resources to individuals or learning contexts, another interesting aspect regards the way inclusion-related resources are conceived. In fact, in the Italian school system the main resource for inclusion consists of additional personnel (teachers and assistants, mainly). At the level of practices, this has two important consequences. First, this may lead to so-called “strategic behaviours” (Ebersold et alii, 2019) where the need for missing personnel resources on a general level is met by means of a strategic use of diagnoses related to individuals. Literature describes such phenomenon of increased severity of diagnoses related to the perceived need of co-teaching (Ianes & Augello, 2019). Consequently, the above-mentioned strong link between the diagnosed student and the allocated specialized personnel can become a barrier for a responsibility shared by all adults for a high-quality inclusive teaching and learning and stabilise the idea of normalcy and difference by reinforcing the essentialisation of the diagnose with all the reflected inequity-related problems. Research has pointed out practices of “delegation” (Mura, 2015) that occur in some classes where the specialised personnel recourse is seen as linked to diagnosed students, thus not available for the rest of the class. This kind of understanding of separate responsibilities has also led to imbalances on the status of the teachers (Treille, Caritas & Agnelli Foundation, 2011) which also hinders high-quality co-teaching.

Within the Norwegian school system, the pedagogical and psychological office (PPO), already mentioned in relation to the pedagogical assessment, is also responsible for supporting schools in the planning of inclusive learning environments. This is the first activated inclusive resource, implying the development of the context. Only subsequently, and if useful for the planned pedagogical and didactical context, extra (specialised) personnel resources are assigned. It could be hypothesized that, this way, high quality inclusive teaching based on the assumption of participation, diversity and communality might counteract against a binary simplified understanding of a group made of a homogeneous group of “normal” learners and a second group of learners assessed as having “SEN”.

## 6. Concluding reflections, implications, and limitations

Finally, we cautiously pose inquiries and seek for possible conclusions regarding the system of funding practiced in Italy that arise from the conducted comparative analysis.

In undertaking this task, it is important to consider that the conducted analyses of similarities and differences in the funding strategies of various countries are influenced by cultural patterns of interpretation given the research group’s connection to a particular location (Mannheim, 1980). This is also discussed as insider-outsider perspective in comparative research (McNess et alii, 2015; Milligan, 2016) and implies a careful reflection on one’s theoretical traditions and cultural-bound specificity (Cappai et alii, 2010). Therefore, the limitations of our analysis are evident in the varying meanings of normalcy regarding labelling within different educational systems or the diverse understandings of inclusive education in the different contexts described here. In order to avoid naïve nostrifications (Parreira do Amaral, 2015), and considering the afore-mentioned structural differences between the education systems, drawing possible conclusions cannot merely be a matter of transferring quality-promoting strategies from vastly different countries into the Italian system. However, acknowledging this limitation, it can be stated that the system of funding practiced in Italy comprises regulations that do not seem to be consistent with each other at all levels.

Adherence to a medically based, seemingly clear and distinct assessment of individuals, albeit based on diffuse categories within an overall inclusive education system, carries the risk of transforming a lack of habitual fit into individual deficits. This process powerfully compels affected children and their families to subjectify themselves as deficient with regard to expectations of normalcy.

By juxtaposing the proclaimed clarity of a medical diagnosis with the lack of clarity of the referred indicators, the diagnosis renders itself immune to questioning. The diagnostic process is thus endowed



with a high degree of power, and the underlying dispositif of compensation for normalcy is no longer the focus of critical consideration (Seitz & Hamacher, 2022). This may hinder further quality-related transformations towards inclusive educational practice based on equity and, simultaneously, stabilize inequity via dynamics of discrimination behind the scenes.

In interaction with this, specific ambivalences of teachers' professionalism become relevant. While these ambivalences are not the primary focus of our discussion here, they remain significant, because the transmission of regulations into educational practice occurs within school cultures via teachers and their orientations (Kaiser & Seitz, 2020). The structurally unclear role of teachers in relation to inclusion – having a responsibility for the class on the one hand but justified by an individual case-construction within a class – challenges the necessary, continuous development of inclusion-related quality in schools. This leads to diffuseness of the fields of activity, which results in uncertainty of action for the actors involved and hinders professional collaboration (Ianes et alii, 2020). The activation of reflective processes within school cultures can thus be a valuable resource for school communities to consciously deal with these ambivalences, although not dissolve them (Chapman & Ainscow, 2021).

Regarding the regulative dimension, Matucci proposes a new interpretation of the Italian Constitution concerning inclusive education. It should not be reduced to the *ex-post* compensation of disadvantage, but also encompass preventive actions that reduce *ex ante* the very formation of inequities (Matucci, 2020). This could be understood as a shift from specific resource allocation for certain students identified as disadvantaged to resources fostering an overall development of a learning environment where, ideally, inequities will not be produced. However, a currently internationally dominant prevention-oriented approach, asserting that preventive practices are not only necessary to avoid individual risks, but also societal risks, is not without contradictions. This is because this approach relies on the ascription of future risks to justify interventions in the present. The dispositif of normalcy, to which prevention must necessarily be aligned, is not resolved this way (Seitz & Hamacher, 2022).

In this context, we cautiously present two concrete ideas for rethinking resources allocation in Italy.

First, it can be assumed that a new wave of investments in education, in general, could reduce the pressure for the strategic activation of specific resources for inclusive education, along with all the connected risks described above. Over the last 20 years, the country has experienced a constant and systematic reduction of expenditure for education (Bianchi, 2020). Italy is the country with the lowest expenditure of public investments for education in Europe (accounting for 8% compared to a mean of 10.30% of the other European countries), and this is the result of a downward trend of 7% in the years 2012-2018, according to Eurostat2 statistics. In parallel, the number of students identified as having "SEN" has been constantly increasing (Banks et alii, 2023), showing how resources for inclusive education are, at least partially, adopted to compensate for the contraction in expenditure on education in general.

Second, we propose a school-based resource allocation, which binds resources to a plan designed by schools to best meet all learners' talents, interests and needs and to foster a democratic and equal learning environment. This implies overcoming the connection between a student's diagnosis and resources. Local school authorities could assign resources on the basis of the educational and organisational planned actions presented by a school community.

This would allow to overcome some of the major limitations discussed in the critical analyses, such as the strict link between identification of some learners (with mainly medical categories) and the assignment of resources. It can be hypothesised that resources seen as inclusion-relevant could extend beyond the allocation of specialized personnel resources. Furthermore, this approach could open the door for reflections on (changing) orientation frames at the school level and within the framework of school development processes, thus proving beneficial for teachers' professionalism (Berkemeyer & Manitius, 2016). However, it would also entail a high responsibility for school heads given their guiding role in shaping school cultures (Schratz, 2015) which implies the need for a structured counselling system.

This strategy would still leave the responsibility for individual assessment within the medical system and fail to dissolve the described contradictions between quality of education and normalcy-led habitual expectations of schools. Moreover, it would not mean a clear departure from the meritocratic approach





as the guiding principle of schooling and school-related policies in Italy which goes with some specific contradictions (Seitz et alii, 2024). Both of these critical aspects would need deeper discussion and research as they imply paradigm shifts. Consequently, the two concrete proposals should be regarded as initial steps on the long journey towards achieving high quality education together with a reduction of social inequity (United Nations, 2015).

## References

- Adorno, T.W. (2016). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 2, pp. 143-155.
- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer\*innen und der Migrationshintergrund*. Widerstand im Dispositiv. Beltz.
- Altrichter, H. (2010). Theory and Evidence on Governance: Conceptual and Empirical Strategies of Research on Governance in Education. *European Educational Research Journal*, 9, 2, 147-158.
- Alves, I. F. (2018). The Transnational Phenomenon of Individual Planning in Response to Pupil Diversity: A Paradox in Educational Reform. In E. Hultqvist, S. Lindblad, T. Popkewitz (Eds.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance. Educational Governance Research* (pp. 151-168). Springer International Publishing.
- Auer, P., Bellacicco, R., & Ianes, D. (2023). Individual Education Plans as Instruments and Practices for Inclusion: Problems and Dilemmas. In S. Seitz, P. Auer, R. Bellacicco (Eds.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp. 233-252). Barbara Budrich.
- Banks, J., Cappello, S., Demo, H., Haustätter, R., & Seitz, S. (2023). Funding Models of Inclusion in an International Perspective. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (eds.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp. 163-190). Barbara Budrich.
- Benadusi, L. (2021). La giustizia sociale. *Scuola democratica*, 12, 93-105.
- Benvenuto, G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. *Studi sulla Formazione*, 25, 1, 7-20.
- Berkemeyer, N., Manitius, V. (2016). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In M. Rothland (Ed.). *Beruf Lehrer/Lehrerin* (pp. 227–342). Münster: Waxmann.
- Bernstein, B. (2022). Eine Kritik des Begriffs ‚kompensatorische Erziehung‘. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer, A. Scherr (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS.
- Bianchi, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Bocci, F., & Guerini, I. (2022). Noi e l'Altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. In A. Quagliata et alii (Eds.), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano* (pp. 17-34). Roma Tre-Press.
- Boger, M.A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Edition assemblage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4.
- Cappai, G., Shimada, S., & Straub, J. (Eds.) (2010). *Interpretative Sozialforschung und Kulturanalyse: Hermeneutik und die komparative Analyse kulturellen Handelns*. Bielefeld: transcript.
- Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013 - Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).
- Chapman, C., & Ainscow, M. (2021). *Educational Equity: Pathways to Success*. London: Routledge.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy*. Springer Science & Business Media.
- Department of Education (2021). Minister Josepha Madigan launches review of the Education for Persons with Special Educational Needs (EPSEN) Act 2004. In <<https://www.gov.ie/en/press-release/69020-minister-josepha-madigan-launches-review-of-the-education-for-persons-with-special-educational-needs-epsen-act-2004/>> (5.3.2024).
- Diehm, I. (2020). Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In N. Skorsetz, M. Bonanati, D. Kucharz (Eds.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (pp. 9–19). Springer VS.
- Donnelly, V.J. (2010). Inclusive Education in Action: Project Framework and Rationale. In *European Agency for Development in Special Needs Education* (Eds.). Odense.
- Ebersold, S., & Meijer, C.J. (2016). Financing Inclusive Education: Policy Challenges, Issues and Trends. In A. Watkins, C.J. Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp. 37-62). Bingley: Emerald Group.
- Ebersold S. et alii (2019). Financing Inclusive Education to Reduce Disparity in Education: Trends, Issues and Drivers. In M.J. Schuelka et alii (Eds.), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (pp. 232-248). SAGE.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive*



- Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Organisation of Provision to Support Inclusive Education – Summary Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Financing Policies for Inclusive Education Systems: Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Ferri, B.A. (2015). Inclusion for the 21st century: Why we need disabilities studies in education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3, 2, 11-22.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Random House.
- Foucault, M. (1988). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Gomolla, M., & Radtke, F.O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske & Budrich.
- Green, R.A. (2014). The Delphi technique in educational research. *Sage Open*, 4, 2.
- Hamacher, C. (2020). *Vom Kind zum Fall. Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 1, 63-80.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, S. Blömeke (Eds.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- lanes, D., & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- lanes, D., Dell'Anna, S., Demo, H., & Macchia, V. (2020). *IN-IN Instruments for Inclusion*. Milano: FrancoAngeli.
- lanes, D., Demo, H., Dell'Anna, S. (2020). Inclusive Education in Italy: Historical Steps, Positive Developments, and Challenges. *Prospects*, 49, 3, 249-263.
- lanes, D., & Demo, H. (2022). *Specialità e normalità?* Trento: Erickson.
- Kabel, S. (2019). *Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Springer VS.
- Kaiser, M., & Seitz, S. (2020). Zur Entwicklung leistungsfördernder Schulkulturen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher & P. Zwitterlood (eds.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle. Beiträge aus der Begabungsforschung* (pp. 207-222). Waxmann.
- Kaiser, M., & Seitz, S. (2021). Giftedness and Achievement within Discourses. In S. Seitz, P. Auer & R. Bellacicco (eds.), *International Perspectives on Inclusive Education: In the Light of Educational Justice* (pp. 67-88). Barbara Budrich.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Ed.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (pp. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelle, H., Schmidt, F., & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheit. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In I. Diehm, M. Kuhn, C. Machold (Eds.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (pp. 63-80). Springer VS.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Kramer, R.T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.T. Kramer, J. Budde, (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (pp. 103-125). Wiesbaden: Springer.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript.
- LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104 - Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.
- Machold, C., & Wienand, C. (2021). *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Beltz.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marsili, F., Morganti, A., & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers*, 9, 1, 1241-1263.
- Matucci, G. (2020). Ripensare la scuola inclusiva: Una rilettura dei principi costituzionali. *Sinapsi*, 10, 3, 3-16.
- Meijer, C.J. (1999). *Financing of Special Needs Education: A Seventeen-Country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.J. (2003). *Special Education across Europe in 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.





- Meijer, C.J., & Watkins, A. (2016). Changing Conceptions of Inclusion Underpinning Education Policy. In A. Watkins, C.J. Meijer (Eds.), *Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap* (pp. 1-16). Bingley: Emerald Group.
- Meijer, C.J., & Watkins, A. (2019). Financing Special Needs and Inclusive Education—from Salamanca to the Present. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8, 705-721.
- Merkens, H. (2011). *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Migliarini, V. (2019). Promuovere la Giustizia Sociale in Educazione per gli Alunni Disabili: Ripensare la Didattica in Chiave Intersezionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 2, 158-173.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41, 6, 887-900.
- Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods, and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46, 2, 235-250.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato: radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato* (pp. 27-41). Milano: FrancoAngeli.
- Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push-and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, 111-129.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. Paris: PISA, OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE handbook of special education*, 2, 149-169.
- Parreira Do Amaral, M. (2015). Der Beitrag der Educational Governance zur Analyse der internationalen Bildungspolitik. *Bildung und Erziehung*, 68, 3, 367-384
- Parrish, T.B. (2014). How Should we Pay for Special Education? In B. Bateman, J.W. Lloyd, M. Tankersley (Eds.), *Enduring Issues in Special Education: Personal Perspectives*. New York: Routledge.
- Peters, M., & Besley, T. (2014). Social Exclusion/Inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimization of inclusive education. *Open Review of Educational Research*, 1, 1, 99-115.
- Pijl, S.J. (2014). Funding. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 251-261). SAGE.
- Powell Justin, J.W. (2011). *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Paradigm Publishers.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Leske & Budrich.
- Richter, M., & Sufryd, K. (2020). Kinder als Akteur:innen inklusiver Bildung. (Un) Möglichkeiten von Anerkennung in pädagogischen Institutionen. *Sozial Extra*, 44, 198-201.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering*. Bielefeld: transcript.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Basiswissen Grundschule. Schneider.
- Schratz, M. (2015). Personalentwicklung braucht Leadership. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer, F. Meetz (Eds.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (pp. 70-95). Beltz.
- Schuck, K.D., Rauer, W., & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen*. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Waxmann.
- Scott, R.W. (2014). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities*. SAGE.
- Seitz, S., & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 1, 1-14.
- Seitz, S., & Hamacher, C. (2022). Wie Partizipation in das Gegenteil umschlagen kann – Inklusive Frühe Bildung und die machtvollen Dynamiken der Pathologisierung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 1, 47-62.
- Seitz, S., Häsel-Weide, U., Wilke, Y., & Wallner, M. (2023). Expertise and professionalism for inclusive (mathematics) teaching and learning: reflections on findings from interdisciplinary professionalisation research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1-16.
- Seitz, S., Kaiser, M., Auer, P., & Bellacicco, R. (2024). Giftedness, achievement, and inclusion: A discourse analysis. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(1), 8-32.
- Slee, R. (2011). *The Irregular School. Exclusion, schooling, and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2018). Defining the scope of inclusive education. Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report. In <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5977/Defining%20the%20scope%20of%20inclusive%20education.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (5.3.2024).
- Statista (2021). Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den OECD-Staaten am jeweiligen BIP im Jahr 2020. In <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/371109/umfrage/ausgaben-fuer-bildung-in-prozent-des-bip/> (5.3.2024).
- Treille, Caritas & Agnelli Foundation (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- United Nations (2015). 17 Goals to Transform Our World. In <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> (5.3.2024)



**Francesco Marsili**

Research fellow | Univeristy of Perugia | francesco.marsili@unipg.it

## La gifted education tra meritocrazia e inclusione: tensioni paradigmatiche e implicazioni pedagogiche

### Gifted education between meritocracy and inclusion: paradigmatic tensions and pedagogical implications

Call

This contribution aims to broaden the pedagogical debate initiated in a previous publication (Marsili, 2022) concerning the theoretical perspectives and practical implications of *gifted education* as a precursor to the emergence of meritocratic ideology within the Italian inclusive schooling system. In this context, the intention is to expand upon the premises outlined therein, by analysing the emerging correlations regarding the education of gifted children and adolescents and meritocratic ideology, as well as the latter's relationship with the pedagogical approach to inclusion within our school system.

**Keywords:** inclusion | giftedness | talent | special education | meritocracy

Il presente contributo si propone di ampliare il dibattito pedagogico, avviato in una pubblicazione precedente (Marsili, 2022), sulle prospettive teoriche e le implicazioni pratiche della *gifted education* come prodromo dell'affermarsi dell'ideologia meritocratica nella scuola inclusiva italiana. In questa sede si intende ampliare le premesse ivi espresse, analizzando le correlazioni emergenti circa l'educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione e l'ideologia meritocratica, e di quest'ultima con l'approccio pedagogico all'inclusione nel nostro sistema scolastico

**Parole chiave:** inclusione | plusdotazione | talento | educazione speciale | meritocrazia

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Marsili, F. (2024). Gifted education between meritocracy and inclusion: paradigmatic tensions and pedagogical implications. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 233-243. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-22>

**Corresponding Author:** Francesco Marsili | francesco.marsili@unipg.it

**Received:** 25/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-22



## Introduzione

Il presente contributo è ripartito in due sezioni. In una prima sezione si prendono in esame i paradigmi e i principi fondamentali della *gifted education*, analizzando la tensione paradigmatica che sta segnando un passaggio (*paradigm shift*) pedagogico importante in questo ambito di studi. In particolare, si esaminano la tensione tra identificazione dei plusdotati e riconoscimento del potenziale di ciascuno, e la tensione tra Didattica Speciale e Didattica Inclusiva. In una seconda sezione si discute del rischio che la *gifted education* possa costituire un dispositivo pedagogico a sostegno dell'ideologia della meritocrazia, i cui principi si pongono in antitesi con il sistema scolastico inclusivo.

### 1. Tensioni paradigmatiche nella *gifted education*

La *gifted education*, o educazione dei bambini e ragazzi con plusdotazione<sup>1</sup>, è un ambito di ricerca che ha come tema peculiare lo studio di tecniche e strategie per l'identificazione e lo sviluppo educativo delle elevate capacità di una popolazione di alunni considerata in una particolare condizione personale, genetica e ambientale, che mostrano, o hanno le potenzialità per mostrare, elevate performance in uno o più domini (Zanetti, 2018). Talvolta considerata come una branca del più ampio settore dell'Educazione Speciale (Silverman, 2018), talaltra come un settore del tutto isolato, la *gifted education* è ambito controverso e multiforme (Dell'Anna & Marsili, 2022).

Pfeiffer (2013) nel *Tripartite Model* afferma che la plusdotazione può essere considerata o come elevata intelligenza (*high intelligence*), o come elevate performance (*outstanding accomplishment*), oppure come potenziale da sviluppare per eccellere (*potential to excel*). Tale modello enfatizza la coesistenza di molteplici approcci e definizioni di plusdotazione in letteratura (Cramond, 2004; McAlpine, 2004) e, allo stesso tempo, traccia l'arco evolutivo dei paradigmi della *gifted education* (Dai & Chen, 2013; 2014; Dai, 2018; Lo & Porath, 2017). Un primo paradigma è quello dominato dall'idea che la *giftedness* sia un dono ricevuto per natura, innato, descrivibile e misurabile attraverso il *testing* delle sole abilità cognitive, da qui la denominazione di Paradigma Riduzionista (PR). Un secondo è quello definito Paradigma dello Sviluppo del Talento, (PST) nel quale la plusdotazione assume una struttura multidimensionale, in cui coesistono tratti cognitivi, co-cognitivi e non cognitivi<sup>2</sup>, come motivazione, leadership e creatività. Recentemente, invece, ci si sta muovendo verso il Paradigma di Differenziazione<sup>3</sup> (Dai & Chen, 2013; 2014; Dai, 2018). Secondo Borland (2021), tale paradigma rigetta la logica categoriale "gifted" e "non-gifted" avendo come scopo quello di unire conoscenze e pratiche della *gifted education* e della differenziazione didattica, per lo sviluppo e la cura delle potenzialità di tutti i discenti (Lo et al., 2019). Seppure i paradigmi seguano una traiettoria storico-evolutiva non vanno intesi come schemi rigidi. Alcuni elementi degli uni sono in continuità con e ricompresi in altri. In questo contributo ci soffermeremo su alcune tensioni paradigmatiche tra il Paradigma di Differenziazione e i paradigmi precedenti, per tratteggiare stimoli e resistenze al *paradigm shift*, che si configura come il tentativo di spostare il focus didattico dalle potenzialità di una categoria specifica alle potenzialità di tutti e di ciascuno.

1 Utilizzeremo questo termine ormai diffuso nel contesto pedagogico italiano come traduzione dell'inglese *giftedness*, e lo utilizzeremo come sinonimo di talento (Pfeiffer, 2013), seppur consapevoli che alcuni modelli (si veda il modello DMGT di Francois Gagné o il Modello di Sviluppo di Rena Subotnik) concepiscono questi come due concetti distinti.

2 Per una descrizione di come questi tratti siano parte del costrutto di plusdotazione si veda Renzulli & O'Souza (2014).

3 Traduzione di "The Differentiation Paradigm".



## 1.1 Tensione tra identificazione dei plusdotati e riconoscimento del potenziale di ciascuno

L'identificazione della plusdotazione è un processo molto indagato (Dai et al., 2011), controverso e contestato (Borland, 2005, 2013). Sono diversi gli aspetti su cui si anima il dibattito che segna la tensione paradigmatica, ne decliniamo i principali:

- Coerenza tra sfera tecnico-metodologica e sfera teorica, ovvero tra strumenti di identificazione e definizione di plusdotazione (Pfeiffer, 2013; 2015);
- Efficienza ed efficacia delle differenti tipologie di processo identificativo (Peters, et al., 2023): mono-criteriale (un solo test, una checklist ecc.) o multi-criteriale (AND, OR, MEAN rule) (Makel et al., 2024);
- Utilità e liceità del processo d'identificazione a scopo educativo.

Non potendo dar conto in maniera esaustiva di tutti e tre i punti, ci si limita a descriverne i nodi essenziali.

Da una metanalisi recente emerge che la mancanza di una definizione o di un modello teorico condiviso, conduce ad una notevole variabilità di set strumentali e di popolazione identificata (McBee & Makel 2019). A seconda dei modelli presi a riferimento e ai relativi strumenti di misurazione, può essere identificato dal 2% (quando la plusdotazione è intesa come intelligenza elevata) fino ad oltre l'80% (quando la plusdotazione è costituita da decine di dimensioni) della popolazione valutata (McBee & Makel, 2019). Pertanto, come sottolineato da Borland (2021), emerge che all'interno dello stesso ambito di ricerca, il costruito oggetto di studio (*giftedness*) ha tra diversi esperti differenti significati. Alcuni studiosi sostengono quindi che la relazione tra concettualizzazione della plusdotazione e tecniche d'identificazione non abbia una corrispondenza ontologica. Piuttosto, rifletta criteri utilitaristici (Gallagher, 1996), essendo un costruito "strettamente correlato al contesto culturale e al periodo storico [...]" (Pinnelli, 2019, p. 221). Non è isolata l'idea che la plusdotazione rifletta gli elementi valoriali, politici e culturali delle società entro cui si sviluppa (Borland, 2005; 2013; Carson, 2007; Matthews & Foster, 2006). Secondo questi autori identificare non sarebbe quindi una questione scientifica, ma piuttosto una necessità di natura sociale, pedagogica e culturale (Borland, 2005; Pfeiffer, 2013; Subotnik et al., 2011).

Seppur non ci sia ancora accordo sul costruito e su quale sia il processo più affidabile per misurarlo, emerge una predilezione per procedure multi-criteriali e multi-strumentali e quindi per una concettualizzazione multidimensionali di plusdotazione (Acar et al., 2019; Marsili & Pellegrini, 2021). Tuttavia, Worrel e colleghi (2019) hanno evidenziato che certi modelli multidimensionali sono difficili da ricondurre a dimensioni misurabili. Ma anche quando questo accade, ciascuna dimensione misurata, fornendo dati relativi a costrutti teorici distinti (come motivazione, leadership, creatività), sia di difficile integrazione in un unico modello o profilo. Inoltre, un processo multidimensionale di identificazione si caratterizza per la dispendiosità in termini di risorse umane, organizzative, economiche e temporali, che ne renderebbero complessa l'applicazione (Marsili & Pellegrini, 2023; Smith, 2014). Da un lato l'iter valutativo multi-criteriale richiede uno sforzo economico per le famiglie e l'intesa tra diversi attori della comunità educante, che non sempre è facile instaurare; dall'altro lato, per contravvenire all'idea che l'identificazione nel contesto educativo sia un'etichetta che attribuisca un'identità immutabile e inefficace (si veda il Paradigma di Sviluppo del Talento), è necessario che i discenti siano costantemente valutati e monitorati per constatare l'impatto delle scelte didattiche effettuate, e col fine di stabilire promozioni e retrocessioni a e da programmi e offerte formative diversificate sulla base delle capacità dimostrate (Dai, 2018; Pfeiffer, 2013). L'utilità dell'identificazione è uno dei suoi scopi primari, quindi, è quello di guidare la pratica didattica. D'altronde a cosa servirebbe sottoporre dei discenti a dei test e a delle valutazioni, se non per fornire loro una proposta didattica che incontri dei bisogni? Tuttavia, secondo Lambert, l'etichetta di plusdotato "[...] è una semplificazione eccessiva e fuorviante delle abilità e del potenziale degli studenti"<sup>4</sup> (Lambert,

4 Traduzione dell'autore.



2013, p. 102). Da un certo punto di vista, infatti, nel tentativo di definire la complessità delle capacità e delle potenzialità umane, l'ambito della *gifted education* si rivolge ad esse secondo la logica dicotomica della distribuzione normale, per cui se "esistono" dei soggetti con disabilità intellettiva esistono anche coloro che "possiedono" elevate potenzialità<sup>5</sup>. Tale visione sembrerebbe offrire due spunti di riflessione: il primo riguarda coloro che non vengono identificati in una delle code della curva gaussiana, i "normali" ("qualsiasi esperto di statistica [...] confermerebbe che un uomo normale non esiste, che a esistere sono solo gli individui" (Del Rey, 2018, p. 85), per i quali sembra sufficiente un'offerta standardizzata; la seconda è che la categoria dei plusdotati definisca dei profili omogenei di potenzialità e che quindi l'identificazione esaurisca in sé stessa la varietà di manifestazioni del potenziale. Peters e colleghi (2014) hanno affermato che il termine "plusdotato" è poco utile e potenzialmente dannoso per gli studenti brillanti poiché non da una descrizione educativamente precisa e suggerisce erroneamente che le elevate prestazioni siano innate e permanenti (Peters et al., 2014).

Il Paradigma di Differenziazione propone un approccio che si distacca dall'etichettare gli studenti come plusdotati e si concentra invece sul riconoscere e valorizzare le diverse capacità e potenzialità di ciascuno (Lo & Porath, 2017; Dai, 2018). Il riconoscimento delle potenzialità, come dimostrato negli studi sulle *nominations*<sup>6</sup> (Marsili & Pellegrini, 2021; 2023), è nell'*habitus* dell'insegnante inclusivo (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012), che edifica la progettazione didattica sul funzionamento dei propri alunni e studenti, sulle potenzialità, sulle differenze e sugli interessi di ciascuno. Coltivando una mentalità e riflessione progettuale che considera ogni studente senza pregiudizi (Zanetti, 2018), progettando le pratiche didattiche per essere universalmente accessibili e accoglienti, al di là del grado e del livello in cui le potenzialità si collocano. Questo significa non limitare l'azione didattica a processi diagnostici, di certificazione e a categorizzazioni (Sandri & Zanetti, 2019), ma intervenire con le migliori strategie disponibili, adattandole a tutte le situazioni e necessità, senza tralasciare il dovere di fornire risposte specifiche quando necessario.

## 1.2 Tensione tra Didattica Speciale e Didattica Inclusiva

Nell'ambito della *gifted education* si sono sviluppate diverse tecniche e strategie didattiche di indubbio interesse pedagogico. Tuttavia, anche in Italia, si è diffusa l'idea che i plusdotati abbiano bisogno di una Didattica e Istruzione Speciale, come confermato dal recente aggiornamento circa lo stato della diffusione della *gifted education* in Italia per il *World Council for Gifted and Talented Children* (WCGTC), nel quale si afferma che: "Ancora manca una legge che riconosca pienamente le esigenze e i requisiti degli studenti plusdotati in classe e protegga il loro diritto a ricevere un'istruzione speciale che possa garantire loro un percorso educativo adeguato assicurando il loro benessere psicofisico in tutti gli ambienti scolastici."<sup>7</sup> (Maulucci, Cattaneo, & Amodio, 2024, p. 14). Questo, da un lato rinsalda l'idea di modello interpretativo dell'inclusione di tipo assimilazionista che "ragiona in termini di categorie da includere e nell'ottica di specifici contesti che devono agire tale inclusione" (Bocci, 2019, p.9); dall'altro lato riaccende il dibattito nel confronto tra valori e significati della Didattica Speciale e della Didattica Inclusiva, nel tentativo di trovare delle sinergie tra i due settori (Farrell, 2010; Rix, 2015). Sia a livello nazionale che internazionale si mantiene una prospettiva duale: considerare la popolazione scolastica come eterogenea adottando strategie universali, e rispondere ai bisogni specifici di alunni vulnerabili. Questa ambivalenza si riflette nelle

5 Si veda l'articolo di Linda Silverman tradotto da Francesca Godani <https://gifted-italia.com/index.php/2023/01/12/la-gifted-education-e-al-servizio-dei-gifted-di-linda-silverman/>

6 Le *nominations* sono delle pratiche di riconoscimento del potenziale degli studenti. Possono essere di diversa natura e struttura. Le due tipologie più diffuse sono quelle formali e informali. Le prime si caratterizzano per l'impiego di strumenti strutturati e a volte standardizzati, i secondi, invece, sono delle impressioni degli insegnanti sui propri allievi senza il riscontro di strumenti o dati empirici.

7 Traduzione dell'autore.





politiche e nelle prassi (Hernández-Torrano, Somerton, & Helmer, 2020; Magnússon, 2019). L'approccio didattico inclusivo richiederebbe un cambio di paradigma per superare il focus sulle categorizzazioni, in favore di una visione sistemica e olistica (UNESCO, 2017; EASNIE, 2017) che renda accessibile il curriculum e la proposta didattica (UN, Committee for the Rights of Persons with disabilities, 2016). In questo tentativo alcuni vedono come sfida principale quella di garantire qualità educativa per tutti gli alunni, perseguendo l'eccellenza nell'apprendimento senza rinunciare all'inclusione (Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2016). Sapon-Shevin (2003), in favore di una proposta didattica inclusiva, ha affermato che non c'è evidenza che le opportunità educative esclusivamente offerte agli studenti plusdotati, non possano essere positive ed utili per tutti gli studenti. Inoltre, il fatto che una didattica standardizzata non abbia successo con la maggior parte degli studenti, rilancia l'idea che un approccio didattico stimolante e diretto ad accrescere le potenzialità possa condurre all'eccellenza per ciascuno, senza far venire meno l'inclusione di tutti.

Una recente revisione sistematica ha indagato l'impatto dell'inclusione scolastica sui *gifted*, decretando che l'impiego di tale cornice per lo sviluppo del talento è ancora ad uno stato embrionale (Marsili et al., 2023). L'interesse però nel rendere la proposta didattica ad un tempo inclusiva e capace di incontrare bisogni e potenzialità, prevede che pratiche didattiche come arricchimento e accelerazione, nate in seno alla *gifted education*, "possano essere declinate attraverso alcune strategie didattiche che si basano sui principi della differenziazione didattica" (Pinnelli, 2019, p.223). Da un lato, nel solco del Paradigma di Differenziazione, si propone di andare oltre le etichette e le categorie (Borland, 2005), dall'altro lato modificare globalmente l'approccio alle potenzialità, integrando nella didattica metodologie per lo sviluppo del talento al di là del fatto che ci siano o meno talenti identificati in classe.

Uno studio inedito di dottorato<sup>8</sup> ha evidenziato che non tutte le tecniche didattiche della *gifted education* siano idonee al contesto inclusivo. Ad esempio, l'*ability grouping*<sup>9</sup>, sebbene ampiamente studiato e utilizzato (Steenbergen-Hu et al., 2016), non può trovare spazio nel contesto inclusivo (Mitchell, 2014) se non nelle modalità di raggruppamento eterogeneo (Deunk et al., 2018). L'arricchimento è una metodologia efficace per i plusdotati (Kim, 2016), consistente in varie tecniche che mirano a differenziare diversi aspetti della didattica, focalizzandosi soprattutto sui contenuti, ampliandoli o approfondendoli. Sebbene si stia gradualmente estendendo in diversi Paesi (Milan, 2022), mancano evidenze empiriche rigorose circa l'impatto educativo dell'arricchimento in contesti inclusivi (Marsili et al., 2023). Infine, l'accelerazione, una strategia che consente agli studenti di apprendere al proprio ritmo, procedendo per salti di classe o per percorsi molto veloci in singole discipline, si rivela efficace per i plusdotati, anche se con risultati contrastanti dal punto di vista dello sviluppo socio-emotivo (Rogers, 2019). In Italia, l'ingresso anticipato nella scuola primaria, per esempio, non richiede l'identificazione del soggetto come plusdotato, bensì vige la legge circa la data di nascita o, nei casi del "salto" completo della classe prima primaria, è necessaria l'idoneità ad un esame specifico<sup>10</sup> (Maulucci, 2019). Così come non sono necessarie etichette

8 La ricerca di dottorato è stata discussa dall'autore nel 2023 presso l'Università degli studi di Perugia con una tesi dal titolo "Cornici teoriche e pratiche didattiche per un'educazione inclusiva dei bambini e ragazzi con plusdotazione: alcune sintesi di ricerca".

9 Raggruppamento degli alunni secondo livelli di capacità.

10 "Il Regolamento di riordino del primo ciclo di istruzione e della scuola dell'infanzia dpr n. 89/2009) ha previsto che, a decorrere dall'anno scolastico 2009-10 possono iscriversi alla scuola dell'infanzia i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Per la scuola primaria esiste una analoga possibilità di iscrizione anticipata per coloro che compiono sei anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento. Lo ha previsto il decreto legislativo n. 59/2004. È possibile, altresì, anticipare il percorso scolastico di un anno mediante un apposito esame di idoneità che consente il passaggio diretto al secondo anno di corso, senza frequentare la prima classe. Tale possibilità non è consentita a chi si avvale dell'anticipo di iscrizione alla scuola primaria. [...] È consentito alle famiglie iscrivere i bambini al secondo anno di scuola primaria in anticipo, previo superamento di esame di idoneità. In tal modo, i bambini che si iscrivono in prima passano direttamente alla seconda classe, dopo il superamento dell'esame di idoneità. Tale possibilità, prevista dalla circolare per le **iscrizioni** (cm n. 4/2009), è consentita soltanto agli alunni che non si avvalgono dell'anticipo di iscrizione alla classe prima. <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/anticipi.html> Consultato in data 04/03/2024.





di sorta per accedere alle competizioni studentesche nelle singole discipline (Olimpiadi, Certamina ecc.). Borland ha sottolineato che l'accelerazione non richiede l'identificazione e che se un alunno è in grado di progredire rispetto ai suoi coetanei, gli si può semplicemente permettere di farlo (Borland, 2005).

Il Paradigma di Differenziazione pone l'attenzione sul fatto che rendere l'istruzione talentuosa, ovvero passare da "un'educazione per i plusdotati" a "un'educazione plusdotata", che assicura a tutti gli studenti la giusta sfida educativa (Lo & Porath, 2017, p. 352), sia la chiave didattica che permetta a tutti di avere esperienze educative ricche e varie. In questa direzione è interessante pensare ad una didattica non "ar-ricchita" a posteriori, quanto piuttosto progettata già di partenza molto ricca e stimolante per tutta la classe (si pensi in questo senso al contributo offerto dai principi dell'*Universal Design for Learning*) in cui, al di là delle categorizzazioni rispetto alle capacità, ciascun alunno possa trovare un ampio ventaglio di opportunità d'apprendimento (Pinnelli, 2019, p. 224). Il Paradigma di Differenziazione apre i percorsi d'apprendimento per i talenti di pochi a percorsi di eccellenza per ciascuno (Lo et al., 2019). Il talento è un'opportunità a disposizione degli alunni perché è connaturato nella progettazione didattica e non si configura come una meta stabile per tutti, ma un traguardo differente per ciascuno (Olivieri, 2019).

## 2. Liberare la *gifted education* dalla trappola del merito per una scuola inclusiva

Si è messo in evidenza come plusdotazione e talento derivino da questioni di natura valoriale e politica (Borland, 2003; Sapon-Shevin, 2003). Secondo questo ragionamento, nel nostro contesto, un talento dovrebbe essere riconosciuto come tale se in linea con i principi valoriali delle società occidentali odierne: ad un tempo democratiche ma anche caratterizzate da sempre maggiori diseguaglianze sociali, culturali ed economiche. Una politica educativa meritocratica, volta a valorizzare chi riesce a mettere a frutto le proprie capacità con dedizione e impegno, sembra essere prediletta sia nel sistema educativo che in quello politico-economico, pur tra numerose e annose perplessità. Perché se da un lato alcuni sostengono che la meritocrazia conduce ad esacerbare e legittimare le diseguaglianze (Del Rey, 2018; Codello, 2024), altri invece, distinguendo merito da meritocrazia (Ricolfi, 2023), sostengono che democrazia e merito sono in qualche modo integrati (Tognon, 2016). Tuttavia, piuttosto che il modello democratico di merito, che valorizza le differenze, promuove il bene comune e pratica politiche di proporzione e inclusione, per come si caratterizza il tema dello sviluppo del talento, sembra prevalere una visione di merito alterata dalle regole del mercato, che sono entrate nel sistema educativo (Baldacci, 2019), secondo cui il merito è mettere a frutto le proprie capacità per raggiungere elevate performance individuali, ricchezza, posizioni di prestigio e potere. La questione della meritocrazia è strettamente legata allo sviluppo del talento, poiché quest'ultimo ne rappresenta una delle componenti fondamentali. In particolare, il costrutto del talento nel discorso sul merito si riflette su due elementi già discussi in questo contributo: il primo è che il talento così come il merito dipende da alcune variabili come il tempo, lo spazio e il contesto, per cui non è un valore assoluto ma deve essere "riconosciuto e valutato da codici sociali e culturali" (Codello, 2024, p. 22). Il secondo è che il talento nella logica meritocratica o è dono naturale distribuito casualmente (Paradigma Riduzionista), oppure è l'esito di uno sforzo e un impegno sistematico (Paradigma dello Sviluppo del Talento) (Ricolfi, 2023). Nel quadro che sin qui abbiamo delineato, le tesi più accreditate e le evidenze empiriche tendono a favorire l'idea che impegno, opportunità, allenamento sistematico, siano tra i fattori che più di altri determinano lo sviluppo del talento (Howe, Davidson, & Sloboda, 1998), ma che tra questi, componenti genetiche e origini familiari costituiscono comunque dei presupposti di una certa rilevanza (Husén, 1977; Richardson, 1999). Pur consapevoli di ciò, i sistemi educativi non sono riusciti a intaccare due imperfezioni caratteristiche: le diseguaglianze di partenza dei discenti e le ingiustizie di percorso (Tognon, 2016). L'ideologia meritocratica, la quale mutua aspetti linguistici e culturali dall'economia (Michellini, 2023), trova terreno fertile in quella che appunto è stata definita "economia della conoscenza" o "economia cognitiva, in cui quanto più l'impresa investe sul "capitale umano", tanto più gli Stati possono sviluppare la ricchezza nazionale grazie all'"innovazione" e l'individuo può ampliare il suo "patrimonio di competenze" (*skill set*) per diventare più "competitivo" sul mercato del lavoro." (Del Rey,



2018, p. 38). In questo senso i sistemi educativi, per una logica di eterodirezione circa le istanze politico-economiche, adottano pratiche selettive, che mirano ad individuare e a sviluppare “capitale umano”<sup>11</sup>, in particolare tra coloro che precocemente dimostrano di avere maggiori potenzialità. Un’identificazione dei talenti in età scolare e un’interpretazione della Didattica Speciale, volta ad intervenire specificamente su chi merita di essere valorizzato per delle capacità precoci, tutte ancora da sviluppare, sembra invertire la rotta rispetto all’idea di attenuare le diseguaglianze di partenza e ridurre ostacoli e barriere nel percorso scolastico. In qualche modo, pur pensando ad una distinzione in chiave positiva del merito, ad affermarsi è piuttosto l’ideologia della meritocrazia, che all’interno delle nostre democrazie trasforma “il premio o il talento in pretesa politica” (Tognon, 2016, p.14). In questo contesto l’educazione dei plusdotati e dei talenti cela dei secondi fini: la formazione del produttore dotato di talento (Brown & Tannock, 2009) o del leader del futuro (Marsili, 2022; Renzulli & O’Souza, 2014) e la legittimazione delle diseguaglianze sociali, culturali ed economiche (Batruch et al., 2019; Batruch et al., 2023).

Per capire meglio il ruolo della *gifted education* nel panorama economico ed educativo odierno è necessario approfondire almeno due aspetti: perché e come il sistema educativo viene in qualche modo eterodiretto dal sistema politico e quale proposta educativa si cela dietro l’ideologia della meritocrazia per lo sviluppo dei talenti.

Per ciò che concerne il primo aspetto Baldacci (2019) sostiene che il sistema politico può richiedere prestazioni al sistema educativo per soddisfare le sue esigenze intrinseche o agire come intermediario per altri sistemi parziali, come l’economico, di cui diventa portavoce. Tuttavia, una richiesta “imperativa” del sistema politico potrebbe essere inefficace o fallimentare dato che il sistema educativo è autonomo. Pertanto, il sistema politico cerca una prestazione riflessiva dal sottosistema pedagogico per ottenere le funzioni richieste. Questo sottosistema fornisce legittimazione attraverso il conseguimento di un’egemonia etico-culturale. Baldacci (2019) suggerisce che il sistema politico deve creare consenso all’interno del sistema educativo per garantire l’effettivo adempimento delle prestazioni richieste, modificando la cultura educativa e il senso comune didattico dei professionisti dell’educazione. Da questo punto di vista, si ritiene che sostenere un approccio alla *gifted education* secondo il Paradigma di Differenziazione sia la via per evitare che la plusdotazione incarni un dispositivo egemonico etico-culturale che asseconda la richiesta del sistema politico e del sistema economico di selezionare e formare precocemente i più capaci, per poter essere più competitivi nel mercato economico globalizzato. La comunità educante invece che legittimare pratiche di identificazione sempre più precoci, pratiche didattiche speciali solo per i più capaci, aumentando sin da principio le diseguaglianze sociali, dovrebbe sostenere una cultura educativa inclusiva del talento.

Venendo al secondo punto il lavoro di Carson (2007) ha messo in luce il legame storico tra talento, meritocrazia e diseguaglianze nelle società occidentali. L’avanzamento tecnologico ha accentuato tale legame, evidenziando la centralità di identificare il talento nel mercato competitivo globalizzato, per una necessità ben rappresentata dalla massima “il talento è come il petrolio: la domanda supera sempre l’offerta” (Brown & Tannock, 2009). L’OECD ha costantemente promosso lo sviluppo del talento come chiave per il successo economico (Rasmussen & Ydesen, 2020), tanto che ormai le aziende si concentrano più che altro in una caccia agli individui con competenze elevate certificate da percorsi accademici prestigiosi, poiché il profitto derivato dal talento di pochi supera quello ottenuto attraverso lo sforzo medio di molti (Brown & Tannock, 2009). Questo approccio ha ricadute nel settore dell’istruzione, dove la competizione ha permeato qualsiasi spazio, e si fa particolarmente aspra quando c’è da contendersi l’accesso alle università di élite (da Empoli, 2000; Tomlinson, 2008). Tuttavia, mentre un sistema d’istruzione meritocratico cerca di valorizzare il merito individuale, può in realtà perpetuare le diseguaglianze sociali, poiché una selezione precoce basata sul merito può penalizzare i più svantaggiati (Batruch et al., 2019; Hodges et al., 2019). Le pari opportunità di competizione, infatti, non riducono lo svantaggio iniziale vissuto da alcuni, favoriscono invece coloro che partono da una posizione di vantaggio socioculturale ed economico

11 Per capitale umano si intende “lo stock di conoscenze e competenze incorporato dall’individuo e utilizzabile nel processo di produzione” (Baldacci, 2019, p.219).



(da Empoli, 2000; Tomlinson, 2008). La competizione meritocratica è invalidata anche dal fatto che le famiglie dei ceti più ricchi possono permettersi di investire notevoli risorse per garantire ai propri figli l'accesso alle università prestigiose, oppure sostenendo percorsi formativi molto lunghi, riconoscendo il valore significativo che acquisiscono nel mercato del lavoro, una permanenza più lunga nel sistema formativo e un'istruzione d'élite (Tomlinson, 2008; Marsili, 2022). La meritocrazia scolastica si fonda su credenze che legittimano la funzione selettiva del sistema educativo (Autin et al, 2015; 2019; Stanczak, et al., 2024). Alcuni studi recenti hanno dimostrato che l'ideologia meritocratica, quando si incardina nel sistema di credenze della comunità educante, dipana i meccanismi di diseguaglianza invece che ridurli, divenendo di fatto una barriera strutturale all'inclusione scolastica e sociale (Darnon et al., 2018; Darnon et al., 2019; Khamzina et al., 2021; Stanczak et al., 2022; Wiederkehr et al., 2015). Emergono infine quattro aspetti pedagogico-didattici che descrivono le caratteristiche di antitesi tra l'ideologia meritocratica e l'inclusione scolastica:

- *Concezione dell'eccellenza.* L'ideologia meritocratica definisce l'eccellenza come un traguardo fisso e rigido, raggiungibile a parità di opportunità, non considerando che ciascuno parte da "punti di partenza" differenti. Inoltre, valuta il raggiungimento di obiettivi standardizzati con i medesimi strumenti per tutti, non considerando le diversità e le differenze tra gli studenti. L'inclusione scolastica, al contrario, concepisce l'eccellenza come un orizzonte comune ma flessibile, adattabile alle diverse capacità e percorsi di ciascuno. In un approccio inclusivo, ogni individuo ha la possibilità di raggiungere l'eccellenza secondo i propri tempi e modalità, senza limiti prestabiliti. Questo modello promuove un ambiente educativo che si prende cura di ogni studente, consapevole che il percorso verso l'eccellenza può essere vario e individualizzato.
- *Concezione dell'errore.* L'ideologia meritocratica si fonda sull'idea che ciascuno ottiene ciò che merita, quindi, lode o biasimo sono una questione puramente individuale. Coloro che non hanno successo vengono spesso stigmatizzati e accusati di incapacità personale. In questo sistema si legittima l'esclusione come conseguenza di un fallimento personale. Al contrario, l'approccio inclusivo offre opportunità per evitare il fallimento sistemico e punitivo. L'educazione inclusiva mira a creare un ambiente in cui tutti possano avere successo, non solo per un merito individuale ma l'impegno collettivo e comunitario. L'errore è condiviso, collettivo e tollerato, accettato perché è tramite gli errori che si ottengono riconoscimenti importanti.
- *Qualità della scuola.* L'ideologia meritocratica si fonda sull'idea che una scuola di alta qualità è una scuola che mantiene gli standard alti, è esigente ed è caratterizzata dal rigore e dalla disciplina. Coloro che "resistono" nel duro percorso otterranno una formazione e preparazione migliore degli altri. Una scuola inclusiva è esigente nel senso che richiede il massimo sforzo possibile da ciascuno, non necessariamente attraverso un modello didattico unico e standardizzato per vedere chi resiste di più allo sforzo per raggiungere gli stessi obiettivi, ma piuttosto offrendo opportunità differenziate per consentire a ogni individuo di dare il meglio di sé secondo le proprie capacità. Questo approccio non abbassa gli standard perché non ha standard, mira a valorizzare il potenziale di ciascuno, riconoscendo che il massimo sforzo varia da persona a persona.
- *Competizione vs cooperazione.* Una scuola meritocratica è intrinsecamente competitiva. In essa il sistema della valutazione è confuso con quello dei voti che fungono da dispositivo di confronto e sfida costante tra studenti. Lo studio di Darnon e colleghi (2023) ha dimostrato come i docenti che credono maggiormente nella meritocrazia scolastica tendano a promuovere una didattica prestazionale, trasmettendo agli studenti l'idea che ciò che conta sia essere migliori degli altri. L'approccio inclusivo invece è focalizzato sull'insegnamento delle competenze relazionali, sociali, emotive e prosociali. È incentrato su una didattica cooperativa, in cui lo sforzo è condiviso, in cui successi e insuccessi sono frutto del lavoro del gruppo. In cui l'apprendimento è una pratica collettiva. Ma soprattutto la scuola inclusiva è la scuola della Costituzione, in cui si insegnano i valori della pace, della democrazia e della vita in comunità.



La discussione sulla *gifted education* e la meritocrazia ha evidenziato come il concetto di talento sia intrinsecamente legato a valori e dinamiche politiche ed economiche. In un contesto democratico, è fondamentale riconoscere e valorizzare le differenze individuali, promuovendo un'educazione inclusiva che favorisca il bene comune e riduca le diseguaglianze. La visione meritocratica attuale, che spesso privilegia la competizione e il raggiungimento di elevati standard individuali, rischia di perpetuare e legittimare le disuguaglianze sociali ed economiche. Il sistema educativo deve quindi interrogarsi su come bilanciare l'esigenza di riconoscere il talento con quella di garantire pari opportunità a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socio-economico. L'inclusione scolastica non è solo una questione di giustizia sociale, ma anche di efficacia educativa: solo un ambiente che valorizza ogni individuo può infatti promuovere il pieno sviluppo del potenziale umano di ciascuno.

## Riferimenti bibliografici

- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted identification: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, *60*(2), 81-101.
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2015). Social justice in education: How the function of selection in educational institutions predicts support for (non) egalitarian assessment practices. *Frontiers in Psychology*, *6*, 24-37. doi:doi:10.3389/fpsyg.2015.00707
- Autin, F., Batruch, A., & Butera, F. (2019). The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, *111*(4), 124-136.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. In J. Jetten, & K. Peters (eds.), *The social psychology of inequality* (pp. 123-137). Rotterdam: Springer.
- Batruch, A., Jetten, J., Van de Werfhorst, H., Darnon, C., & Butera, F. (2023). Belief in school meritocracy and the legitimization of social and income inequality. *Social Psychological and Personality Science*, *14*(5), 621-635.
- Bocci, F. (2019). Presentazione. In S. Pinnelli (A cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva* (pp. 9-11). Lecce: Pensa Multimedia.
- Borland, J. (2021). The Trouble with conceptions of giftedness. In R. J. Sternberg, & D. Amrbose, *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 37-49). Cham: Palgrave Macmillan.
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. In J. H. Borland, *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). New York: Teachers College Press.
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case of no conception of giftedness. In R. & Sternberg, *Conceptions of Giftedness* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borland, J. H. (2013). Problematizing gifted education. In C. C. M., & H.-D. H. L., *Fundamentals of gifted education* (pp. 69-80). New York: Routledge.
- Brown, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, *24*(4), 377-392.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness. *Journal of Advanced Academics*, *24*(1), 52-70.
- Carson, J. (2007). *The measure of merit*. Princeton: Princeton University Press.
- Codello, F. (2024). *L'illusione meritocratica*. Elèuthera.
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness? *Roeper Review*, *27*(1), 15-16. doi:DOI: 10.1080/02783190409554282
- da Empoli, G. (2000). *La guerra del talento: meritocrazia e mobilità nella nuova economia*. Venezia: Marsilio.
- Dai, D. Y. (2016). Envisioning a New Century of Gifted Education. In D. Ambrose, & R. J. Sternberg, *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 45-63). Rotterdam: Springer.
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: Paradigms and paradoxes. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-14). Berlino: Springer Science & Business Media.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted child quarterly*, *57*(3), 151-168.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*. Waco: Prufrock Press.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted child quarterly*, *55*(2), 126-138.





- Darnon, C., Jury, M., Goudeau, S., & Portex, M. (2023). Competitive and cooperative practices in education: How teachers' beliefs in school meritocracy are related to their daily practices with students. *Social Psychology of Education, 26*(6), 1789-1805.
- Darnon, C., Smeding, A., & Redersdorff, S. (2018). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology, 48*(4), 523-534.
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione*. Elèuthera.
- Dell'Anna, S., & Marsili, F. (2022). Parallelismi, sinergie e contraddizioni nel rapporto tra Special Education, Gifted Education e Inclusive Education. *Form@re, 22*(1), 12-29.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review, 24*, 31-54.
- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. London: Routledge.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools (2nd Edition)*. London: Routledge.
- Gallagher, J. J. (1996). A critique of critiques of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 23*4-249.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018). A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly, 62*(2), 147-174.
- Howe, M. J., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and brain sciences, 21*(3), 399-407.
- Husén, T. (1977). *Talento, eguaglianza e meritocrazia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Khamzina, K., Jury, M., Ducreux, E., & Desombre, C. (2021). The conflict between inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers. *Teaching and Teacher Education*.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 102-116.
- Lambert, M. (2013). 'Gifted and Talented': A label too far? *Forum, 52*, 99-105.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly, 61*(4), 343-360.
- Lo, C. O., Porath, M., Yu, H. P., Chen, C. M., Tsai, K. F., & Wu, I. C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly, 63*(3), 172-184.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. . *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 677-690.
- Makel, M. C., Peters, S. J., Lee, L. E., Stambaugh, T., McBee, M. T., McCoach, D. B., & Johnson, K. R. (2024). Effective identification through multiple criteria. *Gifted Child Today, 47*(2), 108-118.
- Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences, 20*(4), 287-297.
- Marsili, F. (2022). Per un nuovo paradigma di plusdotazione: tra relazione, bene comune e meritocrazia. In M. Casucci, *Relazioni e bene comune* (p. 89-105). Perugia: Pièdimosca.
- Marsili, F., & Pellegrini, M. (2022). The relation between nominations and traditional measures in the gifted identification process: a meta-analysis. *School Psychology International, 1*-18.
- Marsili, F., & Pellegrini, M. (2023). L'identificazione degli studenti con plusdotazione: evidenze empiriche e implicazioni pratiche. *RicercaAzione, 15*(1), 201-211.
- Marsili, F., Dell'Anna, S., & Pellegrini, M. (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*. doi:[10.1080/13603116.2023.2190330](https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330)
- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review, 28*(2), 64-69.
- Maulucci, E. (2019). Accelerazione per anni scolastici in Italia. In F. Mormando, *Altissimo Potenziale Intellettivo. Strategie didattico-educative e percorsi di sviluppo dall'infanzia all'età adulta*. (p. 171-174). Trento: Erickson.
- Maulucci, E., Cattaneo, M., & Amodio, E. (2024). Newsletter from the World Council for Gifted and Talented (Italy). *World Council for Gifted and Talented Children, 43*(1), 13.
- McAlpine, D. (2004). What do we mean by gifted and talented? In D. M. Moltzen, *Gifted and talented* (p. 33-66). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- McBee, M. T., & Makel, M. C. (2019). The quantitative implications of definitions of giftedness. *AERA Open, 5*(1).
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies, (2nd ed.)*. New York: Routledge.





- Olivieri, D. (2019). *I mille volti del talento: oltre Gardner per una pedagogia dell'eccellenza*. Roma: Armando.
- Peters, S. J., Kaufman, S. B., Matthews, M. S., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2014). *Gifted ed. is crucial, but the label isn't*. Tratto da Education Week: [http://www.edweek.org/ew/articles/2014/04/16/28peters\\_ep.h33.html](http://www.edweek.org/ew/articles/2014/04/16/28peters_ep.h33.html)
- Peters, S. J., Stambaugh, T., Makel, M. C., Lee, L. E., McBee, M. T., McCoach, D. B., & Johnson, K. R. (2023). The CASA Criteria for evaluating gifted and talented identification systems: Cost, alignment, sensitivity, and access. *Gifted Child Quarterly*, 67(2), 137-150.
- Peters, S., Matthews, M., McBee, M., & McCoach, D. (2014). *Beyond Gifted Education: Designing and Implementing Advanced Academic Programs (1st ed.)*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pinnelli, S. (2019). La didattica per l'alunno plusdotato: modelli, strategie e metodologie d'intervento. In S. Pinnelli (A cura di), *Plusdotazione e didattica inclusiva* (p. 221-247). Lecce: Pensa multimedia.
- Rasmussen, A., & Ydesen, C. (2020). *Cultivating excellence in education: A critical policy study on talent (Vol. 12)*. Springer Nature.
- Renzulli, J. S. (2005). *Equity, excellence, and economy in a system for identifying students in gifted education: A guidebook*. University of Connecticut, The National Center on the Gifted and Talented. Tratto da <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/09/rm05208.pdf>
- Renzulli, J. S., & O'Souza, S. (2014). ). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan, *Critical issues and practices in gifted education: what the research says (2nd ed.)* (p. 343-362). Waco: Prufrock Press.
- Richardson, K. (1999). *Che cos' è l'intelligenza*. Torino: Einaudi.
- Ricolfi, L. (2023). *La rivoluzione del merito*. Milano: Rizzoli.
- Rix, J. (2015). *Must inclusion be special? Rethinking educational support within a community of provision*. London: Routledge.
- Rogers, K. B. (2019). Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. *The SAGE handbook of gifted and talented education*, 309-320.
- Sandri, P., & Zanetti, M. A. (2019). Valorizzare le potenzialità in contesti di apprendimento. In S. Pinnelli (ed.), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie d'intervento*. (p. 145-157). Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Sapon-Shevin, M. (. (2003). Equity, excellence, and school reform: Why is finding common ground so hard. Rethinking gifted education. In J. Borland (A cura di), *Rethinking gifted education* (p. 127-142). New York: Teachers College Press.
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in children* (p. 183-207). Cham: Springer.
- Smith, L. M. (2014). Giftedness and globalisation: The challenge of cultural diversity for gifted education programmes in a neoliberal educational marketplace. *Gifted Education International*, 30(3), 197-211.
- Stanczak, A., Jury, M., Aelenei, C., Pironom, J., Toczek-Capelle, M. C., & Rohmer, O. (2024). Special education and meritocratic inclusion. *Educational Policy*, 38(1), 85-103.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54.
- Tognon, G. (2016). La scuola «democratica» è ancora una scuola «giusta»? Le tentazioni della meritocrazia. *Studium Educationis*, 17(3), 7-20.
- Tomlinson, S. (2008). Gifted, talented and high ability: selection for education in a one-dimensional world. *Oxford Review of Education*, 34(1), 59-74.
- Wiederkehr, V., Bonnot, V., Krauth-Gruber, S., & Darnon, C. (2015). Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576.
- Zanetti, M. A. (ed.). (2018). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.



**Riccardo Mancini**

Associate professor in Special Education and Pedagogy | Department of Human Sciences | Link Campus University | [r.mancini@unilink.it](mailto:r.mancini@unilink.it)

## Inquinamento ambientale e incidenza del deficit di attenzione e iperattività (ADHD) Environmental pollution and incidence of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)

Call

Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) or Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is a lifelong disorder of neurobiological origin that begins in childhood or preadolescence. The latest edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders published in 2022 establishes a classification system that intends to sort mental illnesses into diagnostic categories based on the description and analysis of symptoms, considering in relation to individuals the expressive and behavior-related features as reflections of thoughts and emotions and as obvious consequences of the course of the illness. ADHD is found classified among Neurodevelopmental disorders and is manifested through neurobehavioral symptoms: changes in attention spans and consequent difficulty in concentration, hyperactivity or impulsivity, and excessive consequent impairment in social functioning, school performance, or constant and continuous work or daily activity. The origin of the disorder has many and varied causes, and the possibility of it becoming a genetic inheritance has been recognized at 70-80%, as certain genes, including dopamine and serotonin, are associated with neurotransmitter functions. Other factors such as biological, psychological or environmental conditions may also play a role and act individually or synergistically in the course of ADHD. Important to consider exposure to air pollutants as a possible reason for the occurrence of Neurodevelopmental Disorders, such as Autism Spectrum Disorder (ASD) and ADHD.

**Keywords:** ADHD | environmental pollution | neurodevelopmental disorders | environmental exposure | neurotoxicity

L'ADHD (*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder* o *Disturbo da Deficit di attenzione/iperattività* (DDAI)) è un disturbo permanente di origine neurobiologica che inizia nella fanciullezza o nella preadolescenza.

L'ultima edizione del *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali* pubblicata nel 2022 stabilisce un sistema di classificazione che intende ordinare le malattie mentali in categorie diagnostiche basate sulla descrizione e l'analisi dei sintomi, considerando in relazione agli individui le caratteristiche espressive e quelle legate ai comportamenti come riflessi di pensieri ed emozioni e come evidenti conseguenze del decorso della malattia. L'ADHD si trova classificato tra i disturbi del Neurosviluppo e si manifesta attraverso sintomi neuro-comportamentali: cambiamenti dei periodi di attenzione e conseguente difficoltà di concentrazione, iperattività o impulsività ed eccessiva conseguente compromissione del funzionamento sociale, della prestazione scolastica o di una costante e continua attività lavorativa o quotidiana.

L'origine del disturbo ha molte e varie cause e la possibilità che diventi un'eredità genetica è stata riconosciuta al 70-80%, in quanto alcuni geni, tra cui dopamina e serotonina, sono associati alle funzioni dei neurotrasmettitori. Altri fattori come condizioni biologiche, psicologiche o ambientali possono avere anch'essi un ruolo ed agire in modo individuale o sinergico nel decorso dell'ADHD. Importante considerare l'esposizione agli inquinanti atmosferici come possibile motivo per il manifestarsi di *Disturbi del neurosviluppo*, come il *Disturbo dello Spettro Autistico (ASD)* e l'ADHD.

**Parole chiave:** ADHD | inquinamento ambientale | disturbi del neurosviluppo | esposizione ambientale | neurotossicità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Mancini, R. (2024). Environmental pollution and incidence of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 244-252. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-23>

**Corresponding Author:** Riccardo Mancini | [r.mancini@unilink.it](mailto:r.mancini@unilink.it)

**Received:** 20/03/2024 | **Accepted:** 02/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-23



## 1. L'inquinamento e le conseguenze sulla salute

Nel 2018 l'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) ha ritenuto l'inquinamento atmosferico uno dei più evidenti rischi per la salute. Considerando il possibile legame tra una prolungata esposizione a sostanze nocive nell'aria e le conseguenze negative sulla vita quotidiana, si è osservato che gli inquinanti possono depositarsi nei polmoni e causare stress ossidativo e infiammazione. Questa infiammazione può raggiungere il cervello attraverso l'epitelio olfattivo o la circolazione sanguigna, superare la barriera emato-encefalica e causare neurotossicità e danno neuronale.

La ricerca del *Global Burden of Disease Study 2019* ha calcolato che l'inquinamento dell'aria ha causato circa 6,5 milioni di morti all'anno. Quasi certamente questi dati continueranno a crescere nel tempo, principalmente a causa dell'aumento delle sostanze tossiche e nocive, specialmente nei Paesi a basso e medio reddito in Asia, Africa e Medio Oriente.

Il traffico veicolare è la principale causa dello smog e dei problemi di salute, soprattutto nelle aree con un alto tasso di circolazione urbana.

È importante considerare le frequenti, complesse e difficili interazioni tra gli agenti inquinanti e i processi fisiologici. In generale, il danno è proporzionale alla quantità di sostanze nocive e tossiche e alla durata dell'esposizione. Pertanto, si può affermare che l'inquinamento rappresenta un rischio significativo, soprattutto per chi vive nelle grandi città o è esposto all'aria inquinata per motivi di lavoro.

Ricerche e analisi condotte in Cina hanno valutato la presenza di vari gradi di esposizione al particolato (PM) che variano a seconda dei vari mezzi di trasporto utilizzati nelle aree urbane (Zheng, 2021). Il maggior livello appare evidente con gli spostamenti in bicicletta (55mg) e in autobus (20,9 mg), mentre risulta essere inferiore quando viene utilizzata l'automobile (17 mg).

È evidente che, a seconda dei sintomi manifestati immediatamente dopo l'esposizione o dopo un certo periodo di tempo, si possono osservare effetti a breve o a medio-lungo termine. Le conseguenze più gravi sono associate a un'esposizione prolungata a sostanze tossiche o cancerogene. Queste ultime, infatti, sembrano poter causare malattie croniche come asma, fibrosi polmonare, cancro ai polmoni, infiammazioni respiratorie e, secondo alcuni studi, persino danni cerebrali.

Negli ultimi anni sembra che questo possa essere motivo addirittura di alcuni danni neurologici e psichiatrici, come demenza, depressione e schizofrenia.

L'inquinamento dell'aria, inoltre, è stato considerato come uno dei fattori di probabilità di decadimento cognitivo e malattie correlate al neuro sviluppo, come i disturbi dello spettro autistico (ASD) o quelli associati al Sistema Nervoso Centrale.

Sempre più evidenti, inoltre, sono gli effetti negativi sulla salute che si verificano anche in seguito ai livelli più bassi di quelli considerati "a rischio" di qualità dell'aria.

Il cervello in particolare sembra essere particolarmente sensibile alla ricezione di particelle tossiche e quindi appare quasi certa una correlazione tra sostanze nocive e danni neurologici. Alcune ricerche scientifiche evidenziano che i componenti dell'inquinamento atmosferico possano avere conseguenze serie, diventando fattori di rischio per disturbi come ASD e ADHD (Myhre O. et al., 2018).

## 2. Impatto dell'inquinamento atmosferico sull'ADHD: ricerche primarie e secondarie

Negli ultimi anni si è assistito a un incremento significativo degli studi che indagano la possibile connessione tra l'esposizione alle sostanze tossiche presenti nell'aria e l'insorgenza dell'ADHD. La ricerca scientifica in questo ambito può essere classificata in due categorie principali: analisi primaria e analisi secondaria.

L'analisi primaria comprende osservazioni dirette, test e verifiche volti a raccogliere dati essenziali e iniziali. Questo tipo di ricerca è fondamentale per generare nuove conoscenze e indicare una possibile correlazione tra inquinanti atmosferici e ADHD. Un esempio tipico di analisi primaria è lo studio di coorte, che osserva e studia elementi di una popolazione specifica potenzialmente esposta a fattori di rischio.



Tale studio è di tipo “longitudinale”, in quanto monitora un gruppo di persone per un periodo prolungato, valutando l’incidenza di malattie come l’ADHD in relazione all’esposizione agli inquinanti.

Ad esempio, studi di coorte recenti hanno rivelato che l’esposizione prenatale e nei primi anni di vita a particolato fine (PM2.5 e PM10), ossidi di azoto (NOx) e altre sostanze inquinanti è associata a un aumento del rischio di sviluppare ADHD. Liu e colleghi (2022) hanno dimostrato che l’esposizione a PM2.5 durante la gravidanza è collegata a comportamenti associati all’ADHD nei bambini. Allo stesso modo, Peterson et al. (2022) hanno riscontrato alterazioni cerebrali strutturali e funzionali nei bambini esposti prenatale a PM2.5 e PAH, suggerendo un meccanismo neurotossico dell’inquinamento atmosferico.

L’analisi secondaria raccoglie ed esamina i risultati ottenuti da ricerche precedenti. Questo tipo di analisi è cruciale per organizzare, sistematizzare e interpretare la vasta mole di dati esistenti.

La revisione della letteratura comporta una ricerca bibliografica approfondita che può essere sistematica se condotta con una metodologia precisa. Questo tipo di revisione sintetizza i dati esistenti su un determinato argomento, fornendo un quadro completo delle conoscenze attuali. Ad esempio, la revisione di Myhre et al. (2018) ha esplorato come il particolato atmosferico possa influenzare lo sviluppo neurologico, suggerendo che lo stress ossidativo e l’infiammazione cronica siano fattori chiave.

La meta-analisi, invece, utilizza strumenti statistici per valutare la congruenza delle conclusioni emerse da vari studi e verificare se i risultati siano comparabili e corretti. Una meta-analisi recente condotta da Dalla et al. (2022) ha analizzato 28 inquinanti atmosferici, trovando che 12 di essi mostrano una relazione significativa con l’ADHD, sebbene complessivamente non sia stato trovato un rapporto significativo tra inquinanti e ADHD a causa delle differenze metodologiche tra gli studi.

Nonostante le evidenze crescenti che suggeriscono un legame tra inquinamento atmosferico e ADHD, i risultati non sono uniformi. Le differenze metodologiche, le variabili confondenti non controllate e la mancanza di studi longitudinali su larga scala rappresentano sfide significative nella conferma di una relazione causale diretta.

In conclusione, la maggior parte delle ricerche suggerisce un potenziale impatto dell’inquinamento atmosferico sullo sviluppo dell’ADHD. Tuttavia, sono necessarie ulteriori ricerche per chiarire i meccanismi sottostanti e sviluppare politiche di sanità pubblica efficaci. È essenziale promuovere studi di alta qualità con popolazioni ampie e tempi di osservazione prolungati per validare queste associazioni e formulare interventi preventivi basati su prove solide. La promozione di politiche pubbliche che riducano l’esposizione agli inquinanti atmosferici è cruciale per proteggere le popolazioni vulnerabili, in particolare i bambini e le donne in gravidanza.

### 3. Revisioni di letteratura sistematiche e meta-analisi

In una situazione generale nella quale risultano essere poche le ricerche di meta-analisi che analizzano, considerino e sintetizzino l’associazione tra inquinamento ambientale e ADHD, lo studio di Dalla et al. del 2022 (Dalla MDB et al., 2022) è la più recente indagine sistematica con meta-analisi di rischio di ADHD in individui esposti all’inquinamento nocivo e tossico dell’aria. Essa è un approfondimento preciso, puntuale e coerente della probabilità di ADHD dovuta all’esposizione agli elementi inquinanti dell’aria negli adolescenti fino ai diciotto anni.

Dei ventotto inquinanti analizzati da una revisione sistematica correlata allo studio su elementi riguardo l’inquinamento ambientale in relazione all’ADHD, è emerso che dodici di essi non hanno rilevato alcun legame importante, quattro sono sembrati avere qualche attinenza, mentre altri dodici hanno riportato una relazione significativa con il disturbo. Nel momento in cui è stata effettuata la meta-analisi non è stato riscontrato, quindi, alcun rapporto significativo a livello di inquinanti ambientali visti nella loro globalità. I ricercatori hanno evidenziato che i risultati emersi dai loro studi hanno indicato conclusioni diverse rispetto ad altri appoggi scientifici che mostrano invece forte correlazione tra inquinanti ambientali e ADHD. Ciò è dovuto forse a differenti metodologie utilizzate e soprattutto alla mancanza di meta-analisi precedenti.



La selezione dei 28 inquinanti analizzati è stata basata su una combinazione di criteri di rilevanza scientifica e disponibilità di dati. Sono stati inclusi inquinanti comunemente studiati nella letteratura epidemiologica come il particolato (PM<sub>2.5</sub> e PM<sub>10</sub>), ossidi di azoto (NO<sub>x</sub>), ozono (O<sub>3</sub>), e composti organici volatili (VOC), tra gli altri. Per determinare le correlazioni con l'ADHD, i ricercatori hanno utilizzato modelli statistici avanzati che tenevano conto di vari fattori confondenti come l'età, il sesso, lo stato socio-economico e la presenza di altre condizioni mediche.

La ricerca di Yuchi et al. del 2022 (Yuchi, et al., 2022) esamina altri aspetti ed in particolare il legame tra esposizione all'inquinamento ambientale, numero di spazi verdi esistenti, quantità di rumore rilevato e presenza di individui con ADHD. La particolarità di questo studio risiede nell'aver evidenziato casi di manifestazioni del disturbo tenendo conto di elementi specifici e criteri scientifici con alta sensibilità alla base di analisi sviluppate in un arco temporale in Canada.

In precedenza le indagini di questo tipo traevano la loro origine perlopiù da quanto riportato dalla famiglia e dagli ambienti scolastici tramite test e griglie di osservazione sistematica o questionari sulla sintomatologia dell'ADHD piuttosto che su diagnosi mediche e dati scientifici diagnostici. Rispetto ai lavori precedenti, inoltre, è stato ritenuto fondamentale l'esposizione al rumore, analizzando una coorte più numerosa. La ricerca può anche essere considerata come uno dei primi studi sul campo che indaghi sulle relazioni e sulle conseguenze di esposizioni ambientali di vario tipo legate alla presenza dell'ADHD. Per definire i valori analitici degli spazi verdi, di particolato nell'aria (PM<sub>2.5</sub>), di ossidi di azoto e di inquinamento acustico, sono stati approfonditi vari modelli di stima con analisi accurate e precise. Per le nascite si è ritenuto di far fede ai censimenti presenti.

Lo studio ha considerato nella metropoli di Vancouver in Canada, 37.000 nati tra il 2000 e il 2007, riscontrando 1.217 situazioni di casi di ADHD. In particolare l'essere esposti al particolato PM<sub>2.5</sub> è stato causa della crescita di persone con la diagnosi qui considerata, mentre gli ossidi di azoto e l'inquinamento acustico conseguente non sono risultati fondamentali nel rilevare un successivo danno neurologico. Sicuramente, invece, il vivere accanto a spazi verdi ha prodotto un numero minore di incidenza di malattie. Ciò che si è evidenziato dagli studi effettuati è che i bambini che giocano ed abitano in quartieri più verdi con basso inquinamento ambientale hanno un rischio molto ridotto di ADHD (calo del 50% dell'HR) rispetto ai coetanei che risiedono in quartieri con livelli elevati di sostanze nocive nell'aria e con poco verde (aumento del 62% dell'HR).

Per quanto riguarda un'altra ricerca che considera gli stessi elementi, la revisione sistematica di Myhre et al. del 2018 ha effettuato numerose indagini, ma non una meta-analisi degli esiti. Essa riferisce varie congetture eziologiche e i funzionamenti molecolari che potrebbero illustrare il ruolo degli agenti inquinanti nelle alterazioni dello sviluppo neurologico. Dagli approfondimenti effettuati vengono riportate conclusioni di numerosi studi condotti. In particolare si evidenzia che il particolato atmosferico (PM) e le sostanze nocive come composti organici e tracce di metalli possono influenzare la crescita e lo sviluppo del bambino già in utero. Non è da escludere, inoltre, un possibile legame tra esposizione all'inquinamento dell'aria prima o dopo il parto ed i successivi sintomi di ADHD. Le analisi e le ricerche evidenziano quindi che il PM può essere una causa reale di rischio di Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività rispetto ad altre diagnosi e può essere in parte associato all'esposizione agli inquinanti ambientali, incluso il PM.

In termini di metodologia, Dalla et al. (2022) hanno seguito rigorosi criteri di selezione degli studi includendo solo quelli con dati di esposizione verificabili e diagnosi di ADHD confermate da professionisti medici. I metodi di analisi hanno incorporato tecniche di meta-regressione per valutare l'eterogeneità tra gli studi e l'impatto di variabili moderatrici. I parametri utilizzati per valutare l'esposizione agli inquinanti includevano misurazioni ambientali standardizzate e dati satellitari per il monitoraggio della qualità dell'aria. Questi approcci hanno permesso una valutazione più accurata delle correlazioni tra inquinamento ambientale e ADHD, evidenziando la complessità delle interazioni tra fattori ambientali e la salute neurologica.

Il team di Dalla et al. ha selezionato studi epidemiologici che esaminavano la relazione tra esposizione a inquinanti atmosferici specifici e diagnosi di ADHD. I criteri di selezione includevano la necessità di misurazioni oggettive dell'esposizione agli inquinanti (come dati di qualità dell'aria da stazioni di monito-





raggio) e l'uso di criteri diagnostici standardizzati per l'ADHD, come quelli del DSM-5. Inoltre, gli studi dovevano fornire dati sufficienti per il calcolo degli effetti combinati, come rischio relativo e odds ratio.

Nella meta-analisi, i ricercatori hanno utilizzato modelli ad effetti casuali per tenere conto delle differenze tra gli studi e pesato i risultati in base alla varianza inversa. Hanno valutato l'eterogeneità usando il test Q di Cochran e la statistica  $I^2$ . Per la valutazione dell'esposizione agli inquinanti, sono stati utilizzati dati ambientali da stazioni di monitoraggio della qualità dell'aria, modelli di dispersione degli inquinanti e dati satellitari. Gli inquinanti analizzati includevano particolato fine (PM<sub>2.5</sub>), particolato grossolano (PM<sub>10</sub>), ossidi di azoto (NO<sub>x</sub>), ozono (O<sub>3</sub>), biossido di zolfo (SO<sub>2</sub>), composti organici volatili (VOC) e metalli pesanti.

Dei ventotto inquinanti analizzati, dodici non hanno rilevato alcun legame significativo con l'ADHD, quattro hanno mostrato una correlazione debole e dodici hanno riportato una relazione significativa con il disturbo. Tuttavia, complessivamente, la meta-analisi non ha trovato un rapporto significativo tra inquinanti ambientali e ADHD. I ricercatori suggeriscono che le differenze metodologiche e la mancanza di meta-analisi precedenti possano spiegare le discrepanze con studi precedenti che avevano trovato forti correlazioni.

#### 4. Corrispondenza e causalità tra elementi inquinanti e insorgenza dell'ADHD

Le ricerche analizzate hanno incrociato dati sull'inquinamento dell'aria con quelli medici per individuare un possibile legame tra l'esposizione a sostanze tossiche e nocive e l'aumento dei casi di ADHD. Tuttavia, confrontando l'incidenza di disturbi nei soggetti esposti all'inquinamento ambientale con quelli non esposti, non è sempre possibile affermare con certezza l'esistenza di un rapporto causa-effetto. Questo rapporto potrebbe essere eziologico, spurio o non causale.

Un rapporto eziologico implica che l'esposizione al fattore di rischio provoca direttamente la malattia. Ad esempio, l'inalazione di particolato fine potrebbe causare infiammazione nel cervello in via di sviluppo, portando a sintomi di ADHD. Al contrario, un rapporto spurio o falso si verifica se il disturbo non dipende dagli agenti inquinanti atmosferici, ma è causato da errori sistematici negli studi che portano a una stima errata del legame tra inquinamento e ADHD. Infine, un rapporto non causale si verifica quando l'esposizione all'inquinamento e il disturbo sono associati a un terzo fattore confondente, come lo status socio-economico, che è estraneo ad entrambi ma influisce su entrambi.

Per valutare se esiste una relazione causale tra inquinamento atmosferico e insorgenza dell'ADHD, si considerano diversi fattori chiave. Innanzitutto, è essenziale verificare se esiste un'associazione significativa tra l'esposizione agli inquinanti e la comparsa dell'ADHD. Questo richiede uno studio sistematico dei dati e l'utilizzo di modelli statistici appropriati per isolare l'effetto dell'inquinamento da altre variabili.

La rilevanza temporale è un altro aspetto critico: il periodo di esposizione agli agenti inquinanti deve essere considerato rispetto all'insorgenza della malattia per stabilire una relazione temporale plausibile. Ad esempio, l'esposizione prenatale e nei primi anni di vita potrebbe avere un impatto diverso rispetto all'esposizione in età adolescenziale.

Una associazione netta implica che la presenza di sostanze nocive è direttamente correlata alla manifestazione del disturbo. Questo può essere valutato utilizzando studi longitudinali che seguono i soggetti nel tempo, monitorando l'esposizione agli inquinanti e la comparsa di sintomi di ADHD.

L'osservazione sistematica e l'uso di metodi rigorosi per raccogliere e analizzare i dati sono fondamentali per garantire la qualità e l'affidabilità delle informazioni. Inoltre, è importante stabilire l'attendibilità biologica della relazione, ossia dimostrare che esiste un meccanismo biologico plausibile che spiega come l'esposizione agli inquinanti possa causare ADHD. Questo può includere studi su modelli animali o ricerche cellulari che mostrano come gli inquinanti influenzano lo sviluppo neurologico.

La coerenza dei dati è verificata confrontando i risultati con quelli di altri studi per garantire che le conclusioni siano consistenti e riproducibili. La certezza scientifica si ottiene quando i risultati sono supportati da prove solide e replicabili, riducendo al minimo l'incertezza. Infine, la peculiarità degli strumenti



utilizzati è cruciale: l'uso di strumenti di misurazione accurati per valutare l'esposizione agli inquinanti garantisce la precisione delle stime.

Nella pianificazione delle ricerche epidemiologiche, è fondamentale osservare, segnalare ed eliminare ogni possibile variabile confondente che potrebbe influenzare i risultati della ricerca. Tuttavia, negli studi legati all'ambiente, le analisi si basano principalmente su dati emergenti dall'osservazione sistematica, rendendo difficile controllare preventivamente tutti i fattori di rischio. Questa difficoltà è ancora più evidente quando si considerano ricerche precedenti, come registri demografici e cartelle cliniche, dove le informazioni su altri fattori potenzialmente legati all'insorgenza dell'ADHD possono essere difficili da reperire o inesatte.

## 5. Ricerche eziologiche

Tra le ipotesi che potrebbero essere elaborate su una possibile connessione tra l'esposizione all'inquinamento da sostanze nocive e tossiche e i disturbi del neuro sviluppo, emergono diverse meccanismi biologici potenzialmente rilevanti. Questi includono lo stress ossidativo, l'infiammazione cronica, l'alterazione dei sistemi neuro recettoriali, endocrini, neuroendocrini e immunitari, compresi i disturbi legati alla tiroide e una diminuzione del livello del fattore neurotrofico derivato dal cervello (BDNF).

Lo stress ossidativo, ad esempio, si verifica quando l'esposizione agli inquinanti atmosferici aumenta la produzione di specie reattive dell'ossigeno (ROS) che, se non bilanciate adeguatamente da antiossidanti, possono danneggiare le cellule neuronali. Questo danno ossidativo può compromettere la funzione neuronale e contribuire allo sviluppo di disturbi neuropsichiatrici come l'ADHD.

L'infiammazione cronica è un altro meccanismo chiave. Gli inquinanti atmosferici possono attivare microglia e astrociti nel cervello, portando a una risposta infiammatoria persistente. Questo stato infiammatorio può interferire con il normale sviluppo cerebrale e influenzare negativamente la neurogenesi e la sinaptogenesi.

Le alterazioni dei sistemi neuro recettoriali, endocrini e neuroendocrini rappresentano ulteriori meccanismi di interesse. Gli inquinanti possono alterare la segnalazione dei neurotrasmettitori, come la dopamina e la serotonina, che sono cruciali per la regolazione dell'umore, del comportamento e delle funzioni cognitive. Inoltre, l'interferenza con il sistema endocrino può disturbare l'equilibrio ormonale, influenzando processi vitali come la crescita e lo sviluppo cerebrale.

L'impatto sul sistema immunitario e sui disturbi legati alla tiroide è particolarmente rilevante, dato che l'asse tiroide-ipotalamo-ipofisi gioca un ruolo critico nello sviluppo neurologico. Gli inquinanti possono disturbare la funzione tiroidea, alterando i livelli di ormoni tiroidei essenziali per lo sviluppo cerebrale e contribuendo così ai disturbi neuropsichiatrici.

Uno studio significativo che esplora il legame tra particolato (PM) e sviluppo del sistema nervoso centrale è quello di Peterson et al. (2022). Questo studio ha rilevato che l'esposizione al PM<sub>2,5</sub> e agli idrocarburi policiclici aromatici (PAH) ha ripercussioni a livello molecolare sullo sviluppo cerebrale, influenzando le vie cortico-striatali e talamo-corticali. Tali alterazioni possono provocare disfunzioni nella formulazione del pensiero, nelle emozioni e nel comportamento, suggerendo un potenziale meccanismo attraverso cui l'inquinamento atmosferico può contribuire allo sviluppo di disturbi come l'ADHD.

In conclusione, l'analisi delle possibili connessioni tra esposizione agli inquinanti atmosferici e disturbi del neuro sviluppo richiede un approccio multidisciplinare che integri dati epidemiologici, biologici e clinici per comprendere appieno i meccanismi sottostanti e sviluppare strategie di prevenzione e intervento efficaci.



## 6. Conclusioni

L'ADHD è un disturbo che presumibilmente si riscontra spesso in ambito scolastico. In Italia la percentuale dei bambini e degli adolescenti che ne sono affetti è di circa l'1%, ma i sintomi di iperattività, impulsività e disattenzione arrivano a riguardare fino al 3-6% degli studenti (Crispiani, 2019).

Causato prevalentemente da fattori genetici non modificabili, ha origine anche da molti altri motivi intuibili e prevedibili. Riuscire a riconoscerli è fondamentale e comporta responsabilità enormi a livello individuale, familiare e sociale (Wittchen HU et al., 2019), in quanto potrebbe creare una diminuzione nella sua progressione ed evoluzione. Per questo l'individuare e il ridurre le cause di rischio che si possono controllare e modificare sono elementi che potrebbero diminuire l'incidenza della patologia.

Come è stato rilevato precedentemente, vari studi hanno confermato il legame tra l'inquinamento atmosferico e l'ADHD.

Gli esiti delle ricerche scientifiche sono risultati disomogenei, anche se è da riconoscere che la maggior parte di esse riconosce che l'inquinamento ambientale, il particolato (PM) e l'assorbimento di sostanze tossiche possono avere un'influenza sulla crescita del bambino soprattutto nei primi mesi di gestazione ed in particolar modo in relazione ai disturbi del neuro sviluppo, incluso l'ADHD.

È comunque da tener presente che le analisi svolte ed esaminate hanno considerato spesso piccoli elementi del campione da analizzare, senza soffermarsi su altri fattori *confondenti* come l'inquinamento acustico o i fattori socioeconomici.

Per quanto riguarda l'associazione emersa tra l'essere esposti all'inquinamento del particolato (PM) ed i sintomi di ADHD, si è osservato che spesso si verifica con maggiore evidenza mostrando il sorgere di alcuni meccanismi patologici, come lo stress ossidativo, l'infiammazione, le disfunzioni neuro recettoriali ed endocrine (Liu, et al., 2022). Queste osservazioni, seppur basate da elementi ripetuti nel tempo, necessitano comunque di ulteriori analisi e sperimentazioni che diano la certezza di quanto emerso dalle osservazioni e dalle ipotesi emerse.

Dubbi sulla veridicità di tali teorie derivano da altri studi, in particolare da alcune ricerche di coorte effettuate fino al 2019 che non evidenziavano una connessione rilevante a livello statistico tra la patologia e la presenza di tossicità nell'aria.

Un'ulteriore ricerca di coorte condotta in Cina ha evidenziato che l'esposizione prematura al particolato (PM) e all'ossido d'azoto (NO<sub>2</sub>) era collegata a un incremento del sorgere di comportamenti iperattivi dei bambini nell'infanzia. Per questo motivo gli studiosi hanno cercato di riconoscere i periodi temporali più vicini al pericolo di sviluppare disturbi come l'ADHD o similari, derivati dall'esposizione all'inquinamento dell'aria nociva, identificandoli negli ultimi mesi della gravidanza e i primi post partum come i più rischiosi per la sensibilizzazione all'esposizione al particolato (PM) e all'ossido d'azoto (NO<sub>2</sub>). È stato ed è sempre importante analizzare questi momenti temporali per una giusta pianificazione di provvedimenti legati al benessere e alla salute e per la realizzazione dei giusti interventi da attuare.

Un'ulteriore analisi di coorte svolta a Taiwan (Chang, et al., 2022) ha determinato che la maggiore criticità si determinava nei primi tre mesi di gravidanza e nel periodo 0-3 di vita del bambino, confermando quanto già emerso. In questo modo hanno ritenuto di suggerire ai governi nazionali di rivalutare i criteri per stabilire la più salubre qualità dell'aria in modo da rispondere in maniera corretta e soddisfare le linee guida dell'OMS per proteggere le donne in gravidanza e i neonati dal rischio di contrarre ADHD.

Un'indagine scientifica in Pennsylvania ha rilevato un collegamento tra le considerevoli concentrazioni nell'aria di SO<sub>2</sub>, CO E PM<sub>2,5</sub> e l'assunzione di farmaci specifici per l'ADHD (ADHD-MA) tra gli alunni degli istituti delle scuole primarie. I ricercatori evidenziano la necessità di proporre e incrementare piani cautelativi per abbassare fino al livello minimo l'esposizione dei bambini con ADHD nei giorni e/o periodi dell'anno in cui sono ipotizzate maggiori concentrazioni di inquinanti atmosferici per avere miglioramenti oggettivi con l'analisi e lo studio delle cause che portano ad accrescere il disturbo considerato (Saadeh, et al., 2022).

A ribadire queste ricerche si riporta uno studio effettuato in Corea, dove si evidenzia il forte legame tra l'esposizione al particolato (PM) e l'ADHD fino all'età adolescenziale, ribadendo il bisogno di produrre



ulteriori prove dell'impatto dell'inquinamento dell'aria sui Disturbi del neurosviluppo (Shim, et al., 2022).

Le discrepanze nei sistemi di misura degli elementi tossici e della preminenza dell'ADHD, la varietà degli abitanti, le cause "confondenti" non sempre approfondite e controllate e i differenti metodi di studio indicano il bisogno di effettuare ancora analisi scientifiche e specifiche di elevata qualità per convalidare gli esiti rilevati e nel fornire prove più solide sul rapporto tra l'esposizione all'inquinamento atmosferico e l'ADHD.

L'elaborazione di comunicazioni scientifiche certe è essenziale per sviluppare interventi di sanità pubblica basati su prove scientifiche come proposto dal metodo *Evidence-informed decision-making, EIDM*, appoggiato anche dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Per tali motivi, per esaminare a fondo la conoscenza dell'inquinamento atmosferico come causa di rischio dell'ADHD, bisogna che vengano incrementati programmi di studio che prevedano popolazioni più estese e tempi di osservazione maggiori con un più preciso accertamento dei fattori *confondenti*.

L'ADHD è un disturbo neurobiologico che, sebbene frequentemente osservato in ambito scolastico, ha cause complesse che includono fattori genetici e ambientali. In Italia, la percentuale di bambini e adolescenti affetti da ADHD varia dall'1% al 6%, a seconda dei criteri diagnostici utilizzati. Oltre ai fattori genetici, le cause ambientali, inclusa l'esposizione agli inquinanti atmosferici, rappresentano un'area di crescente interesse e preoccupazione per la salute pubblica.

Per esaminare a fondo l'inquinamento atmosferico come causa di rischio per l'ADHD, è necessario incrementare i programmi di studio che prevedano popolazioni più estese e tempi di osservazione maggiori, con un più preciso accertamento dei fattori confondenti. La ricerca futura dovrebbe mirare a sviluppare strategie di prevenzione e intervento basate su una comprensione approfondita dei meccanismi patogenetici legati all'esposizione agli inquinanti atmosferici.

In conclusione, mentre vi è un crescente consenso sul potenziale impatto dell'inquinamento atmosferico sullo sviluppo neurologico e sui disturbi come l'ADHD, è cruciale continuare a investire in ricerche multidisciplinari e longitudinali per validare queste associazioni e per formulare politiche di salute pubblica efficaci volte a proteggere le popolazioni vulnerabili, in particolare i bambini e le donne in gravidanza.

## Riferimenti bibliografici

- Chang, Y. C., et al. (2022). PM2.5 exposure and incident attention-deficit/hyperactivity disorder during the prenatal and postnatal periods: A birth cohort study. *Environmental Research*, 214, 1.
- Crispiani, P. (2019). *Ippocrate Pedagogico. Manuale professionale di pedagogia speciale della abilitazione e riabilitazione*. (Scheda sindromica pp. 94-95. Disturbo di Attenzione e di Iperattività. Altieri D. e Bullegas D.). Ed. Itard.
- Dalla, M. D. B., et al. (1987). Environmental pollution and attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of cohort studies. *Environmental Pollution* (Barking, Essex: 1987), 315.
- Global Burden of Disease Collaborative Network. (2021). *Global Burden of Disease Study 2019 (GDB 2019) Results*. Seattle, United States: Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME).
- Health Effects Institute. (2020). *State of Global Air 2020*. Special Report. Boston.
- Liu, B., et al. (2022). Fetal exposure to air pollution in late pregnancy significantly increases ADHD-risk behavior in early childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10482.
- Myhre, O., et al. (2018). Early life exposure to air pollution particulate matter (PM) as a risk factor for attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Need for novel strategies for mechanisms and causalities. *Toxicology and Applied Pharmacology*, 354.
- Paparella, N. (Ed.). (2018). *Tempo imperfetto*. Bari: Progedit.
- Peterson, B. S., et al. (2022). Prenatal exposure to air pollution is associated with altered brain structure, function, and metabolism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 63(11).
- Saadeh, R. A., et al. (2022). Air pollutants and attention deficit hyperactivity disorder medication administration in elementary schools. *Biomedical Reports*, 17(5), 85.
- Shim, J. I., et al. (2022). Exposure to particulate matter as a potential risk factor for attention-deficit/hyperactivity disorder in Korean children and adolescents (KNHANES 2008-2018). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 13966.



- Wittchen, H. U., et al. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology: The Journal of the European College of Neuropsychopharmacology*, 21(9).
- World Health Organization. (2021). *Evidence policy impact*. WHO guide for evidence-informed decision-making.
- World Health Organization. (2021). WHO global air quality guidelines: particulate matter (PM2.5 and PM10), ozone, nitrogen dioxide, sulfur dioxide and carbon monoxide.
- Yuchi, W., et al. (2022). Neighborhood environmental exposures and incidence of attention deficit/hyperactivity disorder: A population-based cohort study. *Environment International*, 161.
- Zheng, J., et al. (2021). Commuter PM exposure and estimated life-expectancy loss across multiple transportation modes in Xi'an, China. *Ecotoxicology and Environmental Safety*, 214.





## Fausto Benedetti

Research Director | National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research - INDIRE (Rome, Italy) | f.benedetti@indire.it

## Ciro D'Ambrosio

Research Technician | National Institute of Documentation, Innovation and Educational Research - INDIRE (Rome, Italy) | c.dambrosio@indire.it

# Gli ausili didattici nelle scuole italiane Instructional aids in Italian schools

Call

The idea of making technological equipment in the classroom organic is not completely new in the Italian school if one considers that more than thirty years ago it was announced in terms of technical equipment (e.g., mobility or posture aids), teaching aids (special ergonomic keyboards or mice), and communicators useful for fostering student integration and participation.

What can be considered innovative, at present, is the way of considering the aids and aids that end up in Italian classrooms in tandem with the recent establishment of the National Registry of Educational Tools and Aids initiated since the last school reform so-called Buona Scuola. The latter, has posed a modern system for managing educational resources purchased with public funding that has disclosed a study opportunity to observe in detail the spread of inclusive resources on school desks, especially in terms of participation, consistency and type of use.

**Keywords:** technology | inclusion | educational tools | teaching aids

L'idea di rendere organiche le dotazioni tecnologiche in classe non è completamente nuova nella scuola italiana se si considera che più di trenta anni fa se ne annunciava la presenza in termini di attrezzature tecniche (ad esempio, ausili per la mobilità o per la postura), sussidi didattici (tastiere o mouse ergonomici particolari) e di comunicatori utili a favorire l'integrazione e la partecipazione degli studenti.

Ciò che può essere considerato innovativo, allo stato attuale, è il modo di considerare gli ausili e sussidi che finiscono nelle aule italiane di pari passo con la recente istituzione dell'Anagrafe Nazionale degli Strumenti e degli *Ausili Didattici* avviata a partire dall'ultima riforma scolastica cosiddetta Buona Scuola. Quest'ultima, ha posto un moderno sistema di gestione delle risorse didattiche acquistate con finanziamenti pubblici che ha dischiuso un'opportunità di studio per osservare nel dettaglio la diffusione delle risorse inclusive sui banchi di scuola, soprattutto in termini di partecipazione, consistenza e di tipologia d'uso.

**Parole chiave:** tecnologia | inclusione | strumenti educativi | ausili didattici

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Benedetti, F., & D'Ambrosio, C. (2024). Instructional aids in Italian schools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 253-263. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-24>

**Corresponding Author:** [Ciro D'Ambrosio | c.dambrosio@indire.it](mailto:c.dambrosio@indire.it)

**Received:** 18/03/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-24**

**Credit author statement:** Il contributo è frutto del lavoro congiunto di entrambi gli autori. Tuttavia sono da attribuire a Fausto Benedetti i paragrafi 1 e 5; a [Ciro D'Ambrosio](mailto:c.dambrosio@indire.it) i paragrafi 2, 3 e 4.



## 1. Introduzione alla ricerca

L'idea di rendere organiche le dotazioni tecnologiche in classe non è completamente nuova nella scuola italiana se si considera che più di trenta anni fa<sup>1</sup> se ne annunciava la presenza in termini di attrezzature tecniche (ad esempio, ausili per la mobilità o per la postura), sussidi didattici (tastiere o mouse ergonomici particolari) e di comunicatori utili a favorire l'integrazione e la partecipazione degli studenti.

Ciò che può essere considerato innovativo, allo stato attuale, è l'opportunità di esaminare gli ausili e sussidi che finiscono nelle aule italiane a partire dalla messa a regime dell'*Anagrafe Nazionale degli Strumenti e degli Ausili Didattici*<sup>2</sup> istituita con l'ultima riforma scolastica cosiddetta *Buona Scuola*<sup>3</sup>. L'esigenza di porre un moderno sistema di gestione delle risorse didattiche acquistate con finanziamenti pubblici<sup>4</sup> ha reso possibile un'opportunità di studio per osservare nel dettaglio la diffusione delle risorse inclusive sui banchi di scuola.

L'*Anagrafe*<sup>5</sup> è stata istituita nel 2017 con lo scopo di tracciare l'intero iter amministrativo che coinvolge tutti gli attori istituzionali chiamati, ai diversi livelli, ad operare in un ambiente *online*. In esso vengono pubblicati annualmente i bandi di finanziamento ad opera degli Uffici Scolastici regionali (seppure con tempistiche regionali differenti), si procede all'invio telematico dei progetti didattici da parte delle scuole e all'assegnazione dei beni a queste ultime, in comodato d'uso, a seguito dell'acquisto operato dai Centri territoriali di Supporto<sup>6</sup> in ordine alle graduatorie emesse da apposite commissioni di valutazione istituite a livello regionale. Il flusso informativo generato si è andato così popolando, in *back end*, di contenuti riguardanti le singole richieste di supporto con le relative specifiche.

L'obiettivo che ci si è posti è quello di utilizzare il *back end* della banca dati gestionale, giunta al primo quinquennio di attività, per valorizzare un patrimonio informativo unico nel suo genere poiché contenente, nei meandri della digitalizzazione delle procedure, le questioni essenziali relative alle risorse che facilitano la didattica inclusiva. Si è quindi proceduto alla selezione dei campi dati opportunamente relazionati in forma *matriciale* (i tipi di ausili per l'ordine di scuola richiedente) ordinati dall'anno scolastico 2017/2018 al 2022/2023. Un approccio di analisi di stampo preminentemente quantitativo orientato ad indagare la partecipazione scolastica, la consistenza delle dotazioni e la tipologia di ausili e sussidi che si trovano in aula<sup>7</sup>.

1 Si fa riferimento alla legge n. 104 del 5 febbraio 1992 "*Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*" che riconosce e tutela la partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità negli ambiti costituzionali dell'istruzione e del lavoro.

2 Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 63, recante "*Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni, in relazione ai servizi alla persona, con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali, nonché potenziamento della carta dello studente, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera f), della legge 13 luglio 2015, n. 107*".

3 Legge 13 luglio 2015, n. 107 recante "*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*".

4 I finanziamenti sono ripartiti annualmente (circa 10 milioni di euro l'anno) su base territoriale e calibrati secondo il numero di alunni e studenti con disabilità iscritti.

5 L'accesso all'area gestionale dell'*Anagrafe* (<https://ausilididattici.indire.it>) è consentito, tramite autenticazione, al personale appartenente agli Uffici Scolastici Regionali, ai Centri Territoriali di Supporto e a tutte le scuole statali e paritarie italiane.

6 I CTS costituiscono la rete territoriale di supporto con il compito di "*accumulare, conservare e diffondere le conoscenze (buone pratiche, corsi di formazione) e le risorse (hardware e software) a favore dell'integrazione didattica dei disabili attraverso le Nuove Tecnologie*" previsto nel progetto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Nuove Tecnologie e Disabilità. Studio di fattibilità* (2005-2006), in accordo con il Ministero dell'Innovazione Tecnologica.

7 L'estrazione generale delle informazioni che vengono analizzate in questo lavoro è stata eseguita il 25 maggio 2023 considerando le annualità dal 2017/2018 al 2022/2023. Ciò che si deve tenere presente è che i dati del sistema sono in continuo aggiornamento poiché soggetti a tempistiche di inserimento diverse, dipendenti dai diversi iter amministrativi regionali che emanano i bandi e pongono i relativi termini di scadenza.



## 2. Partecipazione delle scuole al processo di approvvigionamento

Una prima osservazione di carattere preliminare riguarda la provenienza territoriale e tipologica delle richieste che potrebbero indurre ad una lettura in termini di “adesione scolastica”. Gli istituti scolastici che hanno presentato progetti di richiesta volti all’assegnazione di ausili e sussidi didattici seguendo la procedura telematica prevista sono 6.093 (scuole che hanno ottenuto almeno un ausilio<sup>8</sup>). In media, in ciascuna scuola, risultano attribuibili circa 17 dispositivi, eppure le dotazioni più ingenti in termini numerici non fanno capo alle stesse regioni in cui più alta è stata la partecipazione scolastica (la figura n. 1 evidenzia la partecipazione degli istituti nelle singole regioni). In pratica, la prevalenza di partecipazione che si nota in almeno quattro regioni (la Lombardia con 865 scuole, la Campania e la Sicilia con 589 scuole ciascuna e il Lazio con 516 scuole), non inferisce la capacità di adesione scolastica. L’esempio indicativo è la regione Liguria nella quale, alle minori scuole coinvolte (153 istituti della regione), si registra la media più alta di dotazione “pro-capite”, pari a circa 28 risorse per istituto, senza eguali in altri territori. La questione fondamentale a cui si approda è che dalle scuole partecipanti possano provenire richieste che prevedono l’uso di più supporti in combinazione fra loro, anche se poi diretti ad un solo beneficiario. Ammettere la pratica di “uso concomitante” dovrebbe condurre sia a perfezionare la rilevazione dei fabbisogni scolastici sia a valorizzare gli utilizzi finalizzati alla migliore esperienza didattica.



Elaborazione dati di *Ciro D'Ambrosio*

Figura 1 - Cartogramma relativo alle richieste degli istituti scolastici (per regione)

- 8 Il numero complessivo delle dotazioni registrate è pari a 103.451 (sono conteggiati indistintamente sia gli acquisti effettuati che quelli ancora in essere o ancora da perfezionarsi) considerando le elaborazioni basate sull'estrazione complessiva dei dati dal portale *Anagrafe* eseguita il 25 maggio 2023.



Soltanto operando un'osservazione modulata secondo il grado di istruzione, è possibile desumere la netta distinzione relativa al grado degli istituti scolastici partecipanti (la figura n. 2 rappresenta la distribuzione). Le scuole da cui partono le maggiori istanze di supporto sono, in prevalenza, le scuole dell'infanzia (57,5% di tutti gli istituti partecipanti) nelle quali, per prime, si pone la presa in carico di uno studente con disabilità. Di tutta evidenza se ne pongono le necessità. Ciascuna richiesta di ausilio deve essere motivata dalle scuole ed essere in linea con i documenti propedeutici alla redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI)<sup>9</sup> a partire dalla diagnosi funzionale (oggi profilo di funzionamento)<sup>10</sup>. Il primo ingresso a scuola, si posiziona quindi come "punto originario di approccio" per la predisposizione dei progetti inclusivi: è in questi strumenti di progettazione educativa e didattica che si avvia la realizzazione di un ambiente di apprendimento in grado di promuovere lo sviluppo delle capacità degli alunni tenendo conto dei bisogni educativi individuati.

Inoltre, il maggiore coinvolgimento delle scuole che rientrano nel "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni"<sup>11</sup> si inquadra nei presupposti educativi fondamentali dello stesso segmento scolastico finalizzati, fra gli altri, allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo e sociale, per favorire le relazioni, l'autonomia, la creatività e l'apprendimento<sup>12</sup>. La scelta del supporto didattico più idoneo, se ponderata e appropriata in questa fase, accompagna lo stesso soggetto nel proseguimento degli altri gradi del percorso scolastico, nella primaria e secondaria di primo grado alle quali, difatti, risultano intestate richieste residuali di strumentazioni (rispettivamente del 3,6% e 1,4% delle scuole partecipanti). In altre parole, gli ausili scelti nelle scuole di primo accesso possono risultare decisivi in tutto il primo ciclo scolastico.

L'altro segmento formativo, in cui torna a palesarsi nuovamente una considerevole richiesta di servizi e strumenti di supporto, avviene nelle secondarie di secondo grado (23,4% di tutte le scuole partecipanti), ultimo anello di quella difficile transizione fra la scuola e il mondo esterno che dovrebbe configurare il più esteso "Progetto Individuale"<sup>13</sup>, comunemente denominato "progetto di vita" in quanto amplia lo stesso Piano Educativo Individuale, per cui il "termine del percorso scolastico obbligatorio, nei casi di disabilità, è da considerare quindi il limite ultimo oltre il quale vengono a cadere le prospettive del soggetto e il suo ruolo sociale"<sup>14</sup>.

9 Il Piano Educativo Individualizzato descrive annualmente gli interventi educativi e didattici destinati all'alunno, definendo obiettivi, metodi e criteri di valutazione. I riferimenti sono alla Legge n. 104 del 5/02/1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" e successivi aggiornamenti, al Decreto del Presidente della Repubblica del 24 Febbraio 1994 quale "Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap" e al più recente Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

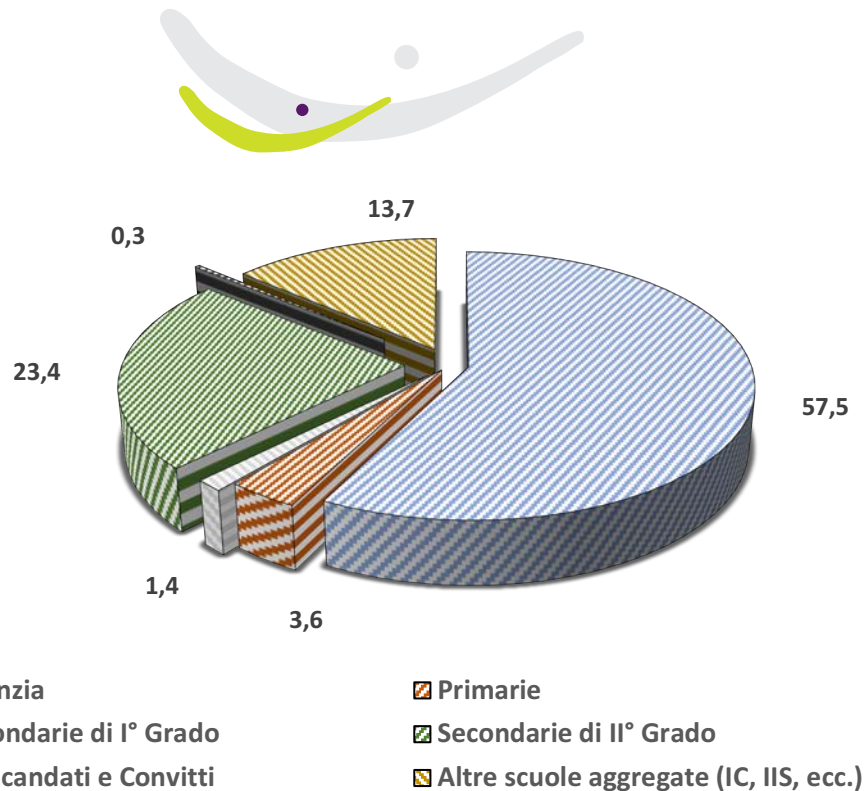
10 Il Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 ha introdotto una serie di innovazioni in materia prevedendo la sostituzione della "diagnosi funzionale", in cui è descritta la compromissione funzionale dello stato psico-fisico del soggetto, con il "profilo di funzionamento" più incentrato sulle misure e le risorse strutturali per l'inclusione.

11 Si fa riferimento al Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20/03/2009 di "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133".

12 Si fa riferimento al Decreto Legislativo n. 65 del 13/04/2017 di "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

13 Il riferimento è alla Legge n. 328 dell'8/11/2000 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" e al più recente Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

14 C. D'Ambrosio, *Dall'inclusione scolastica all'inclusione lavorativa*, in F. Benedetti, *Gli snodi dell'inclusione. Monitoraggio dei Centri Territoriali di Supporto*, INDIRE, 2020, ISBN: 978-88-99456-31-3.



Elaborazione dati di *Ciro D'Ambrosio*  
 Figura 2 - Istituti richiedenti per grado di istruzione (%)

Il peso attribuito alle scuole dell'infanzia (ingresso nel sistema di istruzione obbligatorio) e alle scuole secondarie di secondo grado (uscita dall'obbligo scolastico) chiama dunque in causa l'assoluta importanza di avvalersi, in entrambi i momenti, dei servizi dei CTS (ma anche della rete GLIC<sup>15</sup>) per il supporto di natura tecnica in merito alle scelte più funzionali. La consapevole individuazione e acquisizione delle strumentazioni non solo è in grado di facilitare l'attività didattica ma costituisce una vera e propria risorsa per l'intero territorio cui possono attingere, nel tempo, le diverse entità presenti per rispondere a nuovi fabbisogni educativi<sup>16</sup>. Si compie così un complesso lavoro di rete<sup>17</sup> che trae avvio dalla partecipazione delle scuole al processo di approvvigionamento degli ausili e sussidi didattici e che alimenta, a sua volta, la rete dell'inclusione di tutto l'ambito territoriale (vi trovano posto non soltanto professionalità interne all'amministrazione, ai CTS e alle scuole polo l'inclusione<sup>18</sup> ma anche i rappresentanti dell'Associazione Nazionale Comuni Italiani e dell'Unione delle Province Italiane, nonché delle associazioni di disabili e i loro familiari e tutti quei professionisti di raccordo con gli enti amministrativi).

15 Rete italiana di consulenza sugli ausili informatici elettronici per disabili (<https://www.centriausili.it>).

16 F. Fogarolo (Ufficio Scolastico Provinciale di Vicenza), *La rete dei Centri Territoriali di Supporto*, articolo su *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, numero monografico sulle tecnologie per l'integrazione, Le Monnier, 2009.

17 G. Simoneschi, *Il Progetto «Nuove Tecnologie e Disabilità»: risorse territoriali e nuovi ambiti di ricerca*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Volume 9, Numero 5, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2010.

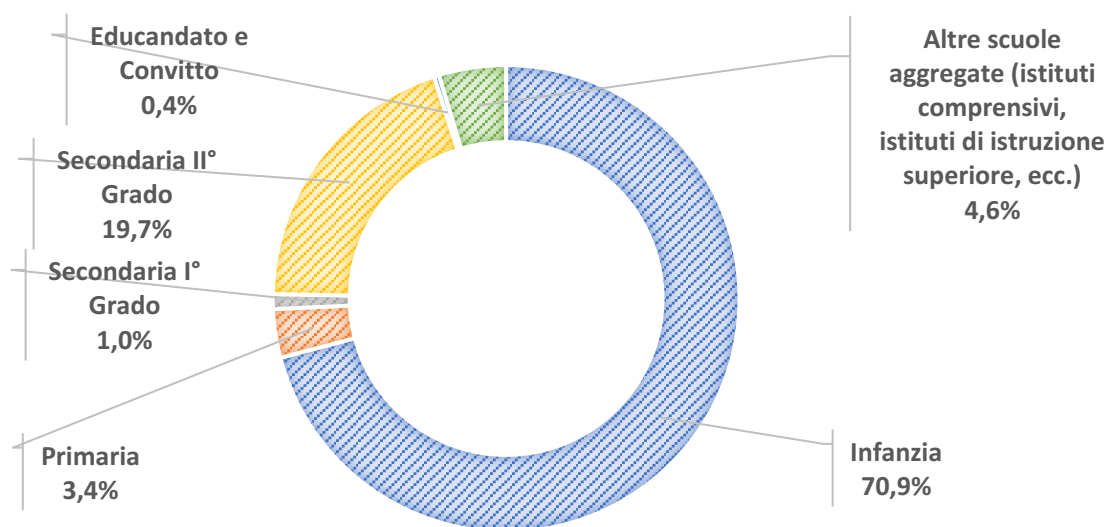
18 Secondo il decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 recante "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107" le scuole polo hanno il compito di svolgere azioni di supporto e consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di metodologie e uso di strumenti didattici per l'inclusione.





### 3. Dotazioni assistive nelle scuole

La massa complessiva delle dotazioni scolastiche censite nell'*Anagrafe Nazionale degli Strumenti e degli Ausili Didattici* è pari a 103.451 fra ausili e sussidi<sup>19</sup>. In linea con la maggiore partecipazione degli istituti di primo ingresso (scuole dell'infanzia) nell'approvvigionamento dei dispositivi, si conferma, il più alto numero di dotazioni espresso in termini di quantità. La maggior parte è assegnata proprio in risposta alle progettazioni presentate dalle scuole dell'infanzia con il 70,9% degli ausili (la figura n. 3 evidenzia la distribuzione delle dotazioni per tipo di scuola) e, in misura, più contenuta, alle scuole del secondo ciclo con il 19,7%. Come già evidenziato, negli strumenti di progettazione educativa e didattica del primo ciclo finiscono per convergere le necessità di accessibilità, sostegno e assistenza personale basate su quello che è il primo ambiente pubblico di valutazione (la scuola) in cui è posto il soggetto.



Elaborazione dati di *Ciro D'Ambrosio*  
Figura 3 - Distribuzione delle dotazioni per tipo di scuola

Scegliere la strumentazione didattica rispondente ai bisogni del soggetto può rivelarsi fondamentale. Una strada verso l'indipendenza e la realizzazione dello studente che trova in questa fase il suo "effetto farfalla" per cui le valutazioni e le scelte fatte a scuola (condizioni iniziali) possono produrre variazioni ben più grandi lungo il percorso di vita di un soggetto (il suo ruolo in famiglia, nella società, nel lavoro, ecc.).

Visti in questo modo, i concetti di "ausilio e sussidio" assumono una portata maggiore. Si pone quindi, una questione definitoria che, nella procedura telematica, distingue fra "sussidi didattici" e "tecnologie assistive/ausili tecnici":

- gli *ausili tecnici/tecnologie assistive* sono tutti quei prodotti esterni (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software, ecc.) di natura più specialistica che hanno la finalità di "mantenere o migliorare il funzionamento e l'indipendenza della persona e in tal modo favorire il suo benessere<sup>20</sup>": sono dispositivi

19 Si considerano le elaborazioni basate sull'estrazione complessiva dei dati dal portale *Anagrafe Nazionale degli Strumenti e degli Ausili Didattici* eseguite il 25 maggio 2023 in cui sono conteggiati indistintamente sia gli acquisti effettuati che quelli ancora in essere o ancora da perfezionarsi (non acquistati).

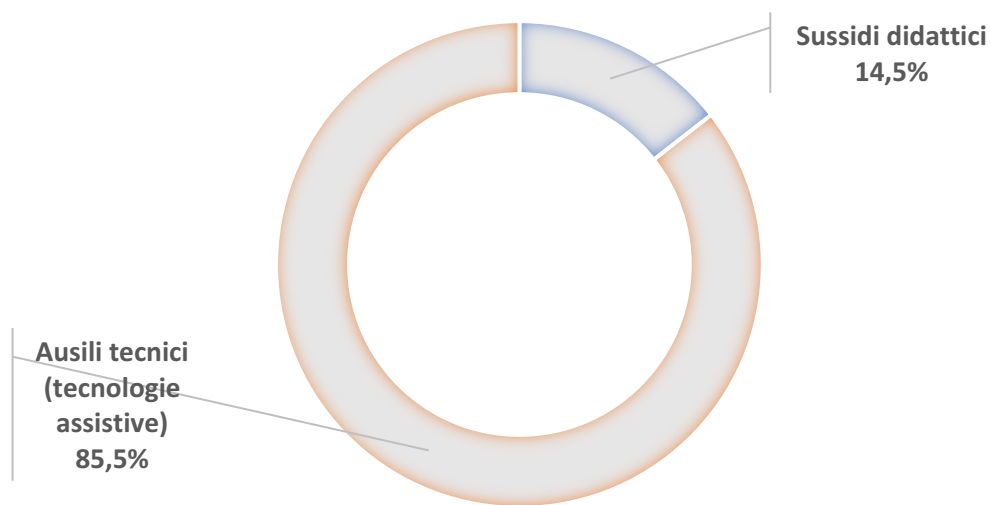
20 La definizione "Assistive Health Product" è dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (Fonte: <https://www.who.int/teams/-health-product-policy-and-standards/assistive-and-medical-technology/assistive-technology>).



che possono avere un diverso livello di tecnologia e di personalizzazione, di natura elettronica o informatica, come computer, fotocamere, video ingranditori o video proiettori, supporti per la comunicazione, ecc.;

- i *sussidi didattici* sono tutti quei materiali utilizzati nell'insegnamento e utili a favorire l'apprendimento, la socializzazione, l'autonomia, lo sviluppo di conoscenze, abilità, competenze, o per le attività ludico-educative: sono materiali di consumo, cartacei o digitali, libri facilitati per la scrittura o per il disegno, software compensativi (ad es., un audiolibro, una sintesi vocale, ecc.) o per gli esercizi.

Eseguendo questo primo frazionamento direttamente sul numero complessivo delle dotazioni registrate pari a 103.451<sup>21</sup> si conferma come siano di gran lunga superiori il numero degli ausili tecnici richiesti, cioè le tecnologie assistive pari all'85,5%, piuttosto che i sussidi didattici che si fermano al 14,5% (la figura n. 4 mostra la scomposizione fra ausili e sussidi). Emerge la necessità di favorire innanzitutto l'adattamento all'esperienza didattica.



Elaborazione dati di *Ciro D'Ambrosio*  
Figura 4 - Ripartizione fra ausili e sussidi didattici richiesti (Anagrafe Nazionale)

#### 4. Tipologie di ausili e sussidi per la didattica inclusiva

Nel predisporre un'osservazione più dettagliata delle diverse tipologie scelte e richieste dalle istituzioni scolastiche emerge però una criticità proprio sotto il profilo definitorio. La distinzione d'uso di ausili e sussidi, accennata precedentemente, non appare adeguata nella pratica scolastica ma anzi capovolta. Il motivo risiede nella classificazione adoperata dalle scuole nella scelta del singolo dispositivo che si riferisce alla "*Classificazione dei sussidi didattici, delle attrezzature e degli ausili tecnici per la didattica inclusiva*" considerato lo standard internazionale (ISO 9999<sup>22</sup>) al quale le scuole devono attenersi per semplificare l'individuazione delle strumentazioni e, quindi l'acquisto. Questo *standard* definisce indistintamente i prodotti con il termine di "ausili" riferiti a "*qualsiasi prodotto, strumento, attrezzatura o sistema tecnolo-*

21 Sono conteggiati indistintamente sia gli acquisti effettuati che quelli ancora in essere o ancora da perfezionarsi) considerando le elaborazioni basate sull'estrazione complessiva dei dati dal portale *Anagrafe Nazionale degli Strumenti e degli Ausili Didattici* eseguite il 25 maggio 2023.

22 Lo standard ISO 9999 è un sistema classificatorio del 2016 relativo ai prodotti cosiddetti assistivi (inclusi dispositivi, attrezzature, strumenti e software, specificatamente realizzati o generalmente disponibili per persone con disabilità) reperibile sui portali <https://portale.siva.it> o <https://www.eastin.eu>.

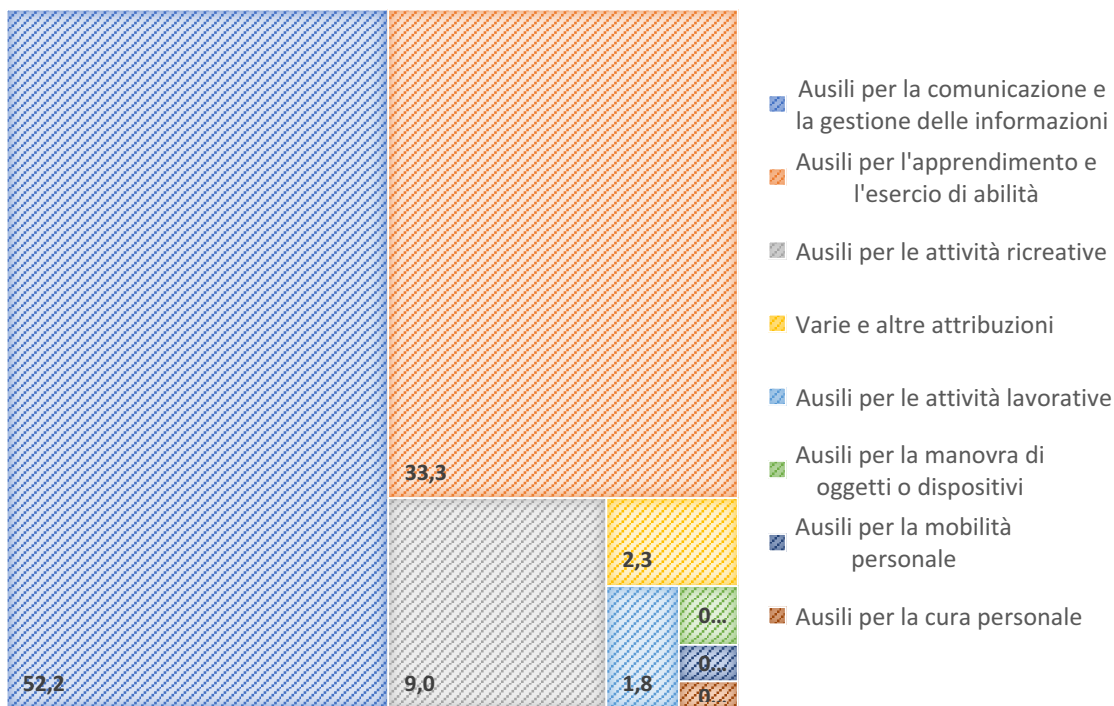


gico di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da una persona disabile per prevenire, compensare, alleviare o eliminare una menomazione, disabilità o handicap". Prima di ogni analisi è quindi necessario porre in essere un'operazione preparatoria: relazionare le definizioni di tipo formale a quelle della classificazione internazionale adoperata effettivamente dalle scuole e che è possibile considerare in questi termini:

- fra gli *ausili tecnici/tecnologie assistive* comprendere:
  - ausili per l'apprendimento e l'esercizio di abilità;
  - ausili per la comunicazione e la gestione dell'informazione;
- fra i *sussidi didattici* comprendere:
  - ausili per la cura personale;
  - ausili per la mobilità personale;
  - ausili per la manovra di oggetti o dispositivi;
  - ausili per le attività lavorative;
  - ausili per le attività ricreative.

Soltanto attraverso questa distinzione tipologica (*standard* internazionale ISO 9999) è possibile cogliere il peso che occupa ciascun tipo di ausilio o sussidio in rapporto al totale delle dotazioni registrate nell'*Anagrafe* (la figura n. 5 mostra la distribuzione tipologica degli ausili). Su tutti, si conferma la massiccia preminenza degli *ausili tecnici/tecnologie assistive* considerabili come strumenti direttamente finalizzati a rendere praticabile la didattica ed in particolar modo, quelli per *"la comunicazione e la gestione delle informazioni"* che superano la metà delle assegnazioni complessive (52,2%). Una quota che oltretutto si amplia considerando il secondo gruppo più richiesto relativo agli strumenti per *"l'apprendimento e l'esercizio di abilità"* (33,3%). Quel che se ne ricava è che, nella prassi scolastica, gli *ausili* sembrano intesi come strettamente finalizzati alla resa didattica mentre i *sussidi didattici*, che rappresentano la quota minoritaria delle richieste delle scuole (pari al 14,5%, come da figura n. 4) comprendono prodotti di maggiore varietà destinati ad attività collaterali o a rimuovere condizioni limitative per cui *"molte situazioni di disabilità sono generate non dalle limitazioni funzionali della persona, ma dall'inadeguatezza dell'ambiente o degli strumenti<sup>23</sup>"*. A distinguersi fra questi ultimi, sono quelli *"per le attività ricreative"* pari al 9% del totale.

23 R. Andrich, *Valutare, consigliare, prescrivere gli ausili. Tecnologie al servizio delle persone con disabilità: guida per operatori della riabilitazione* in *I Quaderni della Fondazione Don Gnocchi n. 8*, Fondazione Don Gnocchi, 2015.



Elaborazione dati di *Ciro D'Ambrosio*

Figura 5 - Ausili e sussidi didattici registrati nell'Anagrafe Nazionale distinti per tipologia (ISO 9999)

Ancora più in particolare, fra gli ausili per *la comunicazione e la gestione dell'informazione* (52,2% del totale nazionale) vi sono quelli che attengono prioritariamente alla comunicazione (verbale e non verbale) a partire dal potenziamento visivo o uditivo, sino ad arrivare al sostegno di ogni altra forma di produzione e fruizione (scrittura, lettura, calcoli, disegni) mediante uso di comunicatori, computer e software, calcolatori, video ingranditori, registratori, pannelli per la comunicazione, dispositivi *braille*, ecc.

Fra gli ausili per *l'apprendimento e l'esercizio di abilità* (33,3% del totale nazionale) vi sono quelli che attengono alla partecipazione del soggetto durante l'apprendimento a partire dalle abilità di base (il tempo, lo spazio), alle abilità cognitive (la memoria, l'attenzione), le abilità sociali e artistiche, il linguaggio e la comunicazione (lettura labiale e del codice *braille*), sino ad arrivare alle discipline curriculari e a quelle che riguardano l'autonomia e la manovra di oggetti nella vita quotidiana mediante uso di speciali tastiere, *mouse*, software per gli esercizi e l'addestramento anche tramite immagini e disegni o linguaggio *bliss* (interamente basato su simboli ideografici e pittografici), ecc.

Fra gli ausili per le *attività ricreative* (9% del totale nazionale) vi sono quelli che attengono al gioco, allo sport e alla musica, mediante uso di scivoli ed altre attrezzature che consentono attività fisiche, giochi da tavolo, carte o software, strumenti adattati per la composizione musicale, ecc.

Nel complesso, la distribuzione trova corrispondenza con le tipologie di disabilità accertate a scuola<sup>24</sup> dalle quali risulta il 96,8% del numero complessivo di alunni con disabilità psicofisica (di cui il 69,5% presenta una disabilità intellettiva, il 2,8% una disabilità motoria e il 24,5% altri tipi di disabilità), l'1,3% con una disabilità visiva e l'1,9% una disabilità uditiva.

24 Considerando l'arco temporale dei dati estratti e analizzati in questo lavoro (dall'anno scolastico 2017/18 al 2022/2023) si è fatto riferimento alle statistiche disponibili più congruenti allo stesso periodo e diffuse dal Ministero dell'Istruzione (DGSIS – Ufficio di Statistica), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021*, luglio 2022.



## 5. Considerazione conclusiva

Al termine di questo lavoro si possono delineare alcune considerazioni in ordine alle analisi condotte in tema di ausili e sussidi inclusivi.

Le richieste di supporto giunte dalle istituzioni partecipanti superano ogni correlazione territoriale e pongono l'assoluta prevalenza delle scuole dell'infanzia che, per naturale vocazione, sono eleggibili a primi ambienti di inclusione. La sinergia fra scuola di primo ingresso e attori territoriali (i CTS di riferimento ma anche la rete GLIC) appare determinante per la scelta degli ausili e sussidi che seguono lo studente almeno per tutto il primo ciclo scolastico. Ed è nelle stesse "scuole di ingresso" che finiscono la maggior parte degli ausili mentre, in misura minore, si registrano nel secondo ciclo. Un fatto da contrassegnare come un valore aggiunto per tutto il territorio in cui si incontrano scuole, servizi territoriali sanitari e famiglie, e in cui si pone la possibilità di ricorrere a prodotti e strumenti in grado di facilitare e favorire il percorso nella prospettiva *bio-psico-sociale* alla base della classificazione ICF<sup>25</sup> (OMS, 2001).

Le dotazioni di ciascuna scuola evidenziano la netta preponderanza degli ausili, da intendere come strumenti che potenziano il funzionamento e l'indipendenza dello studente in apprendimento, rispetto ai sussidi diretti più a rimuovere o adeguare l'ambiente che lo circonda. È il caso degli "ausili senso-percettivi"<sup>26</sup> e gli "ausili per il potenziamento delle abilità"<sup>27</sup> che prevalgono sui sussidi per cura, mobilità, manovra, e per le attività lavorative e ricreative<sup>28</sup>. Un dato accompagnato altresì dalla distinzione formale, fra ausili e sussidi, che non appare rilevante per le scuole richiedenti a tutto vantaggio della singolarità e specificità di ciascun prodotto da considerare anche in uso combinato (ad esempio, un supporto motorio per un *tablet* abbinato ad uno specifico software). Ciò che risulta più appropriata diviene quindi la rappresentazione di "*soluzione assistiva*"<sup>29</sup> che meglio può esprimere la complessità di "*contemplare tutte le dimensioni dell'esistenza nel quale un ausilio tecnologico può potenzialmente inserirsi*"<sup>30</sup>.

Il paradigma di queste osservazioni richiama ad una ricerca continua delle migliori condizioni da mettere in campo per evitare le barriere limitative dell'esperienza didattica, di qualsiasi natura esse siano come vorrebbe l'equazione "*Ambiente accessibile + Ausili tecnici + Assistenza personale = Autonomia*"<sup>31</sup>. Si tratta di concepire le azioni a partire dallo spazio di accoglienza<sup>32</sup> (in questo caso, la scuola nel suo complesso) facendo in modo che l'interazione con lo studente non pregiudichi la sua autonomia in termini di partecipazione alle occasioni e alle opportunità di sviluppo in campo educativo e personale. In breve, comporre ambienti didattici pienamente fruibili.

La strada verso una *pedagogia inclusiva* che intenda contribuire a ridurre le differenze e valorizzare il potenziale di ciascuno potrebbe arricchirsi di nuove consapevolezze derivanti dalle riflessioni in tema di

25 La Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute è il sistema di classificazione della disabilità sviluppato dall'Organizzazione mondiale della sanità.

26 Si fa riferimento agli "Ausili per l'apprendimento e l'esercizio di abilità", codice ISO 05 (ISO 9999:2016).

27 Si fa riferimento agli "Ausili per la comunicazione e la gestione delle informazioni", codice ISO 22 (ISO 9999:2016).

28 Si fa riferimento agli "Ausili per la cura personale", "Ausili per la mobilità personale", "Ausili per la manovra di oggetti e dispositivi", "Ausili per le attività lavorative", "Ausili per le attività ricreative", rispettivamente ai codici 09, 12, 24, 28, 30 della classificazione ISO 9999:2016.

29 AAATE, *Tecnologie e Disabilità: Scenario 2003. Il punto di vista dell'AAATE*, Position paper, Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe, AAATE, 2003.

30 G. Guaraldi, M. Nenzioni, *Ausili, nuove tecnologie e inclusione. Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning, L'integrazione scolastica e sociale*, Volume 22 n. 2, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2023.

31 R. Andrich, "*Le quattro "a": accessibilità, ausili, assistenza personale, autonomia. Atti del Corso Nazionale SIMFER "Ruolo degli ausili nel progetto riabilitativo"* (Prato, 24-25/11/2000), Ortho2000 n.6/2000, Edi Ermes, Milano (2000).

32 La Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) concepisce il funzionamento di un soggetto in relazione all'ambiente nel quale vive, e nel quale è quindi indispensabile individuare i fattori ambientali che incidono sulla prestazione, in termini di barriere o facilitatori. Tale approccio scientifico è entrato a far parte della normativa scolastica, in particolare, con la "Direttiva BES" del 27 dicembre del 2012 recante "*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*".





ausili e sussidi utilizzati. Dovrebbe, anzi, partire proprio dall'assunto che non sia più sufficiente integrare ma sia necessario includere guardando al definitivo superamento di un'ottica "compassionevole". Una scuola più moderna ha una complessa varietà di risorse per farlo: in una parola, di "facilitatori".

## Riferimenti bibliografici

- AAATE (2003). *Tecnologie e Disabilità: Scenario 2003. Il punto di vista dell'AAATE*, Position paper, Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe, AAATE.
- D'Ambrosio, C. (2020). Dall'inclusione scolastica all'inclusione lavorativa. In F. Benedetti, *Gli snodi dell'inclusione. Monitoraggio dei Centri Territoriali di Supporto*, INDIRE..
- Fogarolo, F. (2009). (Ufficio Scolastico Provinciale di Vicenza), *La rete dei Centri Territoriali di Supporto*, articolo su *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, numero monografico sulle tecnologie per l'integrazione. Le Monnier.
- Guaraldi, G., & Nenzioni, M. (2023). Ausili, nuove tecnologie e inclusione. Alcune esperienze universitarie dalla LIM all'e-learning. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22, 2. Trento: Erickson.
- Simoneschi, G. (2010). Il Progetto «Nuove Tecnologie e Disabilità»: risorse territoriali e nuovi ambiti di ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 9, 5. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, *Nuove Tecnologie e Disabilità. Studio di fattibilità*, in accordo con il Ministero dell'Innovazione Tecnologica (2005-2006).
- Ministero dell'Istruzione, DGSIS – Ufficio di Statistica, *I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021* (2022).
- Andrich, R. (2000). Le quattro "a": accessibilità, ausili, assistenza personale, autonomia. Atti del Corso Nazionale SIMFER "Ruolo degli ausili nel progetto riabilitativo" (Prato, 24-25/11/2000), Ortho2000 n.6/2000, Edi Ermes, Milano .
- Andrich, R. (2015). Valutare, consigliare, prescrivere gli ausili. Tecnologie al servizio delle persone con disabilità: guida per operatori della riabilitazione. *I Quaderni della Fondazione Don Gnocchi* n. 8, Fondazione Don Gnocchi.



**Francesca Baccassino**

Ph.D. Student in Special Education | Department of Human and Social Sciences | University of Salento (Italy) | francesca.baccassino@unisalento.it

**Stefania Pinnelli**

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

## Virtual And Augmented Reality To Support The Emotional Wellbeing Of Hospitalised Children

### Realtà virtuale e aumentata per sostenere il benessere emotivo dei bambini ospedalizzati

Call

Recent research highlights the potential of immersive virtual reality (VR) in improving the psychological adaptation to hospitalization and the quality of life for pediatric patients (Tennant et al., 2021; Comparcini et al., 2023). Hospitalization often causes fear and agitation in children, affecting their well-being and that of their families. Addressing this through early familiarization with the hospital, creating a playful care setting, and fostering trust with medical staff is crucial. A project in the Pediatric Oncohaematology department aims to enhance the well-being of patients aged 3 to 10 years using VR and Augmented Reality (AR) applications inspired by "The Little Prince". This includes early VR exploration of the hospital, collaborative VR for educational activities and games with peers and medical staff, VR for pain therapy with pleasant scenarios, and AR with 3D characters from "The Little Prince". The protocol involves a pedagogical investigation using an adapted version of Kellner's Symptom Questionnaire (1982; 1987) to assess anxiety, hostility, relaxation, and sociability. The project also examines patients' skills, technology usage habits, and preferences to personalize the experience. Preliminary results from a qualitative-quantitative study with a control group of non-hospitalized children highlight similarities, differences, and the educational potential of these technologies in hospital settings. This research aims to improve the hospital experience for pediatric patients through innovative technological interventions.

**Keywords:** hospitalised children; augmented reality; virtual reality

Recenti ricerche evidenziano il potenziale della realtà virtuale immersiva (VR) nel migliorare l'adattamento psicologico all'ospedalizzazione e la qualità di vita dei pazienti pediatrici (Tennant et al., 2021; Comparcini et al., 2023). L'ospedalizzazione spesso causa paura e agitazione nei bambini, che si ripercuotono sul loro benessere e su quello dei caregivers. Per tale motivo è necessario familiarizzare con l'ospedale predisponendo ambienti di cura ludici e promuovendo atteggiamenti di fiducia verso il personale sanitario. Il progetto attivato presso un reparto di Oncoematologia Pediatrica mira a migliorare il benessere dei pazienti di età compresa tra i 3 e i 10 anni attraverso l'utilizzo di applicazioni di realtà virtuale (VR) e realtà aumentata (AR) ispirate a "Il Piccolo Principe". L'obiettivo è migliorare il benessere dei piccoli pazienti con esperienze di esplorazione VR precoce dell'ospedale, reparti arricchiti in AR con personaggi 3D del Piccolo Principe, sessioni VR di gioco collaborativo con i pari e con il personale sanitario e terapia del dolore con scenari immersivi piacevoli. Il protocollo prevede un'indagine pedagogica attraverso la compilazione della versione adattata del Symptom questionnaire di Kellner (1982; 1987) per valutare ansia, ostilità, rilassamento e socievolezza dei bambini ospedalizzati. Il progetto esamina anche le competenze, le abitudini di utilizzo della tecnologia e le preferenze dei pazienti al fine di personalizzare al meglio l'esperienza. I risultati preliminari di uno studio qualitativo con un gruppo di controllo di bambini non ospedalizzati evidenziano le somiglianze, le differenze e il potenziale educativo di queste tecnologie in ambiente ospedaliero.

**Parole chiave:** bambini ricoverati | realtà aumentata | realtà virtuale

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2024). Virtual And Augmented Reality To Support The Emotional Wellbeing Of Hospitalised Children. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 264-274. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-25>

**Corresponding Author:** Francesca Baccassino | francesca.baccassino@unisalento.it

**Received:** 13/03/2024 | **Accepted:** 16/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®

ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-25

**Credit author statement:** Both authors conducted the research; analyzed the data; wrote the paper and approved the final version.



## Introduction

Paediatric hospitalisation can induce negative emotions such as anxiety, fear, hostility both in young patients and in their families. There is a need for accompanying approaches to reduce so-called ‘procedural’ anxiety in children, i.e. discomfort related to medical treatment (Nunns et al., 2018). Recent studies (McQueen et al., 2012; Ahmadpour et al., 2019) have demonstrated the distracting effect of virtual and augmented reality during medical treatment: in fact, stimulation of the senses allows for a shift in concentration and/or the development of skills to modulate the processing of pain sensations. For this reason, the collaboration of a voluntary association, a local hospital and two university departments led to the Piccolo Principe project, which aims to implement virtual and augmented reality applications to improve the hospitalisation experience of children aged 3 to 10 years in the paediatric oncohaematology ward. Following the integrating framework of the story of the “Little Prince” by Antoine de Saint-Exupéry, various applications and technologies are being designed to allow children to discover the ward and the medical staff in a playful setting close to the world of children to reduce anxiety and to distract themselves from medical treatment as a “pain therapy”. Contextual conditions are modified to facilitate acceptance and difficulty resulting from the hospitalisation condition (WHO, 2001). Specifically, the following are being designed by the engineering team:

- a VR and 3D modelling (Fig.1) application of preview insight into the ward to be explored using a simple cardboard visor (Fig. 2) to reduce anxiety about the unknown and preview hospital environments. In the case of unplanned hospitalisation (e.g. emergency admission) this application can be used directly in the hospital during triage or waiting times



*Fig. 1. Spherical photo of department entrance for 3D modelling*



*Fig. 2. Cardboard viewer*

- VR application of collaborative games that will allow children, via a MetaQuest VR visor (Fig. 3), to interact with other users who can be other children in the ward or medical staff. The virtual interaction environments will be inspired by the journey of the Little Prince. These gamification activities aim to increase positive relationships and a sense of trust and community in the hospital ward.



Fig. 3. Meta Quest 2 viewer

- VR pain therapy application that will allow children to practise relaxation based on the mindfulness protocol with relaxing scenarios and music or to perform entertaining activities such as listening to music or an audiobook to distract themselves from the ongoing medical therapies (e.g. chemotherapy) by having immersive experiences that are pleasant for the patient
- Social robots to engage children socially (interactions), emotionally (needs identification) and educationally (anxiety and stress coping)

## Methodology

In this project, the university's pedagogical team is responsible for conducting a context analysis, structuring the technological intervention, and, finally, evaluating the outcomes. A protocol was implemented to assess and monitor emotional variables and technological preferences in children up to 10 years of age who were not hospitalised (baseline group), hospitalised but not using AR and VR technologies (control group), and hospitalised children exposed to Little Prince technologies (experimental group). The exploration of emotions is aimed at a pre- and post-test verification to assess the effectiveness of the protocol on the improvement of quality of life and the reduction of anxiety and apprehension, while the investigation of the habits of use of the technologies is aimed at defining a technological development project plan adapted to the patients' expectations and satisfaction. The qualitative-quantitative protocol is divided into two parts. The first one consists of the implementation of a questionnaire adapted from the Symptom Questionnaire QS (Fava et al., 1983; Kellner, 1987) which was administered in precedent research to adolescents and children (Neidhardt et al., 1992) and to cancer patients (Orlandi et al., 2007). More specifically, selected variables (the Anxiety and Hostility Symptom Scale) have been used. The items were adjusted according to the patient and the difficult situation faced by them and their families. The second part of the protocol was specifically designed to explore skills, user habits, and preferences for the use of technology in the hospital setting. For patients aged between 3 and 8 years, the questionnaire is filled in by the caregiver, while older children complete it on their own. In the first part, they are requested to dichotomously choose if the 15 proposed adjectives reflect the patient's state of mind in the two weeks preceding the giving of the test. In the second part, there are open and closed questions concerning possessed and well-known technological devices, use habits, earlier experience with virtual and/or augmented reality systems, and preferences on the availability of technologies in the hospital environment.

The questionnaire is submitted to three samples of children up to 10 years of age: the baseline group (non-hospitalised children), the control group (hospitalised children who have not used and will not use the technological apps included in the project), and the experimental group formed by the children involved in the project and who will use the apps developed by the engineers. The latter group will also use the questionnaire at the time of discharge. A further action of the pedagogical team involves the definition of a set of playful collaborative activities to be carried out remotely in a virtual environment where patients can meet and interact in a fun way during hospitalisation in order to enhance this experience. The games designed are in the process of being evaluated for feasibility by the engineering group, but an overview is provided in Table 1.



Category and Age Range	Obj	N.Players	Levels	Time	Environment	Description	Helps	Scores
<b>VR Puzzle 3/5 years</b>	Combine pieces to form the image	2	3 (9, 12, 21 pieces)	No time limit	Little Prince's Planet (Lvl 1), Planet Earth (Lvl 2)	Image of Little Prince and the Rose (Lvl 1), Little Prince and the Fox (Lvl 2)	Positive sound feedback, visual help with colors, view complete image	Collaborative game, indication of time taken
<b>VR Puzzle 6/10 years</b>	Combine pieces to form the image, challenge or collaborate	2	2 (30, 50 pieces)	Undefined time	Little Prince's Planet (Lvl 1), Planet Earth (Lvl 2)	Image of Little Prince and the Rose (Lvl 1), Little Prince and the Fox (Lvl 2)	Positive sound feedback, visual help with colors, view complete image	In challenge option: win by finishing the level first
<b>Memory Card 3/5 years</b>	Form pairs of identical cards with Little Prince characters	2	3 (6, 8, 10 cards)	No time limit	Starry background	Flip cards, establish who makes the first move, remember positions of matching figures	Personally color figurines before playing	Turn-based, whoever finds more matching cards wins
<b>Memory Card 6/10 years</b>	Form pairs of identical cards with Little Prince characters	1-2 + 1 adult	3 (12, 16, 20 cards)	Undefined time	-	Flip cards, remember positions of figures, game ends when cards are finished	Little Prince help to find the second matching figure	Whoever finds more matching cards wins
<b>Object Hunt 3/5 years</b>	Competitive object hunt, help Little Prince find missing plane parts	2	6 levels (mazes, hidden object hunt)	Winner finishes first	Various asteroids and Earth	Find missing pilot plane parts, meet new characters on different planets	Up to 3 hints from Little Prince	Whoever finishes all levels first wins
<b>Lego Building 6/10 years</b>	Help Little Prince find missing plane parts, collaborative	2 + 1 adult	6 levels	No time limit	Various asteroids and Earth	Build missing plane parts with Lego, collaborate, view complete image	Collaboration in construction, decide on which planet to land	-

Table 1: Set of VR activities

The activities are designed to have as little physical exertion as possible in order not to impact the physical state and ongoing treatment (e.g. presence of IVs) and to manually use the Meta Quest 2 visor controller (Fig. 4). For this, the following have been designed: collaborative puzzle games in immersive environments with Little Prince scenarios; competitive memory games with card matching; treasure hunts guiding young players through mazes and object searches, teaching them to work as a team.



Fig. 4. Meta Quest 2 controller

The working group of the pedagogical area will also define the relationship protocol of the 'Pepper robot' for interaction with the ward and patients, to make this technological resource functional to pro-





mote a better quality of life in the hospital, exploring and responding to the socialisation and entertainment needs of patients and supporting the ward staff. This contribution only reports the data relating to the first sample, i.e. children who have not had and will not have experience of hospitalization and which will serve as a baseline comparison for the other two groups. This sample is particularly important because, in addition to offering an element of comparison, it offers a snapshot of children's technological choices and preferences.

## Results

The launch of the Little Prince project involved a series of phases. The initial chapter saw the establishment of a dynamic and dedicated project team that brought together diverse skills and perspectives to synergize efforts.

Guided by a commitment to evidence-based practices, the pedagogical team studied and examined the literature. This phase involved deepening existing research and exploring technological interventions in paediatric health care. The synthesis of this knowledge became the compass that guided the project toward best practices and new approaches.

The first key step was the design and implementation of a comprehensive exploration protocol. In addition to the design of the framework, its translation into tangible applications was verified, designed to transcend the conventional boundaries of paediatric care—in fact, the administration also includes a group of nonhospitalized children. The protocol aims not only to assess emotional variables, but also to understand the technological preferences of the young participants. The last step of these preparatory steps led to formal acceptance of the project by the hospital's Ethics Committee. This approval represented not only a nod to the ethical soundness of the project, but also a recognition of its potential to contribute significantly to the well-being of young patients. The Ethics Committee's green light served as a trailblazer, paving the way for implementation of the project within the hospital. At the same time, the web questionnaire for non-hospitalized children was sent to the reference group composed of individuals of similar age to the experimental group but without previous hospitalization experience. This group provided a valuable reference point for future comparison. Their responses, untainted by the impact of hospitalization, provided a baseline perspective for assessing the influence of the project on the hospital experience. The sample of 42 children composed mainly of males (54.8%) aged 3-10 years indicated their experiences and preferences. 20 children aged 8 to 10 years (47.6%) responded to the questions, and in addition, the responses of parents who were given the task of representing the opinions of children aged 3 to 7 years were analyzed. Figure 5 provides a visual representation of the plurality of respondents.

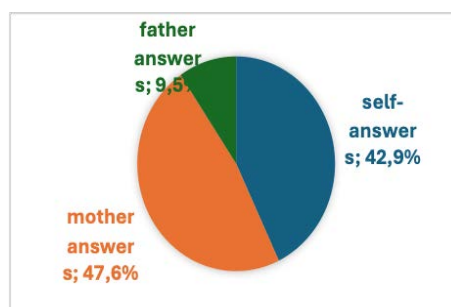


Fig. 5. Questionnaire fillers

Kellner's symptom questionnaire (Fava et al., 1983; Kellner, 1987) was appropriately customised to the purpose, age of participants and investigation setting. For this reason, 15 items were chosen from the sub-scales of symptoms (anxiety and hostility) and well-being (relaxation and sociability) (Table 2). The protocol is presented in the Fig.6 and Fig.7.



<u>Symptom</u>		<u>Well-being</u>	
Anxiety	Hostility	Relaxation	Sociability
Nervous	Confused	Calm	Kind
Terrified	Furious	Relaxed	
Afraid	Impatient	Patient	
Sleepless	Worried	Confident	
Agitated		Hopeful	

Table 2: Items selected by Kellner's questionnaire

**Some information about you** (for children some information about your son/daughter)

AGE \_\_\_\_\_ GENDER: M \_\_\_ F \_\_\_

**Please describe how you have felt (or how you think your child has felt) over the past few days.**

Nervous	YES	NO
Terrified	YES	NO
Calm	YES	NO
Impatient	YES	NO
Kind	YES	NO
Hopeful	YES	NO
Relaxed	YES	NO
Afraid	YES	NO
Patient	YES	NO
Furious	YES	NO
Worried	YES	NO
Sleepless	YES	NO
Agitated	YES	NO
Confident	YES	NO
Confused	YES	NO

**1. Who is filling out the questionnaire?**

A) Child, boy/girl \_\_\_; B) Mom \_\_\_; C) Dad \_\_\_; D) Other (specify: \_\_\_\_\_)

**2. What devices (technological devices) do you (or does your child have) own?**

a. Smartphones  
b. Tablet  
c. Computer  
d. E-readers  
e. Smartwatches  
f. Consoles (e.g. playstation, wii)  
g. Other (specify) \_\_\_\_\_

**3. Which devices do you know how to use/does your child know how to use?**

a. Smartphones  
b. Tablet  
c. Computer  
d. E-readers  
e. Smartwatches  
f. Consoles (e.g. playstation, wii)  
g. Other (specify) \_\_\_\_\_

Center on New Technologies for Inclusion  
University of Salento - Department of Human and Social Sciences - Studium Complex ed. 6 - 73100 Lecce

Fig. 6. Pedagogical protocol for assessing socio-emotional variables and technology enjoyment pt.1



4. Which devices do/do you use most often? How much do you use them?

	Smartphone	Tablet	Computer	E-reader	Smartwatch	Console	Other (specify)
More than 5 hours a day							
3-5 hours a day							
Less than 3 hours a day							
A few times a week							
A few times a month							
Never							
Other (specify)							

Have you/(your child has) ever had experience with systems of:

**Augmented reality**      Yes: \_\_\_ No: \_\_\_

**Virtual Reality Headsets** Yes      \_\_\_ No: \_\_\_

**Humanoid robots**      Yes: \_\_\_ No: \_\_\_

Do you remember anything more? (names, activities, game, device or other?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. What is your/your child's favorite video game?

\_\_\_\_\_

6. Which devices would you have liked to use for the time you were on the ward?

a. Smartphones      e. Smartwatches  
 b. Tablet      f. Console  
 c. Computer      g. Other  
 d. E-readers      (specify) \_\_\_\_\_

7. What activities would you/your child like to do using technology?

a. Read a book or a story      g. Playing with friends  
 b. Listen to music      h. Write a diary  
 c. Play      j. Watch a video  
 d. Relaxation activities      k. Watch a movie  
 e. Virtual tour      Other(specify) \_\_\_\_\_  
 f. Chat with friends g. Play alone

Center on New Technologies for Inclusion  
 University of Salento - Department of Human and Social Sciences - Studium Complex ed. 6 - 73100 Lecce

Fig. 7. Pedagogical protocol for assessing socio-emotional variables and technology enjoyment pt.2

It was found that the largest part of the sample of non-hospitalised children did not exhibit symptoms of anxiety, such as feeling nervous (66.7%), terrified (90.5%), afraid (85.7%), sleepless (81%), agitated (73.8%) (Fig. 8). Regarding the symptoms concerning hostility (Fig.9), the participants reported feeling worried (73.8%), impatient (50%), furious (85.7%) and confused (73.8%). Instead, most of the children reported feeling: hopeful (78.6%), patient (59.5%), calm (81%), relaxed (69%), kind (83.3%), and self-confident (81%) (Fig. 10).

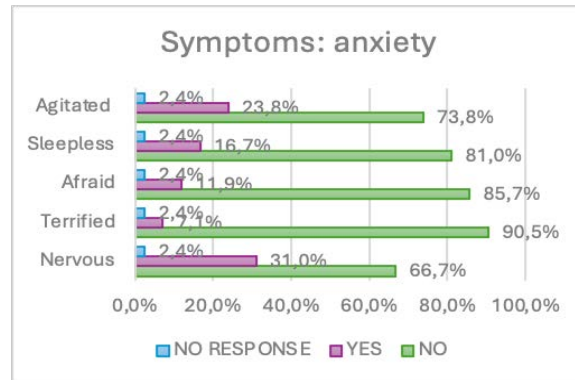


Fig.8. Symptom anxiety in baseline sample (non-hospitalised)

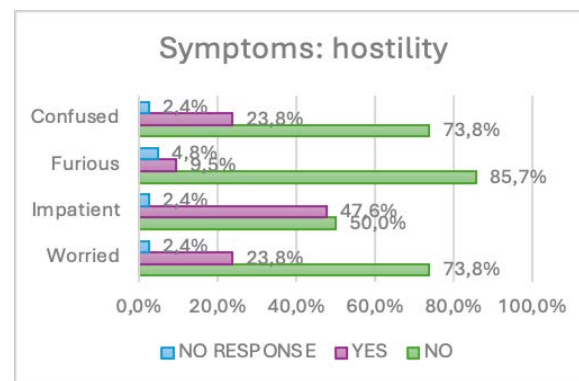


Fig. 9. Symptom hostility in baseline sample (non-hospitalised)

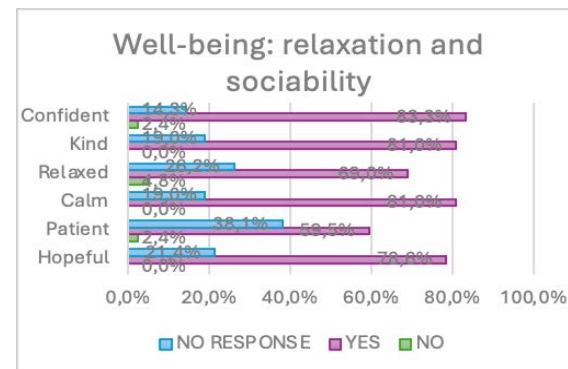


Fig. 10. Well-being: relaxation and sociability in baseline sample (non-hospitalised)

A question was made to understand the children's use habits of technology in their ordinary lives: six major devices were included in the survey: the smartphone, the computer, the tablet, the e-reader, the smartwatch, and the console (e.g. PlayStation, Wii, etc.). The results revealed that most children have a tablet (57.1%) and a smartphone (47.6%) and only 7.1% declared that they did not possess any technological devices but were able to use some of these devices. Also, almost all the children can use a smartphone (95.2%) and a tablet (83.8%). About the children's time spent using technological devices daily it does not exceed 5 hours in a day, for less than 3 hours in a day concern especially smartphones (36%) and tablets (30%); similarly, the use of devices a few times a week (tablet 23%, smartphone 11%); while usage from 3 to 5 hours a day is related to smartphones (22%) and consoles (12%). Computers get a higher rating for use a few times a month (29%) and 15% of children claim they never use smartwatches



and e-readers. For some information on children’s preferences, useful for the formulation of hospital care protocols, a question was asked about children’s preferences for video games: Roblox (14%), Minecraft (11%), Fortnite (7%); FIFA (7%). The common factor of games is the online platform, where players can interact with friends or other users remotely. In the survey, children were asked if, in addition to popular technological devices, they were familiar with or had experience with Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) viewers and humanoid robots, and it was found that the majority had no experience with Augmented Reality (95.2%), Virtual Reality viewers (83.3%) and humanoid robots (88.1%) (Fig. 11). The children who said they knew and had experience with such technologies were requested to specify the technology used, of which 10% indicated that they did not remember; 10% had experience with the robotic device and 5% had used virtual reality goggles. Who had to interface with the humanoid robots declared that they had had this experience in the classroom situation and that the activities were mainly: the presentation of Nao and Pepper – two robots that are quite widespread on the IT market - to the class and the imitation of their movements and dances. Asked about their preference for devices they would use during an eventual hospital stay (Fig.12), the majority indicated that they would like to use smartphones (39%) and tablets (33%). The final question concerned their preference of device use (Fig.13): the majority would like to play games (16.7%), watch a video (16.7%) or listen to music (15.5%).

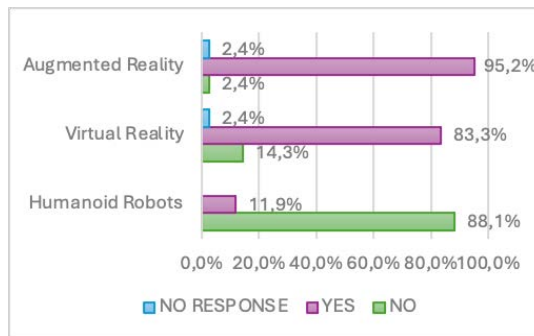


Fig. 11. AR, AV, Robot familiarity and experience in baseline sample (non-hospitalised)

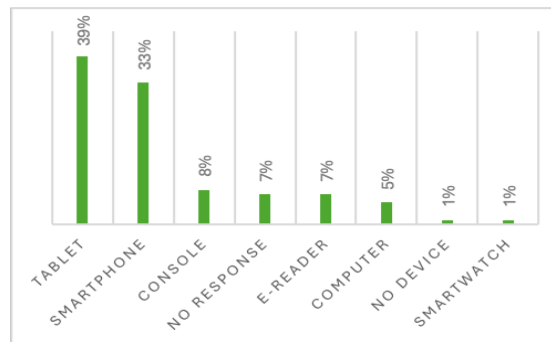


Fig. 12. Preferred devices for possible hospitalization in baseline sample (non-hospitalised)



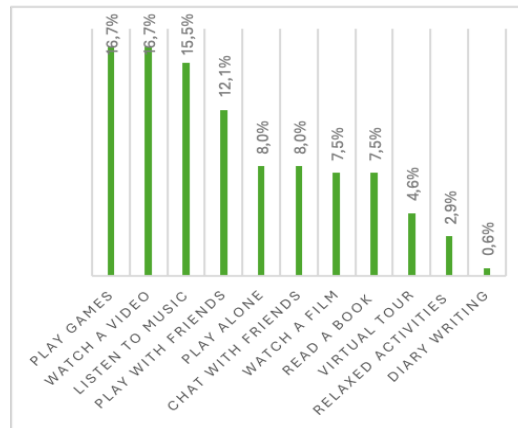


Fig. 13. Preferred activities with devices for possible hospitalization in baseline sample (non-hospitalised)

## Conclusion

The Little Prince project aims to address the intricate emotional landscape that children and their families encounter during the daunting experience of hospitalisation. By leveraging the transformative potential of virtual and augmented reality, the project hopes to alleviate procedure anxiety and transform the hospital journey for children aged 3 to 10 in the oncohaematology hospital ward. This challenging project includes a spectrum of advanced applications, including virtual previews of hospital wards, collaborative interactive games, pain management interventions and the integration of social robots to foster holistic engagement - socially, emotionally, and educationally. A meticulous and complete protocol was created to assess emotional variables and discern technological preferences, mapping relevant comparisons between different groups: non-hospitalised children, hospitalised children without exposure to AR and VR, and those actively immersed in Little Prince technologies. The initial results from the non-hospitalised group were illustrative, showing a notable absence of anxiety symptoms and a marked affection for tablets and smartphones. These devices, deeply embedded in everyday life, emerge as preferred channels for entertainment, particularly gaming, suggesting a potential transfer of these preferences into the realm of potential hospital stays. The questionnaire revealed a high level of familiarity and habitual use of tablets and smartphones, a tendency that is rooted in early exposure in familiar contexts and the intuitive nature of touch-screen interfaces, similar to interactions with traditional toys. It is interesting to note that a significant finding relates to limited previous experience with emerging technologies such as augmented reality (AR), virtual reality (VR) or humanoid robots. Despite the evolving scenario in which immersive reality becomes an integral part of standard care for hospitalised patients, current evidence underlines the importance of adapting technology development plans in harmony with the specific needs and expectations of users. These fundamental understandings have not only informed, but also directed the trajectory of collaborative activities within virtual environments, strategically designed to optimise the hospital experience for young patients. Now, the pedagogical team is moving through the ongoing phases, upcoming steps include the extension of the questionnaire to control and experimental groups, with follow-up evaluations to verify the longitudinal impact of the project. However, the journey is not without challenges: the lengthy bureaucratic procedures for project approval in the hospital setting, especially concerning minor participants, are a critical obstacle. Recognising these challenges, the project remains resistive and adaptive, fully committed to its wider goal of leveraging technology to enhance the well-being and experiences of hospitalised children. By providing for continuous evolution and improvement based on emergent insights, the Little Prince project embodies a guiding light of innovation in paediatric healthcare. All developments will be investigated and discussed in future work.



## References

- Ahmadpour, N., Randall, H., Choksi, H., Gao, A., Vaughan, C., & Poronnik, P. (2019). Virtual Reality interventions for acute and chronic pain management. *The international journal of biochemistry & cell biology*, *114*, 105568.
- Comparcini, D., Simonetti, V., Galli, F., Saltarella, I., Altamura, C., Tomietto, M., Desaphy J.F. & Cicolini, G. (2023). Immersive and non-immersive virtual reality for pain and anxiety management in pediatric patients with hematological or solid cancer: A systematic review. *Cancers*, *15*(3), 985.
- Fava, G. A., Kellner, R., Perini, G. I., Fava, M., Michelacci, L., Munari, F., & Mastrogiacomo, I. (1983). Italian validation of the symptom rating test (SRT) and symptom questionnaire (SQ). *The Canadian Journal of Psychiatry*, *28*(2), 117-123.
- Kellner, R. (1987). A symptom questionnaire. *The Journal of clinical psychiatry*, *48*(7), 268-274.
- McQueen, A., Cress, C., & Tothy, A. (2012). Using a tablet computer during pediatric procedures: a case series and review of the "apps". *Pediatric emergency care*, *28*(7), 712-714.
- Neidhardt, E. J., Krakow, B., Kellner, R., & Pathak, D. (1992). The beneficial effects of one treatment session and recording of nightmares on chronic nightmare sufferers. *Sleep*, *15*(5), 470-473.
- Nunns, M., Mayhew, D., Ford, T., Rogers, M., Curle, C., Logan, S., & Moore, D. (2018). Effectiveness of nonpharmacological interventions to reduce procedural anxiety in children and adolescents undergoing treatment for cancer: a systematic review and meta-analysis. *Psycho-oncology*, *27*(8), 1889-1899.
- Orlandi, M., Trangeled, K., Mambrini, A., Tagliani, M., Ferrarini, A., Zanetti, L., & Cantore, M. (2007). Pet therapy effects on oncological day hospital patients undergoing chemotherapy treatment. *Anticancer research*, *27*(6C), 4301-4303.
- Tennant, M., Anderson, N., Youssef, G. J., McMillan, L., Thorson, R., Wheeler, G., & McCarthy, M. C. (2021). Effects of immersive virtual reality exposure in preparing pediatric oncology patients for radiation therapy. *Technical innovations & patient support in radiation oncology*, *19*, 18-25.
- World Health Organization (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. World Health Organization, Geneva.



**Patrizia Gaspari**

Full professor | University of Urbino | patrizia.gaspari@uniurb.it

## Aver cura dell'inclusione dell'alunno sordo nel contesto scuola: alcune riflessioni critiche Taking care of the inclusion of deaf students in the school context: some critical reflections

Call

Taking care of the scholastic inclusion of deaf people means welcoming and recognizing their identity-history from a human, re-educational-rehabilitative, pedagogical-didactic and relational communicative point of view, overcoming the diatribes relating to the methodological choice to be made (oral, gestural, bimodal, etc.) with the aim of adopting a multi-perspective and global communicative approach, in which the recent contribution provided by the cochlear implant should not be forgotten. The accessibility represents the sine-qua-non requirement to ensure that deaf students overcome obstacles and barriers and gain authentic rights of full participation, citizenship and belonging within the school context, overcoming objective difficulties easily found in socialization and learning processes in the classroom, especially, in the case of profound deafness. The coherence of the interventions, the presence of figures also specialized in LIS and the renewal of the traditional teaching-curricular approach, combined with the support provided by technologies constitute a secure basis on which to build quality inclusion, not without critical elements.

**Keywords:** education | deafness | inclusion | school context

Occuparsi dell'inclusione scolastica delle persone sorde significa accogliere e riconoscere la loro identità-storia da un punto di vista comunicativo umano, rieducativo-riabilitativo, pedagogico-didattico e relazionale, superando le diatribe relative alla scelta metodologica da compiere (orale, gestuale, bimodale, ecc.) con l'obiettivo di adottare un approccio comunicativo multiprospettico e globale, in cui non va dimenticato il recente contributo fornito dall'impianto cocleare. L'accessibilità rappresenta il requisito sine-qua-non per far sì che gli studenti sordi superino ostacoli e barriere e conquistino autentici diritti di piena partecipazione, cittadinanza e appartenenza all'interno del contesto scolastico, superando le difficoltà oggettive facilmente riscontrabili nei processi di socializzazione e di apprendimento in classe, soprattutto, nel caso di sordità profonda. La coerenza degli interventi, la presenza di figure specializzate anche in LIS e il rinnovamento del tradizionale approccio didattico-curricolare, uniti al supporto fornito dalle tecnologie costituiscono una base sicura su cui costruire un'inclusione di qualità, non priva di elementi di criticità.

**Parole chiave:** educazione | sordità | inclusione | contesto scolastico

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Gasperi, P. (2024). Taking care of the inclusion of deaf students in the school context: some critical reflections. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 275-283. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-26>

**Corresponding Author:** Patrizia Gaspari | patrizia.gaspari@uniurb.it

**Received:** 12/03/2024 | **Accepted:** 02/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-26



## 1. Introduzione

La sordità nelle molteplici forme ed entità comporta una vasta gamma di difficoltà nelle attività quotidiane, nelle competenze linguistico-espressivo-comunicative, a livello verbale e nella vita di relazione dell'alunno sordo. In base all'efficacia delle risposte ambientali e contestuali (barriere, ostacoli, ausili e agenti facilitatori...), la condizione di disabilità uditiva può trasformarsi in vera e propria emarginazione socio-culturale rispetto ai funzionali livelli di competenza linguistica idonei a favorire pieni processi di partecipazione e di inclusione scolastica. La sordità rappresenta un fenomeno complesso e di difficile definizione, in quanto è necessario indicarne le peculiari caratteristiche: il grado e la tipologia di perdita uditiva, le cause, l'età di insorgenza, l'eventuale presenza di turbe associate. Le tradizionali concezioni diagnostiche di stampo medico-riabilitativo e le più moderne prospettive antropologiche, socio-culturali ed educative vanno *oltre* le difficoltà uditive per riflettere, non tanto sugli elementi patologici riferiti al deficit, ma sulle buone pratiche da adottare per garantire il miglior sviluppo della personalità del sordo e un buon livello di qualità esistenziale nella comunità di appartenenza. Secondo l'OMS, solo il 50% degli alunni sordi possiede competenze linguistiche paragonabili a quelle dei coetanei udenti, in quanto manifesta frequenti disagi nell'uso di articoli, preposizioni, concordanze, comprensione di frasi subordinate, con incertezze nell'uso del lessico e della struttura grammaticale. La gravità del deficit uditivo dipende dall'età di acquisizione del linguaggio, svincolo importante per riconoscere le sordità *pre* e *post* linguali, che richiedono di intraprendere modalità di intervento differenziate. Se il deficit uditivo può essere facilmente quantificato, le condizioni di "handicap comunicativo", legate all'assenza parziale del linguaggio orale, alla qualità delle risposte contestuali, agli interventi, non possono essere generalizzabili, in quanto implicano la progettazione di risposte didattiche personalizzate e contestualizzate, specie per soggetti con sordità preverbale, con seria compromissione della competenza linguistica. Interessanti ricerche (Volterra, 2004; Volterra, Roccaforte, Di Renzo & Fontana, 2019; Maragna, 2008; Sacks, 1991; Favia, 2003; Virole, 2000) elaborate in materia d'inclusione scolastica del sordo invitano ad intervenire in ambito educativo e didattico con approcci *multimodali* e *pluriprospettici* per eliminare le possibili ombre ancora esistenti nella costruzione dell'identità dell'alunno sordo. È necessario, inoltre, ricordare, che il 95% dei sordi profondi appartiene a famiglie udenti che non hanno immediatamente accesso alla lingua dei segni italiana nei primi anni di vita: in tal senso, gli operatori socio-sanitari ed i genitori del bambino sordo profondo, sfruttando la plasticità cerebrale tipica dei primi anni di vita, sono tenuti ad aver cura di far acquisire la lingua dei segni italiana per aiutare lo sviluppo di competenze culturali, relazionali, comunicative del sordo profondo col supporto della LIS. La lingua dei segni italiana è una lingua che si produce e riceve attraverso il canale visivo-gestuale. Non è una cumulativa cozzaglia di gesti usati dagli udenti, perché possiede un'organizzazione interna analoga a quella di qualunque altra lingua orale. Si tratta di un sistema di simboli relativamente arbitrari e di regole grammaticali, che mutano nel tempo e che i membri di una comunità condividono ed usano per diversi scopi: interagire gli uni con gli altri, comunicare idee ed emozioni, elaborare conoscenze e trasmettere la cultura di generazione in generazione. La capacità di associare i significati (i concetti) a determinati significanti (le parole) e di combinarli in strutture più complesse (le frasi), secondo quelle regole precise che variano di lingua in lingua (grammatica e sintassi) è, nel complesso, la facoltà di linguaggio, biologica, che distingue la specie umana e che necessita di un contesto linguistico adeguato entro il periodo di età critica. Anche per le lingue segnate si identificano delle unità minime (come i fonemi) che costituiscono le parole (i segni), i quali sono organizzati secondo regole sintattiche seguendo una grammatica precisa. Tuttavia, se il soggetto non viene esposto ad un codice linguistico, neppure la comunicazione visivo-gestuale può nascere spontaneamente. La lingua dei segni non è una magia per sordi, è la lingua dei sordi. La concreta possibilità del sordo di essere *incluso* nell'attuale sistema scolastico dipende dall'entità del deficit uditivo e dalle specifiche modalità di apprendimento adottate: se non si considera solo la limitata *competenza linguistica*, ma si fa leva sulla più vasta *competenza comunicativa*, il sordo rappresenta, come afferma Vygotskij (1983) una "speciale" diversità, caratterizzata da un deficit oggettivo, *invisibile*, che va *accettato* per non trasformarsi in *handicap comunicativo*. L'alunno sordo è *sempre* e *comunque* capace di comunicare, anche se, nei casi di sordità profonda, costruisce il suo linguaggio utilizzando *un'altra modalità*, quella gestuale. La



mente dell'alunno sordo percepisce il mondo ed organizza i suoi schemi cognitivi ed affettivi in modo *differente*, sfruttando le risorse visivo-spaziali dell'emisfero sinistro rispondendo al *deficit* con l'uso dei segni. Secondo Furth (1997) esiste un *pensiero senza linguaggio*: il sordo possiede le facoltà cognitive ed emotive integre, che vanno esercitate e sviluppate predisponendo relazioni contestuali significative, eliminando tutti gli ostacoli-barriere all'apprendimento ed alla partecipazione alla vita comunitaria e ricercando tutti i possibili adattamenti. Alcuni studiosi (Bosco, 2013; Rinaldi, Tomasuolo & Resca, 2018) analizzano i vantaggi connessi alla scelta dell'implementazione cocleare: l'"orecchio bionico" permette all'alunno sordo profondo di percepire gli stimoli sonori, anche se la comprensione dei significati non è legata alla sola capacità di decodificare il significante, in quanto è frutto dell'integrazione della pluralità di input di natura sensoriale, neurologica e cognitiva: con l'impianto cocleare l'orecchio inizia a udire ma, senza un adeguato percorso di rieducazione logoterapica, il sordo non riesce ad accedere alle comuni attività, relazioni, comunicazioni esistenti nei micro e macro contesti sociali di appartenenza, raggiungendo difficilmente un buon livello di inclusione scolastica e sociale. Le ricerche di neuroimmagini funzionali mostrano in maniera chiara che i correlati neurali di una prima lingua (L1) trasmessa in modalità uditivo-verbale o di una L1 veicolata in modalità visivo gestuale sono del tutto comparabili. In entrambi i casi si attivano i circuiti di aree cerebrali dedicate al linguaggio, segno forte del fatto che le lingue dei segni sono trattate dal cervello come vere e proprie lingue, in maniera del tutto indipendente dal loro formato superficiale. In questo senso, si rafforza la consapevolezza che un bilinguismo bimodale (ovvero la coesistenza di una o più lingue orali, con una o più lingue dei segni) sia auspicabile tanto quanto lo è il bilinguismo fra lingue orali dei normoudenti (Pavani, 2021). Nel 2006 la Convenzione internazionale delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ha rivoluzionato il concetto di comunicazione valorizzando l'insieme delle lingue parlate dei segni e delle altre forme di espressione non verbali. Nel 2017, con l'apposito disegno di legge (ddl n. 302) sul riconoscimento della lingua dei segni italiana (LIS), si legittima il fondamentale ruolo esercitato dalla LIS in ambito scolastico e sociale, oltre a prevedere la presenza dell'insegnante specializzato, dell'assistente alla comunicazione e di specifici ausili tecnologici in grado di assicurare funzionali condizioni di sostegno nei processi di comunicazione e di apprendimento.

## 2. Il processo di inclusione scolastica: problemi e prospettive

Il processo inclusivo è percorso da continui momenti critici, ma il diritto all'istruzione di qualità, realmente *accessibile* per il bambino sordo è imprescindibile, nonostante esistano ancora alcune problematiche irrisolte in ambito educativo-didattico, specie nella scuola secondaria di I e II grado (Gaspari, 2016; Rinaldi, Tomasuolo & Resca, 2018). "...Benché alla secondaria, ci si aspetti che gli studenti abbiano superato le difficoltà linguistiche, spesso, permangono grosse problematiche non solo di accesso ai contenuti, quando la lezione è di tipo frontale, ma anche nella comprensione di testi" (Conti, Maggiolini, Pollice & d'Alonzo, 2019, p. 299), con insufficiente raggiungimento degli obiettivi curricolari e disagi ancora evidenti nelle dinamiche relazionali extrascolastiche. Di fatto, *non esiste alcun processo d'inclusione senza autentica comunicazione*: si tratta di realizzare un dialogo costruttivo e costante tra bambino normoudente e sordo, tra figure professionali scolastiche, extrascolastiche e genitori, tra risorse tecnico-professionali, progettuali, metodologico-didattiche, informatico-telematiche, per migliorare l'efficacia dei processi comunicativi *del e per* il soggetto sordo. *Aver cura* dell'inclusione scolastica del bambino sordo implica una "diversa" attenzione nei confronti della progettazione di buone pratiche inclusive, promuovendo l'adozione di più *lingue* col supporto della visualizzazione dei testi in Braille, della comunicazione tattile, della stampa a grandi caratteri e delle risorse multimediali accessibili. Inoltre, è consigliabile l'utilizzo di strumenti e formati di comunicazione migliorativa ed alternativa scritta, sonora, semplificata, con l'ausilio di lettori umani, comprese le tecnologie dell'informazione e della comunicazione facilitanti l'accessibilità. L'intero team docente deve essere qualificato nella conoscenza basilare della lingua dei segni italiana, per garantire alle persone sorde gravi un'istruzione impartita nei linguaggi, nelle modalità e con i mezzi di comunicazione più naturali, in contesti riorganizzati in ottica inclusiva. Si tratta di elaborare *Piani educativi individualizzati e per-*



*sonalizzati integrati* onde evitare logiche di separazione, sulla base di traguardi formativi comuni (*competenze e apprendimenti fondamentali*), al cui raggiungimento l'alunno sordo partecipi in modo personalizzato, utilizzando strategie didattiche *differenziate* (d'Alonzo & Monauni, 2021). È necessario ridefinire la gestione del gruppo-classe, rivedere la progettazione delle discipline curriculari integrative; utilizzare la globalità dei linguaggi verbali, iconici, gestuali, audiovisivi, rielaborando le procedure di valutazione nei tempi, nelle modalità comunicative e nella scelta di prove equipollenti.

Le condizioni più favorevoli per la realizzazione dell'inclusione scolastica si riscontrano fino alla scuola primaria, dove il primato delle attività ludico-manuali ed esplorative permette una vasta gamma di scambi comunicativi, verbali e non, grazie all'impostazione meno rigida della didattica e delle strutture morfosintattiche e lessicali: il contributo individuale fornito dalla persona con minorazione uditiva viene ricordato col lavoro comune degli alunni normoudenti. Nei gradini più elevati di scolarizzazione, "a mano a mano che le attività didattiche richiedono scambi comunicativi più strutturati, il sordo, svantaggiato dalla comprensione "differita" del messaggio e dall'emissione di risposte stentate e povere, viene sempre più estromesso dalle occasioni di interazione spontanea" (Favia, 2003, p. 50). Il contesto inclusivo richiede che i programmi più tradizionali vengano riprogettati in modo alternativo e funzionale, non solo per l'alunno sordo, ma per *tutta* la classe. La qualità dell'inclusione si gioca nella capacità della scuola di diventare una *comunità di sostegno*, ove è possibile reperire aiuti ed adeguate risposte per soddisfare le esigenze comunicativo-apprenditive del sordo, che va mantenuto in un proficuo clima relazionale coi normoudenti, nell'ottica del *reciproco scambio*. Alla fine del percorso scolastico l'alunno sordo non riesce ad esprimere tutte le sue potenzialità, non a causa delle difficoltà intellettive, ma per le barriere espressivo-comunicative incontrate dal punto di vista fonologico, semantico, morfosintattico e pragmatico di fronte alla comprensione di un testo, alla padronanza della lingua italiana e della maggior parte delle discipline, mostrando disagio durante le interrogazioni, gli esami orali, senza la presenza dell'interprete. La didattica inclusiva deve garantire reale partecipazione del soggetto con deficit uditivo alle attività svolte nel gruppo-classe, individuando i necessari *punti di contatto*, i possibili *raccordi* curriculari e didattico-organizzativi tra *Piano educativo personalizzato* e *progetto curricolare di tutti*, grazie all'adozione di sistematici *adattamenti* didattico-curriculari, formulati dall'intero team docente in modo sinergico, armonizzando obiettivi, attività, metodi, ecc. Diviene, quindi, necessario *cambiare* il modo di "fare scuola", valorizzando un contesto inclusivo flessibile, in *continuo movimento*, capace di superare l'idea che il *gesto uccide la parola* (Cavaliere, 2022) per riconoscere il *potere amplificatore* delle competenze linguistiche non verbali, anche per i bambini udenti. Le significative esperienze di sperimentazione della scuola di Cossato (Teruggi, 2003) dimostrano la valenza formativa del *bilinguismo*, degli approcci multimodali e della *total communication*, (educazione bimodale e bilingue, metodo verbo-tonale, oralismo, Lingua Italiana dei Segni, metodo verbo-tonale, logogenia, percorso logoterapico post impianto cocleare, etc.) nelle *scuole di tutti, non solo per i sordi*, ma per *sordi e udenti insieme*. Le modalità didattico-organizzative che vedono lavorare insieme bambini sordi gravi con i normoudenti, utilizzano sin dal nido appositi laboratori di LIS (Russo, Cardona & Volterra, 2007) insieme ad altre modalità espressivo-comunicative. La scelta metodologica da adottare risponde alla logica del *pluralismo*, ancora poco praticato a scuola "...si viaggia ancora in gran parte con la lezione frontale, mentre sarebbe opportuno cercare in tutti i modi di visualizzare gli argomenti con schemi alla lavagna, supporto di immagini, video con sottotitoli, programmi al computer. La presenza dell'assistente alla comunicazione che fa da ponte comunicativo tra l'alunno e il docente, facilitando la comprensione della lezione con la trasposizione in segni o con la ripetizione labiale, può essere di valido aiuto. [...] È una scuola possibile, dove l'istituzione scolastica intesa come ambiente, docenti, compagni di scuola, si adatta e si struttura secondo le esigenze degli alunni sordi" (Maragna & Marziale, 2008, p. 50). È di primaria importanza offrire al bambino sordo *pari opportunità nella comunicazione* assicurandogli la presenza di figure professionali (insegnanti specializzate e non; interprete ed insegnante della lingua dei segni italiana; assistente alla comunicazione) capaci di metterlo nelle migliori condizioni comunicative. L'inclusione è un traguardo da raggiungere che si realizza nella possibilità di creare *alleanze* scolastiche ed extrascolastiche, a testimonianza della reciproca produttività dell'incontro tra alunni audiolesi e normoudenti: i percorsi curriculari, anche quelli più differenziati ed alternativi, vanno progettati e resi fun-





zionali non solo per l'alunno con deficit uditivo, ma per *tutta* la classe. "Gli alunni sordi non devono avere un "programma speciale", ma semplicemente una metodologia particolare che consenta loro di svolgere lo stesso programma degli altri con modi e linguaggi per loro più adeguati" (Volterra, 2003, p. 10). La *diversificazione* della proposta didattica e delle consuete modalità organizzative, secondo la prospettiva dell'Universal Design for Learning (Savia, 2015; Cottini, 2019), facilita la partecipazione attiva del sordo alle attività formative, permettendogli di raggiungere gli obiettivi previsti, percorrendo itinerari didattici *diversi*, ma fra loro *integrati*. In tal senso, è opportuno calibrare gli itinerari didattici sulle "evidenze" formative degli allievi sordi, utilizzando il feedback come strumento di valutazione ed autovalutazione formativa delle esperienze didattiche, per riadattare sistematicamente il PEI al *Progetto di vita*. La cura del contesto inclusivo per l'alunno sordo implica l'adozione di alcuni accorgimenti, quali:

- "usare rappresentazioni testuali equivalenti in forma didascalica o di scrittura automatica (riconoscimento vocale) per la lingua parlata;
- fornire diagrammi, grafici, simboli di musica o suono; fornire trascrizioni scritte di video o filmati audio;
- fornire la lingua dei Segni per la lingua parlata; usare simboli visivi per rappresentare l'enfasi e la prosodia (ad esempio, faccine, simboli o immagini); fornire equivalenti visivi o tattili (ad esempio vibrazioni) per effetti sonori o allarmi; fornire descrizioni visive o emotive per l'interpretazione musicale" (Linee guida CAST, 2011, p. 16).

Le limitazioni derivanti dall'uso di un *solo* canale percettivo rallentano il processo di comprensione del linguaggio e degli apprendimenti: è opportuno impostare i percorsi didattici partendo dalle esperienze *concrete*, agendo sul quoziente di motivazione personale, sugli interessi e sulle caratteristiche di apprendimento visive della persona sorda. In presenza di soggetti con sordità profonda, la realizzazione del PEI, secondo le più recenti ricerche (Rinaldi, Di Mascio, Knoors, & Marschark, 2015, Cavalieri, 2022) non può prescindere da: 1- l'adozione del bilinguismo con bambini sordi ed udenti a partire dalla scuola dell'infanzia e per l'intero arco della scuola dell'obbligo; 2- l'utilizzo sistematico della figura dell'interprete per mediare correttamente le comunicazioni; 3- l'allestimento del laboratorio di LIS all'interno del contesto scolastico. L'uso combinato di parole, gesti, segni e linguaggi alternativi favorisce in *tutti gli alunni* uno sviluppo linguistico-verbale ed espressivo-comunicativo superiore rispetto a quello raggiungibile con il solo ausilio del metodo orale o della LIS (Malerba, 2020). L'educazione bilingue poggia su alcuni punti essenziali: sulla diagnosi precoce e sull'esatta valutazione del deficit uditivo, sull'immediata protesizzazione e sulla relativa possibilità di implementazione cocleare, oppure sulla scelta educativa o rieducativa precoce effettuata dalla famiglia che decide se orientarsi sull'uso della Lingua dei segni o sull'intervento logopedico-riabilitativo, nel caso in cui il bambino sordo possieda un residuo uditivo che permetta ai genitori di optare per il metodo orale o bimodale. Di fondamentale importanza risulta, infine, la collaborazione attiva della famiglia nel percorso rieducativo-riabilitativo riferito, soprattutto, allo strategico momento della scelta metodologica. La comunità segnante lotta per l'autodeterminazione del sordo con il nuovo slogan, condiviso dalla più ampia comunità che sottolinea: niente su di noi, senza di noi; mentre, medici, famiglie e sordi oralisti sostengono la potenza della tecnologia, la centralità della parola con l'inutilità anacronistica della lingua dei segni (Fontana, 2022).

### 3. Un necessario bilancio critico

L'inclusione non adeguatamente organizzata del bambino sordo profondo nella scuola comune testimonia elementi di problematicità da non sottovalutare, in quanto non dispone a sufficienza di docenti specializzati preparati alla pluralità dei linguaggi e dei metodi rieducativi; non investe in risorse umane, tecnico-professionali, tecnologico-informatiche adeguate; non prevede l'utilizzazione sistematica della LIS (Gitti, 2008) o di figure professionali, come l'assistente alla comunicazione. Per favorire il processo di inclusione del bambino con deficit uditivo nella scuola di tutti è necessario partire dall'idea che *l'educazione è comunicazione*: la qualità dell'inclusione dipende dalla capacità della scuola di diventare autentica comunità



inclusiva di sostegno, ove sia possibile reperire adeguate risposte per soddisfare le esigenze comunicativo-apprenditive dell'alunno sordo. Si tratta di rivedere l'assetto didattico-organizzativo delle attività scolastiche, partendo dall'idea che il contesto inclusivo sia caratterizzato da flessibilità, coralità e significatività delle relazioni comunicative, adottando una didattica inclusiva che potenzi la vasta gamma di modalità espressivo-comunicative del sordo, facendo leva sul fondamentale ruolo svolto dalla percezione visiva. Nella maggior parte dei casi, la qualità dell'inclusione scolastica del sordo non raggiunge ottimali risultati, perché l'alunno si trova "collocato" in un contesto comunicativo inadeguato, caratterizzato da schemi culturali e da specifiche categorie morfosintattiche e grammaticali che lo fanno sentire isolato emotivamente e cognitivamente rispetto al gruppo di appartenenza, mettendolo nella difficile condizione di non riuscire a comprendere le richieste verbali e scritte dei docenti curricolari e specializzati.

Per facilitare le dinamiche comunicative all'interno della classe, superando i limiti della lezione frontale e della tradizionale collocazione degli alunni, la sistemazione ottimale è quella a semicerchio perché permette all'alunno con deficit uditivo di poter seguire sia l'insegnante, sia i coetanei quando intervengono. Per non perdere "il filo del discorso" il docente dovrà avere l'accortezza di ripetere le parole pronunciate dagli altri alunni, senza dimenticarsi che per il sordo utilizzare la lettura labiale per molte ore è estremamente faticoso. A tale scopo, è utile ricorrere a un linguaggio (Perri, 2022) il più possibile naturale, semplificando le spiegazioni, o le consegne date ai bambini, con l'ausilio di schemi, tabelle e riassunti, utili a limitare le difficoltà linguistico-lessicali. Infine, per raggiungere l'obiettivo di un adeguato processo d'inclusione scolastica dell'alunno sordo diviene di fondamentale importanza integrare gli interventi "speciali" dell'insegnante di sostegno con il lavoro svolto dalle insegnanti curricolari, dall'educatore-interprete della LIS, dall'assistente alla comunicazione, dagli operatori sociosanitari e dai familiari, legittimando la natura corale dell'inclusione stessa. "Compiendo un sintetico bilancio critico sulla qualità del processo d'inclusione scolastica dell'alunno sordo è evidente che le difficoltà maggiori si riscontrano nella scuola secondaria di I e di II grado, a causa della più sistematica e rigida impostazione didattica; è spesso carente la presenza di idonei strumenti tecnologico-informatici, degli interpreti della lingua dei segni italiana, dei tutor prendi-appunti e degli assistenti alla comunicazione che, di fatto, giocano un fondamentale ruolo nel potenziamento dell'autonomia nei processi di apprendimento e di relazione a scuola" (Gaspari, 2019, p. 168). Per supplire alle problematiche che il sordo profondo manifesta nella comprensione e nella produzione della lingua italiana, è necessario utilizzare lavagne e piattaforme multimediali (ad esempio, alcuni specifici software: LODÉ, TERENCE, gli animali della savana, DELE, VOLIS), allo scopo di accompagnare il sordo nell'accesso ai contenuti disciplinari. Diverse tecnologie per alunni audiolesi traducono le informazioni uditive in segnali visivi: si tratta di software e di app utilizzati come strumenti facilitatori, quali il VoiceMeeting (un sistema di sottotitolazione diretta), il VoiceTranscribe (per la trascrizione diretta), il Dragon Naturally Speaking (sistema per registrare e prendere appunti), il microfono wireless e il dizionario multimediale italiano LIS (DIZLIS). Le parole-chiave che orientano la didattica inclusiva e accessibile per l'alunno sordo profondo e i suoi specifici bisogni sono rappresentate dai principi della *vicarianza*, della *multimodalità* e della *multisensorialità*, che permettono di attivare processi di potenziamento e di differenziazione di natura compensativa.

La progettazione didattica inclusiva dell'alunno sordo si fonda su alcuni principi:

- predisposizione di un clima di accoglienza, di "cura educativa" di *tutti* gli insegnanti per rispondere adeguatamente alla "specificità" dei bisogni dell'alunno sordo;
- "interpretazione delle "tracce", dei bisogni, delle *evidenze* e dei messaggi inviati dall'alunno;
- promozione di processi di *facilitazione relazionale* e *cognitiva*, caratterizzati dalla non-direttività degli interventi, al fine di valorizzare la pluralità degli stili e delle modalità comunicative;
- promozione d'una migliore qualità della vita scolastica ed extrascolastica del bambino sordo mediante l'ampliamento e l'apertura del Progetto educativo personalizzato al *Progetto esistenziale*" (Gaspari, 2005, p. 185);
- allestimento di esperienze formative finalizzate a migliorare i processi di decodificazione e di codificazione dei principali alfabeti disciplinari, utilizzando la globalità dei linguaggi.



La *cura* del processo d' inclusione del sordo richiede di:

- “aprire, decentrare il contesto scolastico alla molteplicità delle esperienze formative realizzate nel territorio di appartenenza, per favorire un adeguato livello d'inclusione;
- realizzare produttive connessioni, raccordi didattico-curricolari tra la didattica inclusiva del sordo e la didattica delle singole discipline, valorizzando tematiche di natura interdisciplinare;
- integrare gli interventi *speciali* dell'insegnante specializzata con il lavoro svolto dalle insegnanti curricolari, dall'educatore-interprete della L.I.S., dall'assistente alla comunicazione, dagli operatori socio-sanitari e dai familiari” (Gaspari, 2009, p. 99);
- valorizzare, in classe o in specifici laboratori, l'uso di attrezzature e di strumenti informatici, di tutti i *media* capaci di rappresentare un valido aiuto nei processi di comunicazione e di apprendimento.

L'inclusione scolastica necessita di *competenze mirate*, specifiche e speciali, nonché di *professionalità sicure*, tra loro coordinate, altrimenti rimane mera utopia, visti i disagi ancora esistenti in ambito scolastico, ove sono palesi alcune difficoltà sia nel versante *cognitivo*, sia in ambito *affettivo-relazionale*. L'inclusione del bambino sordo nelle scuole comuni ha avuto effetti positivi, offrendo la possibilità di sperimentare nuove strategie organizzative e metodologico-didattiche foriere d'innovazione nella flessibilità. Permangono alcuni elementi di problematicità, perché la scuola non è sempre in grado di garantire interventi funzionali ai “bisogni educativi speciali” del sordo: non è capace di prevedere moduli ed organizzazione scolastica rispettosi dei suoi tempi d'apprendimento; non garantisce la continuità didattica; non dispone a sufficienza di docenti specializzati preparati alla pluralità di linguaggi e metodi rieducativi; non possiede mezzi finanziari per costituire un “pacchetto formativo” di risorse umane, tecnico-professionali, tecnologiche e didattiche; non prevede l'utilizzazione sistematica della lingua dei segni italiana come lingua naturale e complementare per il sordo. La criticità della situazione è resa ancor più evidente dalle progressive difficoltà che gli alunni sordi incontrano nel momento di passaggio dalla scuola di base a quella di secondo grado. Persistono, inoltre, alcune problematicità che gli alunni sordi incontrano nel momento di passaggio dalla scuola di base a quella di secondo grado. Nello specifico, si riscontrano negative condizioni di vita scolastica, perché l'alunno con minorazione uditiva:

- è isolato nel gruppo d'appartenenza;
- non svolge regolarmente le attività;
- si dimentica di portare a scuola il materiale occorrente;
- si distrae facilmente;
- afferma di non riuscire a capire le consegne, anche quando non è vero;
- assume atteggiamenti aggressivi e di rifiuto.

In ambito cognitivo, le difficoltà si riferiscono:

- all'impaccio motorio visibile a livello articolare e fonatorio;
- alla difficoltà di sostenere una conversazione ed un'interrogazione orale;
- alla carente comprensione delle richieste verbali e scritte e dei libri di testo adottati;
- alla produzione linguistico-verbale e scritta non adeguata rispetto ai coetanei;
- alla scarsa padronanza di alcuni elementi morfosintattici e grammaticali;
- a disturbi comportamentali e turbe associate;
- al problematico approccio con i sistemi simbolico-culturali che utilizzano, spesso, un lessico specifico, per non parlare delle difficoltà incontrate nella comprensione e nella pronuncia delle lingue straniere (Maragna, 2008).

Con l'ausilio della LIS, dei progetti di Bilinguismo (Maragna, 2006) ed il costante supporto dell'*educatore interprete* della LIS, o dell'assistente alla comunicazione, predisponendo percorsi d'insegnamento-apprendimento incentrati sul canale visivo, la situazione del sordo migliora notevolmente, dal punto di vista



relazionale ed affettivo, per la *compresenza* di coetanei ed adulti sordi e udenti in classi comuni. *L'inclusione* del bambino sordo necessita della equilibrata ridefinizione delle *possibili alleanze*, delle necessarie collaborazioni educativo-formative da attivare con il territorio, assumendo una visione corale, sinergica di linguaggi, risorse, figure professionali, famiglie, Enti locali, Asur, Associazioni a difesa dei sordi e delle loro famiglie: occorre legare, coordinare le competenze, lavorare in rete, scambiare le esperienze e potenziare l'affermazione di contesti integrati ed inclusivi. L'inclusione di qualità del bambino sordo è articolata secondo linee *trasversali* (col coinvolgimento di tutti i poli referenti, quali la famiglia, i servizi riabilitativi, le strutture del territorio, le iniziative del tempo libero) e *longitudinali* (con lo sguardo rivolto al Progetto di vita e allo sviluppo dei possibili livelli di autonomia). È necessario curare maggiormente l'inclusione del sordo nella scuola superiore, ove la comprensione dei contenuti disciplinari è più difficoltosa e all'Università, che deve attrezzarsi di specifici strumenti tecnologico-informatici, di traduttori simultanei, lavagne interattive, visualizzatori di testi, sottotitolazioni, programmi al computer, per facilitare l'apprendimento di testi tramite video-scrittura e video-lettura, immagini, ipertesti, chat, e-mail, sms, per poter costruire un *Progetto di vita* ove siano meno difficili le relazioni umane e l'uso giornaliero dei servizi, dei luoghi, il godimento delle iniziative culturali e sociali, l'interpretazione visiva di tutte le informazioni, a volte inaccessibili per il sordo. Va legittimata l'opportunità di partecipare alla fruizione di tutte le iniziative formative esistenti nel territorio, vivendo con gli altri le principali attività culturali e sociali, grazie alla predisposizione di funzionali risorse per una qualità della vita raggiungibile nella cultura di appartenenza.

## Riferimenti bibliografici

- Bosco, E. (2013). *Comprendere la sordità: una guida per scuole e famiglie*. Roma: Carocci Faber.
- Caselli, M.C., Maragna, S., Volterra, V. (2007). *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Cavalieri, R. (2022). *Il linguaggio, dei sordi e la lingua dei segni. Un'introduzione*. Firenze: Le Monnier Università.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0* Wakefield, MA: Author. Da <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udkguidelines/downloads#translation>.
- Conti, A., Maggiolini, S., Pollice, S., & d'Alonzo, L. (2019). Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulla condizione socio-emotiva degli allievi sordi segnanti, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 2, 294-308.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning. Verso il curricolo per l'inclusione*. Milano: Giunti Edu.
- d'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva e innovativa*. Brescia: Scholè.
- Favia, M.L. (2003). *Una scuola oltre le parole. Comunicare senza barriere: famiglia e istituzioni di fronte alla sordità*. Milano: Franco Angeli.
- Favia, M.L., & Maragna, S. (1995). *Una scuola oltre le parole. Manuale per l'istruzione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fontana S. (2022). Il riconoscimento della LIS tra ideologie linguistiche e diritti umani, *Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» – Pedagogia delle differenze*, LI, 1, 195-215.
- Furth, H. (1997). Pensiero senza linguaggio: implicazioni della sordità. In V. A. Piccione (ed.), *Difficoltà di apprendimento e analisi delle minorazioni*. Roma: Armando.
- Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2009). Il lavoro educativo con il bambino sordo. In A. Lascioli, R. Saccomani (eds.), *Un'introduzione all'educazione speciale. Manuale per insegnanti di sostegno delle scuole dell'infanzia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gaspari, P. (2016). Pedagogia speciale e deficit uditivo. Dall'esclusione all'inclusione della persona sorda: una ricostruzione storica. In P. Crispiani (ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- Gaspari, P. (2019). Disabilità uditiva (sordità). In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.
- Gitti, G. (2008). *Sordità e apprendimento della lingua*. Milano: Franco Angeli.
- Malerba, D. (2020). *Sordità. Percezione e realtà nell'approccio pedagogico* (Vol. 98). Roma: Sapienza Università Editrice.



- Maragna, S. (2003). *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta*. Milano: Franco Angeli.
- Maragna, S. (2006). Il bambino sordo a scuola. In M.C. Caselli, S. Maragna, V. Volterra (eds.), *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Maragna, S. (2008). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: Hoepli.
- Maragna, S., & Marziale B. (2008). *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori*. Milano: Franco Angeli.
- Pavani F. (2021). Percepire la scena acustica con l'impianto cocleare. *Logopedia e Comunicazione*, 17, 1. Trento: Erickson,
- Perri, A. (2022). Small rights for little homes? Minority languages in Europe between policies and ideologies. In B. Di Sabato, B. Hughes (eds.), *Multilingual perspectives from Europe and beyond on language policy and practice*. London: Routledge.
- Piccione, V.A. (ed.) (1997). *Difficoltà di apprendimento e analisi delle minorazioni*. Roma: Armando.
- Rinaldi, P., Di Mascio, T., Knoors, H. E. T., & Marschark, M. A. R. K. (2015). *Insegnare agli studenti sordi: Aspetti cognitivi, linguistici, socio-emotivi e scolastici*. Bologna: Il Mulino.
- Rinaldi, P., Tomasuolo, E., & Resca, A. (2018). *La sordità infantile. Nuove prospettive d'intervento*. Trento: Erickson.
- Russo Cardona, T., & Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni*. Roma: Carocci.
- Sacks, O. (1991). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.
- Savia, G. (2015). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Spencer P., & Koester, L. (Eds.) (2004). *The world of deaf infants*. New York: Oxford University Press.
- Teruggi, L.A. (ed.) (2003). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'infanzia ed elementare di Cossato*. Milano: FrancoAngeli.
- Virole, B. (2000). *Psychologie de la surdit *, Bruxelles: De Boeck Universit .
- Vygotskij, L.S. (1983). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Volterra, V. (2003). Presentazione. In S. Maragna (ed.), *Una scuola oltre le parole. Educare il bambino sordo alla lingua parlata e scritta*. Milano: FrancoAngeli.
- Volterra, V. (ed.) (2004). *La lingua italiana dei segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino.
- Volterra V., & Taeschner, T. (2006). *The acquisition and development of language by bilingual children*. Marschark: Spenser.
- Volterra, V., Roccaforte, M., Di Renzo, A., & Fontana, S. (2019). *Descrivere la Lingua dei segni una prospettiva cognitiva e socio-semiotica*. Bologna: Il Mulino.





**Elisabetta Faraoni**

PhD Student | University of Niccolò Cusano – Roma | elisabetta.faraoni@unicusano.it

**Francesco Maria Melchiori**

Associate professor | University of Niccolò Cusano – Roma | francesco.melchiori@unicusano.it

## Strategie di inclusione nella scuola in ospedale Inclusion strategies for hospital education

Call

Although medical advances in recent decades have improved the lives of young people with chronic illnesses, social and educational challenges remain, and education remains critical to their development. Hospital schools support patients, mitigate the effects of hospitalisation and promote educational continuity. To this end, hospital teachers adapt teaching for patients and use innovative methods to support learning and emotional relationships. At the same time, the use of technology in schools has enabled ubiquitous and hybrid learning, extending education beyond the classroom and supporting hospitalised students. Indeed, distance learning and the use of technology help hospitalised students avoid isolation. Contact with nature can improve their well-being and engagement. These approaches require appropriate pedagogical strategies and consideration of the physical learning environment. Therefore, attention to the educational and social aspects is essential and requires personalised strategies that take into account both education and health. Schools need to support these pupils by promoting active learning and managing anxieties related to the external environment. The training of teachers who are adequately prepared to deal with these complex situations and to welcome the vulnerability of sick students is crucial.

**Keywords:** hospital teaching | teacher training | hybrid classrooms | outdoor education

Sebbene i progressi medici degli ultimi decenni abbiano migliorato la vita dei giovani affetti da malattie croniche, le sfide sociali ed educative permangono e l'istruzione rimane fondamentale per il loro sviluppo. Le scuole ospedaliere sostengono i pazienti, attenuano gli effetti del ricovero e promuovono la continuità educativa. A tal fine, gli insegnanti ospedalieri adattano l'insegnamento ai pazienti e utilizzano metodi innovativi per sostenere l'apprendimento e le relazioni emotive. Allo stesso tempo, l'uso della tecnologia nelle scuole ha reso possibile l'apprendimento ibrido e onnipresente, estendendo l'istruzione al di là delle aule e supportando gli studenti ospedalizzati. Infatti, l'apprendimento a distanza e l'uso della tecnologia aiutano gli studenti ospedalizzati a evitare l'isolamento. Il contatto con la natura può migliorare il loro benessere e il loro impegno. Questi approcci richiedono strategie pedagogiche adeguate e la considerazione dell'ambiente fisico di apprendimento. Pertanto, l'attenzione agli aspetti educativi e sociali è essenziale e richiede strategie personalizzate che tengano conto sia dell'istruzione che della salute. Le scuole devono sostenere questi alunni promuovendo un apprendimento attivo e gestendo le ansie legate all'ambiente esterno. È fondamentale la formazione di insegnanti adeguatamente preparati a gestire queste situazioni complesse e ad accogliere la vulnerabilità degli studenti malati.

**Parole chiave:** insegnamento in ospedale | formazione degli insegnanti | classi ibride | educazione all'aperto

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Faraoni, E., & Melchiori, F.M. (2024). Inclusion strategies for hospital education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 284-292. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-27>

**Corresponding Author:** Elisabetta Faraoni | elisabetta.faraoni@unicusano.it

**Received:** 03/03/2024 | **Accepted:** 11/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-27**

**Credit author statement:** I paragrafi del presente contributo sono attribuibili a Elisabetta Faraoni; Francesco Maria Melchiori ha curato la Concettualizzazione, la Supervisione scientifica e la Scrittura – revisione e modifica del testo





## Introduzione

Nell'ultimo decennio la qualità della vita dei giovani affetti da patologie croniche è migliorata grazie ai progressi della medicina che hanno permesso una maggiore aspettativa di vita (Seki et al., 2016). Tuttavia questi ragazzi affrontano ancora notevoli problematiche, tra cui difficoltà nelle relazioni con i pari, vivendo la separazione da essi come elemento fortemente penalizzante. Inoltre, incontrano difficoltà nel mantenere buoni risultati scolastici arrivando addirittura a subire veri e propri atti di bullismo (Forrest et al., 2011).

Queste difficoltà possono portare a un peggioramento del rendimento scolastico rispetto ai coetanei che non presentano alcuna patologia, con ripercussioni in ambito lavorativo da adulti (Seki et al., 2016). La ridotta comunicazione con l'ambiente esterno spesso comporta ostacoli nell'efficacia del trattamento medico compromettendo lo stato psicofisico del ragazzo (Holt-Lunstad et al., 2015).

In questo contesto che è necessaria una presa di posizione importante riguardo le soluzioni che possano garantire agli studenti malati un allineamento con i programmi seguiti nelle classi normali consentendo e promuovendo collegamenti con i pari al fine di una reale e attiva inclusione sociale ed educativa (Zhu & Winkel, 2014).

La scuola svolge un ruolo cruciale nello sviluppo psicologico e sociale dei ragazzi, concorrendo a formare competenze, occasioni di confronto, relazioni con i pari, e, soprattutto in caso di malattie gravi, si presta a risolvere problematiche legate al raggiungimento degli obiettivi formativi, psicologici e sociali (Bruce et al., 2012). L'ospedalizzazione prolungata causa una significativa perdita di giorni di lezione (Emerson et al., 2016) e l'innalzamento di gravi barriere all'apprendimento provocando problemi sia comportamentali che di riduzione della motivazione al rientro in classe. L'ospedalizzazione rappresenta un evento fortemente traumatico che sconvolge le relazioni e le routine giornaliere interferendo sulle autonomie, sull'autostima e sui processi di auto-determinazione (Caggiano et al., 2021).

La professione dell'insegnante ospedaliero si colloca in una zona di incontro tra l'area sanitaria e quella educativa dove la malattia e le terapie incidono notevolmente sia sullo stato emotivo che cognitivo dei ragazzi ospedalizzati. Scuola ed ospedale condividono la missione di curare la persona malata, superando la visione riduttiva che attribuiva questo compito solo alla medicina.

Anche in età scolare, i ragazzi malati, devono poter frequentare spazi deputati all'istruzione, in quanto, non è soltanto un obbligo bensì un diritto che rappresenta a tutti gli effetti uno strumento di cura e di sviluppo della persona.

Le conoscenze neuroscientifiche e le metodologie didattiche differenziate, dimostrano che le esperienze con l'ambiente esterno contribuiscono allo sviluppo psico-fisico e rafforzano i percorsi di apprendimento agevolando l'acquisizione di nuove competenze (Damiani et al., 2015).

Si pone sempre più l'attenzione all'apprendimento fuori dalle aule scolastiche, ispirato alla tradizione di Dewey, per contrastare le difficoltà educative nei casi di malattia e lunghe ospedalizzazioni, dove manca l'esperienza del mondo reale.

Nonostante negli ultimi anni si stia diffondendo la *outdoor education*, in risposta alla pandemia, questo tipo di approccio, purtroppo, non è ancora molto comune in ospedale, se non per i giardini terapeutici presenti in alcuni ospedali pediatrici degli Stati Uniti dove i ricercatori concordano sul fatto che gli elementi naturali influenzano in maniera positiva lo sviluppo cognitivo del ragazzo (Barbieri & Berto 2019).

La *outdoor education* ha avuto nel tempo numerosi riscontri sia scientifici che empirici soprattutto nel nord Europa, dove infatti, le ricerche fin qui effettuate, dimostrano numerosi benefici, oltre che per la propria crescita personale e socioculturale (Rickinson et al., 2004), anche per la salute e lo sviluppo del benessere (Bølling et al., 2019).

L'educazione all'aperto è un metodo di insegnamento molto apprezzato, soprattutto nel Nord Europa, con evidenze scientifiche a supporto della sua efficacia (Bortolotti, 2018). Questo metodo di insegnamento, consolidato nel tempo, ha dimostrato, attraverso vari studi e osservazioni pratiche, di avere molti benefici per la crescita personale e socio-culturale dell'individuo (Rickinson et al., 2004), per la salute e lo sviluppo del benessere (Bølling et al., 2019).



L'educazione all'aperto non è una risposta alle emergenze sanitarie, ma è un metodo di insegnamento consolidato nel tempo, rappresenta una fonte di ispirazione per la pedagogia attiva, che si basa sull'apprendimento attraverso l'esperienza diretta che promuove una forte connessione tra i ragazzi e l'ambiente, ponendo la natura al centro dell'educazione e permettendo di compiere un passo indietro rispetto l'uso smisurato della tecnologia, dettato dal lungo periodo di restrizioni delle relazioni sociali determinate dalla pandemia di COVID-19. Il legame uomo - natura aiuta diminuire lo stress riducendo i livelli di cortisolo nel sangue (Ulrich, 1981) e il contatto con i raggi ultravioletti del sole permette, attraverso la vitamina D, il rafforzamento del sistema immunitario con conseguente decremento delle infiammazioni e il recupero dalla malattia risulta agevolato.

Questo legame viene inoltre ben spiegato dall'epigenetica che studia l'importanza, a livello biologico, dell'ambiente nell'evoluzione della specie umana. Come affermato dal premio Nobel David Baulcombe nel 2012, i cambiamenti legati allo stile di vita agiscono sulla copiatura dell' Rna che determina e trasmette alle generazioni future un'alterazione dell'espressione genetica.

In parole semplici, ne consegue che gli spazi ambientali ci formano non soltanto psicologicamente, con l'esperienza, ma anche biologicamente con la genetica.

Nel contesto della scuola in ospedale, la *outdoor education*, può aiutare i ragazzi malati a gestire lo stress causato dalla malattia e l'ospedalizzazione, sfruttando l'effetto di calmante e rigenerante della natura (Baroni & Berto, 2013). La ricerca scientifica ha stabilito un'associazione positiva tra il design biofilico e l'apprendimento. L'integrazione di elementi naturali negli ambienti di apprendimento contribuisce a ridurre la fatica mentale e lo stress, promuove un senso di calma, migliora la concentrazione e stimola la creatività (Vedovelli, 2022).

È essenziale considerare con estrema attenzione, senza leggerezze alcune, la salute dei ragazzi quando si applica la *outdoor education* in ospedale, poiché le basse difese immunitarie possono limitare notevolmente la frequenza di spazi affollati e anche all'aperto. La scuola in ospedale rappresenta un fondamentale ambiente di apprendimento dove ragazzi affetti da malattia cronica possono evitare l'isolamento che deriva dalla forzata separazione dall'ambiente a cui sono abituati. Questi ragazzi hanno diritto ad essere educati in misura uguale ai propri coetanei ed in modo adeguato alle loro esigenze, purché la salute lo consenta (Chen et al., 2015). Se i ragazzi malati non possono frequentare la scuola in ospedale o partecipare a programmi di educazione all'aperto, ad esempio a causa di carenze immunitarie, diventa cruciale sviluppare alternative educative che assicurino la continuità del loro percorso formativo e il loro benessere psicosociale. Queste alternative possono includere l'uso di tecnologie educative digitali e l'implementazione di programmi di istruzione domiciliare personalizzati, in modo da fornire supporto educativo adeguato senza compromettere la loro salute. Inoltre la naturalità può essere integrata negli ambienti di apprendimento attraverso vari metodi: panorami gradevoli dalle finestre, accesso immediato all'aperto, luce naturale, uso di materiali biologici, e l'inclusione di piante negli spazi interni (Sheldrake & Reiss, 2021; Li & Sullivan, 2016). La continuità educativa è fondamentale non solo per il progresso accademico degli studenti, ma anche per il loro sviluppo sociale ed emotivo. Isolarsi dai coetanei e dall'ambiente scolastico può infatti portare a sentimenti di solitudine e depressione, aggravando ulteriormente la loro condizione di salute.

## Il ruolo della scuola in ospedale

La scuola in ospedale è parte integrante del programma terapeutico in ambito medico con lo scopo di supportare il più possibile i pazienti cercando di evitare le difficoltà legate al rientro alla scuola di origine riducendo l'impatto sia fisico che mentale che il ricovero comporta. In questi ragazzi, infatti, dopo un lungo periodo di degenza ospedaliera, possono insorgere disturbi psicopatologici che spesso inducono ad abbandonare la scuola (Hopkins et al., 2014).

L'obiettivo che sta alla base del programma della scuola in ospedale è quello di diminuire il più possibile l'impatto fisico e psicologico che, a causa delle lunghe ospedalizzazioni, ricade sui ragazzi malati cercando



di offrire uguali opportunità, mantenendo inalterata la continuità educativa e sociale fino a quando non sia possibile il rientro in classe. La scuola in ospedale rappresenta un fattore protettivo molto importante perché consente di far rivivere, anche se per poco tempo, la normalità della quotidianità con conseguente speranza per una vita futura (Ricci, 2018). Tuttavia il rientro in classe e il ritorno alla vita normale porta con sé problematiche legate ai lunghi periodi di cura. La perdita dei capelli, la diminuzione o l'aumento di peso, la stanchezza e gli sbalzi di umore rappresentano tutti elementi critici, soprattutto in adolescenza dove l'aspetto fisico e la sua valutazione sono estremamente rilevanti. La gestione del processo pedagogico e del rapporto con i pari è determinante per i ragazzi che rientrano a scuola, poiché temono lo scherno o ancor peggio di subire veri e propri atti di bullismo dai compagni che non riescono a comprendere fino in fondo la loro nuova condizione (Capurso, 2006).

Gli insegnanti ospedalieri affrontano una sfida continua, confrontandosi costantemente con problemi di salute, cure stressanti, diminuzione di attenzione, malessere psicofisico (Dempsey, 2019) ed è lasciato proprio a loro il ruolo di stabilire una base comunicativa che possa facilitare l'adattamento del paziente al suo nuovo ambiente, creando una continuità nel cambiamento e fungendo da ponte tra la realtà ospedaliera e il mondo esterno. Nonostante siano stati apportati importanti miglioramenti nella scuola in ospedale, l'ambiente dove il ragazzo malato si trova a vivere per lunghi periodi rimane ancora un luogo poco funzionale per i programmi di apprendimento (Benigno et al., 2017). L'insegnante deve modulare l'offerta educativa in base ai diversi e complessi bisogni dell'alunno ricoverato cercando di stimolare l'apprendimento in un'ottica di personalizzazione. Insieme all'alunno struttura percorsi volti a favorire tutti gli aspetti che contribuiscono al suo benessere complessivo organizzando l'attività didattica in base allo stato di salute, alla gravità della malattia ed ai sintomi ad essa collegati.

I docenti che operano in ospedale, a differenza dei docenti "comuni", sperimentano e applicano metodologie educative flessibili e innovative, che devono dimostrarsi efficaci, non solo dal punto di vista della migliore acquisizione degli apprendimenti, ma anche supportare, sostenere, riparare la dimensione emotiva e relazionale dell'alunno malato, fortemente compromesse dalla malattia ma anche dal contesto (Catenazzo, 2017, p. 2).

Il docente in questi casi deve procedere quotidianamente ad una continua "regolazione didattica" (Rossi, 2011; Rivoltella, 2021) al fine di affrontare situazioni impreviste di apprendimento. Infatti, a differenza dei docenti che operano nelle scuole comuni, in ospedale si sperimentano e si applicano metodi educativi innovativi e flessibili che dovranno rivelarsi efficaci sia per sostenere gli aspetti emotivo-relazionali dell'alunno malato che risultano già molto compromessi dalla malattia e dal contesto sia per migliorare l'acquisizione degli apprendimenti (Catenazzo, 2017).

La scuola in ospedale si caratterizza come una situazione didattica non rispondente allo standard negli spazi, nei tempi e nelle persone (Rivoltella, 2016); in questa scuola «si hanno situazioni di scuola temporanea che lavorano con corpi malati per cui il tempo scuola è un tempo che si incastra tra il tempo della cura (breve degenza, lunga degenza, degenze di ritorno) e i tempi necessari al corpo per reagire a quella cura (condizione fisica ed emotiva). Si tratta anche di corpi differenziati essendo una scuola che accoglie fino ai 18 anni (pediatria)» (Carenzio & Ferrari, 2021, p.70).

## La classe ibrida e l'Outdoor Education

Nelle istituzioni scolastiche occidentali, l'uso della tecnologia e l'impiego di metodi di insegnamento attivo hanno condotto alla strutturazione di ambienti innovativi che estendono l'apprendimento oltre i confini dell'aula.

L'uso crescente di dispositivi mobili ha consentito al discente di accedere ai percorsi didattici da ogni luogo, da qui il concetto di *Ubiquitous Learning* (Saadiah et al., 2010). È proprio grazie a questa ridefinizione dei confini spaziali, dei luoghi deputati all'apprendimento che si è giunti alla nascita dei cosiddetti "Hibrid



*Learning*” che vedono lo studente spostarsi in differenti luoghi, siano essi reali o virtuali, offrendo così occasioni di apprendimento derivanti sia da contesti formali che da contesti informali permettendo loro di accedere ai percorsi didattici da ogni parte del paese.

La tecnologia come strumento di collegamento tra i ragazzi ricoverati in ospedale e i contesti formali di studio promuove la motivazione ad imparare e a facilitare il ritorno a scuola poiché, l’accesso in ospedale di interventi didattici, consente la costruzione di ambienti orientati all’apprendimento ed al benessere del ragazzo (Wadley et al., 2014) incidendo sulla qualità della vita e consegnando un senso di normalità.

Nei reparti pediatrici la tecnologia ha acquisito importanza come adiuvante analgesico non farmacologico (Lauwens et al., 2020) e la didattica può così arricchirsi grazie alle diverse combinazioni di processi di apprendimento dati da una continua condivisione di esperienze e con l’aggiunta data dall’interazione sociale (Trentin, 2015).

Lo spazio ibrido ad oggi rappresenta una soluzione adeguata a costruire percorsi didattici per studenti affetti da patologie croniche che sono impossibilitati a frequentare la scuola normale al fine di creare un contesto accogliente pensato alle loro esigenze di ragazzi svantaggiati affinché possano realmente ed attivamente partecipare alle lezioni (Cross & Walker-Knight, 1997) attraverso dispositivi mobili con una costante connessione alla rete.

Tutto questo sarà possibile solamente se si riesce a connotare lo spazio ibrido sotto una chiave di lettura didattico-pedagogica (Benigno et al., 2018a), in quanto l’integrazione dei media all’interno del contesto di apprendimento e insegnamento, richiede riflessioni sul loro uso alla luce di principi di progettazione pedagogica (Assaad et al., 2018) ed anche in considerazione della dimensione socio-emotiva. L’apprendimento in un ambiente ibrido rappresenta sicuramente uno spazio più trascinante e più elastico, rispetto a quelli esclusivamente pensati on-line o in presenza, nonostante siano necessari maggiori studi a riguardo (Raes et al., 2019).

Negli studenti che seguono le attività scolastiche e le attività extra curriculari a distanza, questi spazi riescono ad evitare che la loro condizione di malattia si trasformi in sentimenti di esclusione (Lo Lambert et al., 2006) ed isolamento.

Queste strategie prevedono l’adozione di tecniche attive e collaborative rimodulando il processo di apprendimento ed insegnamento in termini di approcci didattici, di tempi e di luoghi favorendo la fusione di spazi fisici e digitali garantendo relazioni significative anche a distanza.

Attualmente, troppo spesso, come prima istanza si pensa al supporto della tecnologia per aiutare nella didattica i ragazzi ospedalizzati, invece, l’uso della tecnologia rappresenta l’ultimo anello del lungo processo di organizzazione e dell’applicazione di adeguate strategie didattiche. Infatti, oggi, grazie agli studi legati ai benefici che il contatto con la natura apporta a livello fisiologico, cognitivo ed emotivo emerge l’importanza data dall’ambiente fisico in cui avviene l’apprendimento. In ambito ospedaliero si è visto come i pazienti che hanno avuto la possibilità di sperimentare, da ricoverati, esperienze con l’ambiente naturale, abbiano sperimentato livelli inferiori di ansia e livelli di dolore più bassi (Park & Mattson, 2008) e che il contatto con la natura sembri aumentare il coinvolgimento e la motivazione degli studenti, tutti aspetti che facilitano il processo di apprendimento (Fägerstam & Blom, 2013).

I tradizionali approcci educativi offrono poco tempo fuori dalla classe con poche esposizioni alla natura e alla luce naturale con conseguente affaticamento e diminuzione di attenzione dei ragazzi.

Il contatto con l’ambiente naturale non si presenta solo come piacevole e rilassante, ma nei ragazzi con malattia cronica potrebbe determinare benefici rilevanti.

## Criticità irrisolte

Nel contesto della scuola in ospedale, la creazione di un *setting* educativo adeguato rimane una criticità non ancora risolta, specialmente quando gli spazi dedicati sono limitati o devono essere condivisi da più studenti contemporaneamente. Questa problematica è cruciale per garantire un ambiente di apprendimento efficace e inclusivo, capace di rispondere alle esigenze specifiche dei bambini ospedalizzati. Quando



gli spazi sono carenti, è essenziale adottare strategie che ottimizzino l'uso degli ambienti disponibili, come l'organizzazione flessibile degli orari scolastici e l'uso di aule multifunzionali, ma queste soluzioni spesso non riescono a soddisfare pienamente le necessità educative e sanitarie degli studenti. La personalizzazione degli ambienti di apprendimento è particolarmente importante per i ragazzi ospedalizzati, che spesso affrontano situazioni di stress e ansia. Creare un *setting* che tenga conto delle esigenze individuali dei ragazzi, come la necessità di un'illuminazione adeguata e la presenza di materiali didattici accessibili, rimane una sfida significativa. Il coinvolgimento attivo degli educatori e dei genitori nella creazione e gestione del *setting* educativo è essenziale, ma spesso difficile da realizzare in modo sistematico, a causa della mancanza di risorse e supporto adeguato. Già Lewin (1982) evidenziava il valore psicologico dello spazio in cui agisce la relazione, in grado di condizionare il comportamento degli individui e di influenzare la sua capacità organizzativa, la motivazione e l'apprendimento. In ospedale, vengono particolarmente evidenziati quattro bisogni: muoversi, sentirsi a proprio agio, conoscere l'ambiente e controllarlo (Filippazzi, 2004). Capiamo quindi che, solo quando un corpo abita lo spazio, e questo è ben strutturato, si attiva il sistema percettivo e il dominio emotivo-affettivo che consente l'esistere corporeo del ragazzo, il suo fare esperienza del mondo, e si imprimono tracce del suo stare. Solo così diventa fonte di conoscenza (Amadini, 2016).

Inoltre, il reinserimento scolastico di uno studente affetto da patologia cronica richiede particolari attenzioni, poiché suscita nei docenti preoccupazioni significative, soprattutto quando il trattamento terapeutico è ancora in corso (Burns et al., 2021). Questa circostanza evidenzia come i docenti siano preoccupati per la gestione delle emozioni sia dello studente che del gruppo classe (Wallander et al., 2003), tuttavia, anche in presenza di una prognosi negativa, la possibilità di frequentare la scuola, seppur per un breve periodo, riveste un significato particolare per gli studenti che non hanno prospettive di guarigione.

Sfortunatamente, al momento non esiste un consenso basato su evidenze scientifiche sull'efficacia dei percorsi strutturati per affrontare tali situazioni (Riccio et al., 2022), ma è evidente l'importanza di predisporre supporti specifici e personalizzati. Infatti, oltre ai docenti, anche alcuni dirigenti scolastici esprimono notevoli perplessità riguardo al reinserimento dello studente. In questi casi, è fondamentale che l'équipe medica rappresenti una risorsa per la scuola, in modo che tutto il personale, grazie a indicazioni precise che chiariscono la situazione del paziente, possa apprendere e gestire nel miglior modo possibile le eventuali criticità che potrebbero emergere al momento del rientro a scuola (Wikel & Markelz, 2023). Anche se i servizi offerti dalla scuola in ospedale hanno con il tempo raggiunto un alto grado di complessità ed efficacia, gli insegnanti che vi operano hanno bisogno di formazione iniziale e in itinere, di supervisione psicopedagogica, di attività permanenti di incontro e confronto in presenza con i loro colleghi sui problemi concreti e quotidiani (Capurso, 2010). Infine, riguardo alle attività didattiche all'aperto, gli insegnanti necessitano di una formazione appropriata per sviluppare le abilità essenziali per implementare questa modalità pedagogica, che possa superare il pregiudizio e favorire l'impiego degli spazi all'aperto, tenendo presente il ruolo che svolgono nel miglioramento della qualità della vita dei ragazzi ospedalizzati (Gillard, 2019).

## Conclusioni

Anche durante periodi di forte criticità legata alla malattia, i ragazzi affetti da patologia cronica hanno diritto di vivere con serenità la loro esperienza di studio. L'attenzione all'aspetto didattico e alla promozione della socialità è particolarmente importante tanto da aver sollecitato, negli anni, lo sviluppo di protocolli esperienziali, da parte dei sistemi scolastici, contribuendo a cambiare le teorie pre-esistenti sulla percezione e sulle azioni volte alla conoscenza e alla interazione con il mondo esterno (Damiani et al., 2015).

Tuttavia la complessità delle dinamiche che vengono a strutturarsi in questo tipo di supporto non può essere sottovalutata, specialmente quando si tratta di pazienti con problematiche complesse. È essenziale che ogni caso sia valutato singolarmente per poter fornire il miglior sostegno possibile al ragazzo malato.





Questo implica la personalizzazione degli interventi che riguardano non solo il campo educativo, ma anche il sistema sanitario. Entrambi questi settori «non possono accontentarsi e appiattirsi sul solo sguardo positivistico della spiegazione, dell'evidenza medica e di quella pedagogico educativa, infatti, il fenomeno medico clinico alla stregua di quello pedagogico educativo necessita di essere compreso dall'interno» imparando a «saper cogliere ed evidenziare quelle costanti che le percorrono secondo la forma di direzioni generali capaci di dare un senso più ampio e rispettoso della complessità delle realtà chiamate in causa» (Bertolini, 1994, p. 55-73).

Le scuole di provenienza, inoltre, dovranno però fare la loro parte cercando di non ostacolare ma supportare la frequenza, quando possibile, progettando attività di apprendimento che prevedano l'azione attiva da parte del ragazzo, ancora molto fragile, attraverso la calibrazione di interventi che necessitano di metodo e preparazione sia in classe che all'aperto, al fine di fornire spunti capaci di arricchire sia le menti degli educatori che dei ragazzi. Purtroppo al giorno d'oggi, insegnanti, genitori e educatori generano paure ed ansie legati al contatto con l'ambiente esterno rispetto alle mura scolastiche, impartendo consigli e divieti che sovente ostacolano il rapporto di libertà e spontaneità del rapporto dello studente con la natura (Guerra et al., 2019).

Tra le criticità messe in evidenza in questa disamina quella su cui si dovrebbe intervenire più prontamente riguarda il reclutamento. Attualmente, non esiste una procedura specifica per selezionare questi insegnanti, il che rende fondamentale affrontare questa lacuna. In futuro, è necessario che la formazione iniziale dei docenti includa tutte quelle competenze necessarie per affrontare, sia dal punto di vista professionale che relazionale, situazioni complesse come quelle rappresentate dai contesti esterni alla scuola ordinaria. È cruciale che i docenti siano preparati a gestire i processi socio-emotivi del rientro in classe, sapendo accogliere le vulnerabilità di chi è stato malato (Mukherjee et al., 2000). Evidentemente questo richiede anche una riforma strutturale nella formazione di questi docenti, che deve includere una preparazione specifica per lavorare in ambienti ospedalieri e per supportare efficacemente gli studenti durante il loro reinserimento scolastico e che potrebbe innestarsi nella scia della revisione della formazione iniziale degli insegnanti già avviata in questi ultimi anni. Solo attraverso una formazione adeguata e una comprensione profonda delle necessità degli studenti malati, la scuola potrà davvero diventare un luogo inclusivo e di supporto, capace di rispondere alle sfide complesse che questi ragazzi affrontano.

## Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2016). *I bambini e il senso dell'abitare. Prospettive di ricerca pedagogica*. Parma: Spaggiari junior.
- Assaad, M., Mäkelä, T., Pnevmatikos, D., & Christodoulou, P. (2018). Pedagogical design principles guided integration of social media concepts in a hybrid learning environment. *AICT*, 22-26.
- Barbiero G., & Berto R. (2019). *Introduzione alla biofilia. La relazione con la natura tra genetica e psicologia*. Roma: Carocci.
- Baroni M R., Berto R., Stress ambientale. Cause e strategie d'intervento, Carocci, Roma, 2013.
- Benigno, V., Caruso, G., Fante, C., Ravicchio, F., & Trentin, G. (2018a). *Classi ibride e inclusione socio-educativa: il progetto TRIS*. Milano: Franco Angeli.
- Benigno, V., Fante, C., & Caruso, G. (2017). *Docenti in ospedale ea domicilio: l'esperienza di una scuola itinerante*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, G. (ed.) (1994). *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione dei medici*. Milano: Guerini e Associati.
- Bølling M., Niclasen J., Bentsen P., & Nielsen G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: Results from a school year implementation. *Journal of School Health*, 89(3), 210-218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Bortolotti A. (2018). La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica. In R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 61-80). Roma: Carocci.
- Bruce, B. S., Newcombe, J., & Chapman, A. (2012). School liaison program for children with brain tumors. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 29(1), 45-54.
- Burns, S., Doering, K., Koller, D., & Stratton, C. (2021). School reintegration following hospitalisation for children





- with medical complexity and chronic disease diagnoses: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 11(10), e052493. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-052493>
- Caggiano, G., Brunetti, L. I. G., Ho, K., Piovani, A., & Quaranta, A. (2021). Hospital school program: The right to education for long-term care children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11435.
- Capurso, M. (2006). Bambini malati cronici a scuola. *Difficoltà di apprendimento*, 12(1), 51-70.
- Capurso, M., & Vecchini, A. (2010). Un profilo professionale degli insegnanti di scuola in ospedale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 9(5), 519-526.
- Carenzio, A., Ferrari, S. (2021). Situazioni didattiche non standard. In P.C. Rivoltella (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 69-75). Milano: Raffaello Cortina.
- Catenazzo, T. (2017). Recensione del volume di Benigno, V., Fante, C. & Caruso G., Docenti in ospedale e a domicilio. L'esperienza di una scuola itinerante. Milano: Franco Angeli, in *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 84-85.
- Cross, L., & Walker-Knight, D. (1997). Inclusion. Developing collaborative and cooperative school communities. *The Educational Forum*, 61(3), 269-277.
- Damiani, P., Santaniello, A., & Paloma, F. G. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Italian Journal of Educational Research* (14), 83-106.
- Dempsey, A.G. (2019). *Pediatric Health Conditions in Schools: A Clinician's Guide for Working with Children, Families, and Educators*. New York: Oxford University Press.
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 13, 56-75.
- Filippazzi, G. (2004). *Un ospedale a misura di bambino. Esperienze e proposte*. Milano: Franco Angeli.
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics*, 128(2), 303-312.
- Gillard, A. (2019). Outcomes of a hospital-based recreation program. *Children and Youth Services Review*, 96, 79-83. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.037>
- Guerra, F., Federici, A., Valentini, M., & Troiano, G. (2019). Outdoor Education: body, learning, nature. *Formazione & Insegnamento*, 17, 416-427.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). *Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. Perspectives on psychological science*, 10(2), 227-237.
- Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on psychological science*, 10(2), 227-237.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 257-281.
- Li, D., & Sullivan, W. C. (2016). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. *Landscape and Urban Planning*, 148, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.12.015>
- Loambert, E., Veevaete, P., Schuurman, D., Hauttekeete, L., Valcke, M. (2006). A Special Tool for Special Children: Creating an ICT Tool to fulfil the Educational and Social Needs of Long-term or Chronic Sick Children. In A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González, J. Mesa González (eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education* (pp. 1075-1080). Badajoz: Formatex.
- Mukherjee, S., Lightfoot, J., & Sloper, P. (2000). The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: what does it mean for teachers? *Educational Research*, 42(1), 59-72.
- Park, S. H., & Mattson, R. H. (2008). Effects of flowering and foliage plants in hospital rooms on patients recovering from abdominal surgery. *Hort Technology*, 18(4), 563-568.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2019). A systematic literature review on synchronously hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 1-22.
- Ricci, G.F. (2018). *Il bambino in ospedale. Dal curare al prendersi cura: bisogni e servizi.*, Roma, Armando.
- Riccio, C. A., Maykel, C., Bray, M. A., Perdue, E., & Frye, S. (2022). School Reintegration for Youth with Health-Related Conditions. *Contemporary School Psychology*, 26(2), 200-208. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00376-3>
- Rickinson M., M., Dillon, J., Teamey, K., Choi, M. Y., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. London: National Foundation for Educational Research and King's College London; Field Studies Council.
- Rivoltella, P. C. (ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica interattiva. Complessità, teorie dell' azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Saadiah Y., Erny A.A., & Kamarularifin A.J. (2010). The definition and characteristics of ubiquitous learning: A di-



- scussion. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 6, 1, 117-127.
- Seki, Y., Kakinuma, A., Kuchii, T., & Ohira, K. (2016). Why chronically ill children face challenges in regular classrooms: perspectives from nursing teachers in Japan. *Child: care, health and development*, 43(2), 281-288.
- Sheldrake, R., & Reiss, M. J. (2023). Primary children's views about appreciating, supporting, and learning about nature. *Journal of Biological Education*, 57(2), 401-421. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909643>
- Trentin, G. (2015). Orientating pedagogy towards hybrid learning spaces. *Progress in education*, 35, 105-124.
- Vedovelli, C. (2022). Ambienti fisici di apprendimento che favoriscono i processi attentivi: Gli effetti dello spazio vuoto, del colore e del design biofilico. *IUL Research*, 3(6), 104-120. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i6.357>
- Wadley, G., Vetere, F., Hopkins, L., Green, J., & Kulik, L. (2014). Exploring ambient technology for connecting hospitalised children with school and home. *International Journal of Human-Computer Studies*, 72(8-9), 640-653.
- Wallander, J., Thompson, R. J., & Alriksson-Schmidt, A. (2003). Psychosocial adjustment of children with chronic physical conditions. In MC. Roberts (Ed.), *Handbook of Pediatric Psychology* (3rd ed., pp. 141-158). Guilford Press.
- Wikel, K. C., & Markelz, A. M. (2023). School Reentry Plans for Students with Chronic Illness: A Literature Review. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 41(1), 22-44. <https://doi.org/10.14434/rapcc.v41i1.31767>
- Zhu, C., & Van Winkel, L. (2014). A virtual learning environment for the continuation of education and its relationship with the mental well-being of chronically ill adolescents. *Educational Psychology*, 36(8), 1429-1442. doi: 10.1080/01443410.2014.992393



## G. Filippo Dettori

Associate professor in Special Pedagogy | Department of History, Human Sciences, and Education | University of Sassari (Italy) | gfdettori@uniss.it

## Elena Mura

PhD student in the PhD Program of National Interest in Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation (XXXIX cycle – 2023/2026) | University of Macerata | University of Sassari | e.mura1@unimc.it

# La disabilità in età adulta ed il confine tra protezione e promozione dell'autodeterminazione

## Disability in adulthood and the boundary between protection and promotion of self-determination

Call

The aim of this paper is to think about the issues relating to inclusion of disabled adults in different sectors of society, because of a series of reasons that will be illustrated during this dissertation.

In order to remove the stigma which revolves around disability, it is important to promote as much as possible socialization opportunities, autonomy and self-determination of these people.

In this context, the “amministratozione di sostegno” will be extensively discussed: an institution set up for the protection of fragile individuals which aims on the one hand at the maximum valorization of the person's residual autonomy, but on the other hand at the protection of the person through the introduction of limits to its ability to act.

Particularly, the critical issues of the institute will be highlighted and a relevant case (Calvi vs Italia) in which these critical issues clearly emerge will be examined.

**Keywords:** Inclusion | disabilities | self-determination | protection | supporter

L'obiettivo di questo lavoro è quello di riflettere sulle questioni relative all'inclusione degli adulti disabili nei diversi settori della società, per una serie di motivi che verranno illustrati nel corso della tesi.

Per rimuovere lo stigma che ruota attorno alla disabilità, è importante promuovere il più possibile le opportunità di socializzazione, autonomia e autodeterminazione delle persone con disabilità.

In tale contesto, verrà ampiamente discussa l'“amministratozione di sostegno”: un istituto volto alla tutela dei soggetti fragili che mira, da un lato, alla massima valorizzazione dell'autonomia residua della persona e, dall'altro, alla sua protezione attraverso l'introduzione di limiti alla sua capacità di agire.

In particolare, verranno evidenziate le criticità dell'istituto ed esaminato un caso rilevante (Calvi vs Italia) in cui tali criticità emergono chiaramente.

**Parole chiave:** Inclusione | disabilità | autodeterminazione | tutela | sostenitore

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Dettori, G.F., & Mura, E. (2024). Disability in adulthood and the boundary between protection and promotion of self-determination. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 293-301. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-28>

**Corresponding Author:** G. Filippo Dettori | gfdettori@uniss.it

**Received:** 21/02/2024 | **Accepted:** 21/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-28**

**Credit author statement:** The article was written in collaboration between the two authors: G.F. Dettori edited the second, third and fourth paragraphs; E. Mura edited the first, fifth, sixth and seventh paragraphs.



## Introduzione

Da circa cinquant'anni in Italia si è avviato un processo di inclusione delle persone con disabilità: a partire dalla legge n. 118 del 1971, normative spesso all'avanguardia hanno riconosciuto loro il diritto alla piena accessibilità dei servizi, all'inserimento scolastico e lavorativo e all'autodeterminazione.

Tuttavia, in alcuni casi le disposizioni normative hanno faticato a trovare riscontro pratico nella realtà (d'Alonzo, 2021).

Con particolare riferimento all'inserimento lavorativo, si rileva che gli adulti con disabilità riscontrano numerose difficoltà nel reperire un'occupazione lavorativa una volta concluso il percorso scolastico e, di conseguenza, sono spesso costretti a trascorrere il tempo disimpegnati.

Inoltre, l'autonomia e l'autodeterminazione delle persone con disabilità vengono talvolta sacrificate da un sistema che tende più a proteggerle che a stimolarle.

Il presente articolo ha come focus la disabilità in età adulta e focalizza la sua attenzione sugli strumenti che il nostro ordinamento offre a tutela dei soggetti fragili.

In particolare, si analizza l'istituto dell'Amministrazione di Sostegno che, a distanza di circa vent'anni dalla sua introduzione, genera numerose questioni interpretative irrisolte: tali questioni presentano una matrice comune nelle mobili frontiere dell'istituto, che mira da un lato alla massima valorizzazione della residua autonomia della persona e, dall'altro, alla protezione della stessa attraverso l'introduzione di limiti alla sua capacità di agire (Savorani, 2006).

La scelta legislativa di non tipizzare l'istituto, privilegiandone la flessibilità, ha consentito ai giudici di modellare il singolo provvedimento giudiziale sulle concrete esigenze di ciascun beneficiario, come un vero e proprio «vestito su misura»<sup>1</sup>, superando il rigido schematicismo del passato. Ma tale pratica offre *reali possibilità di autodeterminazione alla persona adulta con disabilità? L'amministratore di sostegno ha le competenze per redigere un Piano Educativo Individualizzato (PEI) che risponda alle reali esigenze del beneficiario? Tale figura è in grado di supportare la persona con disabilità al fine di consentire il raggiungimento del più alto grado di autonomia possibile, oppure esercita soprattutto un ruolo di controllo?*

### 1. La disabilità in età adulta

L'adulthood non è altro che quella fase della vita che si caratterizza da un lato per la manifestazione dell'autonomia, autodeterminazione e possibilità di prendere decisioni della persona e, dall'altro, per il confronto con responsabilità e doveri.

Un turbinio costante di potere e dovere che, se trova il giusto equilibrio, sarà motore di crescita personale e sviluppo sociale. Viceversa, se questo equilibrio non viene trovato, la persona non continuerà nel suo processo di crescita e non renderà possibile un'evoluzione a livello sociale (Friso, 2020).

Per quanto riguarda la vita adulta delle persone con disabilità, il principio di riferimento del nostro ordinamento è quello della miglior protezione con la maggior promozione possibile dell'autonomia del singolo.

Nella fase di transizione verso l'età adulta vi è poi una specifica difficoltà di coniugare e rimodulare gli strumenti di protezione naturale e sociale con quelli di protezione giuridica, adattandoli ai "bisogni" emergenti e alle "capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni" (Piccini, Succu, 2021).

1 Così testualmente Ferrando, G. (2004). Introduzione al volume *L'amministrazione di sostegno. Una nuova forma di protezione dei soggetti deboli*. Milano: Giuffrè. «si è voluto introdurre uno strumento che si presti a far fronte alla varietà delle situazioni di debolezza e fragilità, un vestito su misura, tagliato per rispondere alle esigenze individuali di cura della persona e del patrimonio di ciascun disabile. I compiti dell'amministratore di sostegno non sono definiti una volta per tutte dal legislatore. È il giudice che, tenuto conto delle esigenze di protezione di ciascun disabile, delle più o meno vaste zone di consapevolezza e lucidità che egli ancora possiede, indica nel provvedimento i compiti dell'amministratore di sostegno».



È anche per queste complessità, normative e di fatto, che le declamazioni di principio faticano a trovare pratica attuazione nella quotidianità<sup>2</sup>.

Per il raggiungimento degli obiettivi – in definitiva, di promozione della persona – si è sviluppata nella legislazione un’attenzione alla “progettualità”, volta al sostegno della persona nel suo contesto sociale e familiare.

L’idea di un PEI che ricompatti dal punto di vista relazionale e simbolico le esperienze di una persona e di una famiglia e faccia dialogare le risorse è oggi un’esigenza estremamente sentita: è una questione di diritti umani, di equità, di giustizia e di lotta alla discriminazione<sup>3</sup>.

Dal punto di vista pedagogico, le tre dimensioni in cui si sviluppa il PEI sono le seguenti: *la dimensione tecnica/didattica e formativa*, che punta allo sviluppo di *self consciousness*, legata all’apprendimento dei differenti ruoli sociali vissuti nella propria esperienza di figlio e delle competenze, intese non solo come conoscenze e abilità, ma anche come atteggiamenti e sentimenti adeguati alle comunità di pratiche professionali e ai contesti sociali, che la persona con disabilità vive; *la dimensione psicologica*, per cui anche la persona con disabilità cresce e matura dal punto di vista emotivo-motivazionale e affettivo, costruendo una propria identità personale; *la dimensione collettiva* rappresenta invece la capacità di partecipare alla rete di rapporti, di opportunità di relazione e di aiuto in cui è inserita la persona con disabilità (Cairo, 2021).

Se l’istituzione scolastica progetta un percorso educativo e didattico adeguato, se il clima di relazione complessivo, la relazione educativa con i docenti, le esperienze con i compagni, inviano all’alunno con disabilità un’immagine di sé positiva, di accettazione, questi sviluppa un adeguato sentimento di autostima, che consente una crescita equilibrata e un normale processo di maturazione (Mura, 2016).

Pertanto, il progetto di vita contempla la necessità di uno sviluppo nel percorso di formazione nella scuola e l’esigenza di correlare tale sviluppo con attività riguardanti la vita adulta, dal punto di vista dell’inserimento professionale e dell’autonomia (Cottini, 2016).

Il PEI, in particolare se su base ICF, rappresenta infatti uno strumento fondamentale per il disabile adulto in quanto consente di accompagnare lo stesso in un percorso educativo continuo, dalla scuola all’età adulta, garantendo una coerenza tra gli interventi formativi e di sostegno ricevuti (Lascioli, Pasqualotto, 2021).

Tale piano individua gli obiettivi formativi, abilitativi e di socializzazione specifici per ogni disabile adulto, tenendo conto delle sue capacità, potenzialità e aspirazioni, orienta le scelte formative e lavorative, promuove l’autonomia e l’autodeterminazione, aiutando la persona con disabilità a prendere decisioni informate sulla propria vita e sul proprio futuro (Mura, 2018).

È importante, inoltre, sottolineare che il PEI è uno strumento dinamico e flessibile, che deve essere aggiornato periodicamente per rispondere alle esigenze in continua evoluzione dell’individuo: la sua redazione e il suo monitoraggio richiedono la collaborazione di tutti gli attori coinvolti nel percorso di vita del disabile adulto, *in primis* la famiglia ed il disabile stesso (Dettori, 2016).

2 I diritti sanciti nell’articolato della Convenzione delle Nazioni Unite, in particolare quelli alla salute, allo studio, all’inserimento lavorativo, all’accessibilità, non sono ancora perfezionati. Lo testimoniano le peggiori condizioni di salute e i livelli di istruzione sensibilmente più bassi di quelli osservati nel resto della popolazione, nonché il numero di occupati che non è ancora in linea con il resto del Paese. La causa di questo è la mancata attuazione delle normative, dovuta probabilmente alla lentezza delle amministrazioni nel loro recepimento e alla scarsità di risorse finanziarie a disposizione dei governi locali competenti in materia sociale (Osservatorio Nazionale per la Salute, 2018, p. 7).

3 Anfass (a cura di), *Progettare qualità della vita. Report conclusivo e risultati progetto di ricerca. Strumenti verso l’inclusione sociale, matrici ecologiche e progetto individuale di vita per adulti con disabilità evolutive*, Ministero del lavoro e politiche sociali – Linee di indirizzo, 2013 e Aa. Vv., *Matrici ecologiche. Un modello di presa in carico per promuovere la qualità della vita delle persone con disabilità*, Consorzio SIR, Milano 2015.



## 2. Autonomia e protezione – La *ratio* dell'Amministrazione di Sostegno

La finalità principale dell'Amministrazione di Sostegno viene enunciata direttamente dal testo di legge che, sin dalle prime righe, dichiara l'intenzione di tutelare, con la minore limitazione possibile della capacità di agire, le persone prive in tutto o in parte di autonomia nell'espletamento delle funzioni della vita quotidiana, mediante interventi di sostegno temporaneo o permanente<sup>4</sup>.

All'amministrazione di sostegno si applica, in quanto compatibile, l'art. 379 c.c., dettato in materia di tutela, il quale prevede la gratuità dell'ufficio, seppur con la precisazione che il Giudice, in considerazione dell'entità del patrimonio e delle difficoltà dell'amministrazione, può assegnare al tutore un'equa indennità (in proporzione alla disponibilità economica del beneficiario).

Rispetto ai già presenti istituti dell'interdizione e dell'inabilitazione, il nuovo istituto mostra una particolare propensione verso la salvaguardia della libertà di autodeterminazione del beneficiario.

Difatti, è proprio la particolare attenzione rivolta a tale diritto fondamentale della persona che ha condotto il legislatore ad introdurre l'istituto di cui trattasi, favorendone l'applicazione rispetto ai precedenti (interdizione e inabilitazione), oggi limitati a casi estremamente residuali.

I principi e gli obbiettivi su cui si fondano le regole dell'interdizione e quelle dell'Amministrazione di Sostegno sono infatti molto diversi: se con l'interdizione lo scopo è quello di tutelare il patrimonio e garantire le aspettative dei familiari sui beni dell'interdetto, con l'amministrazione di sostegno invece il legislatore ha dotato l'ordinamento di una misura che può essere modellata dal giudice tutelare in relazione allo stato personale e alle circostanze di vita di ciascun beneficiario e in vista del concreto e massimo sviluppo della sua autonomia.

Proprio la vasta diffusione che ha avuto l'istituto in argomento dalla sua introduzione fino al giorno d'oggi costituisce la prova più evidente di quanto ampia fosse la domanda sociale di sostegno protettivo che i tradizionali istituti dell'interdizione e dell'inabilitazione non erano in grado di soddisfare<sup>5</sup>. Da un punto di vista pedagogico, ci si interroga se tale istituto, ampiamente diffuso nel nostro Paese, sia in grado di promuovere reali processi inclusivi della persona adulta con disabilità, oppure si limiti a monitorare e controllare il beneficiario per poi riferire al giudice tutelare.

L'amministratore di sostegno è capace di prendersi cura (intesa nel senso pedagogico del termine) della persona con disabilità?

## 3. La necessità di cura della persona

Tutti gli esseri umani in quanto tali hanno necessità di cura: di ricevere cura da altri e di avere cura di sé e di altri (Mortari, 2006).

Ricevere cura significa sentirsi accolti dagli altri nel mondo. Avere cura implica invece coltivare quel tessuto dinamico e complesso di relazioni in cui ogni soggetto riconosce la matrice vivente del proprio essere cittadino attivo.

Secondo l'autore Milton Mayeroff l'essenza del modo di essere che qualifica una pratica di cura adeguatamente buona è identificabile in tre componenti: l'essere ricettivi nei confronti dell'altro, essere capaci di accettare la qualità della sua alterità ed essere disponibili a rispondere attivamente ai suoi bisogni.

4 Art. 1, legge n. 6/2004: *“La presente legge ha la finalità di tutelare, con la minore limitazione possibile della capacità di agire, le persone prive in tutto o in parte di autonomia nell'espletamento delle funzioni della vita quotidiana, mediante interventi di sostegno temporaneo o permanente.”*

5 [https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg\\_1\\_14\\_1.page?facetNode\\_1=3\\_1\\_5&facetNode\\_2=0\\_10\\_37&contentId=SST993884&previousPage=mg\\_1\\_14](https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?facetNode_1=3_1_5&facetNode_2=0_10_37&contentId=SST993884&previousPage=mg_1_14).





La ricettività è la capacità di fare posto all'altro, fare posto ai suoi pensieri e ai suoi sentimenti: per essere ricettivo occorre anzitutto saper attivare una profonda capacità di ascolto, necessaria a comprendere ciò che l'altro cerca di comunicare (Rogers, 2012).

Essere capaci di cura significa lasciare che l'altro ti interpellati a partire da sé. Questa condizione si realizza quando il *caregiver* assume una postura ricettiva.

Il saper accettare invece implica accogliere l'altro così com'è.

Infine, a consentire lo strutturarsi di una buona relazione di cura è la disponibilità sia cognitiva che emozionale nei confronti dell'essere dell'altro.

#### 4. La flessibilità dell'istituto dell'Amministrazione di Sostegno

Il bilanciamento tra le esigenze di protezione dei soggetti privi di autonomia e la tutela della loro libertà è reso possibile grazie alle caratteristiche peculiari dell'istituto che consentono una limitazione controllata della capacità di agire del beneficiario: la *proporzionalità*, la *duttilità* e la *modulabilità*.

Per quanto riguarda la prima, così come stabilito dall'articolo 407 c.c., il provvedimento deve essere adeguato alle condizioni del beneficiario e non deve togliere allo stesso più capacità di quanto non occorra a garantire la protezione degli interessi personali e patrimoniali, ma deve conferirgli l'assistenza di cui ha bisogno per le sue esigenze esistenziali<sup>6</sup>.

Altra caratteristica fondamentale dell'istituto, che ben si collega a quest'ultima, è quella della *duttilità* e *modulabilità*; infatti, l'art. 405 c.c., con riguardo al Decreto di nomina dell'amministratore di sostegno, prescrive che il giudice tutelare, oltre ovviamente alle generalità dell'interessato e dell'amministratore, deve indicare al suo interno la durata dell'incarico, gli atti che l'amministratore di sostegno deve compiere nell'interesse del beneficiario, quelli che il beneficiario può compiere senza l'assistenza dell'amministratore di sostegno, le spese che l'amministratore potrà effettuare, nonché la periodicità con la quale deve riferire al giudice circa l'attività posta in essere in nome e per conto del beneficiario.

Si ipotizza, quindi, la necessità di realizzare un PEI che tenga conto delle reali abilità e difficoltà del soggetto; la letteratura pedagogica ha più volte ricordato la necessità di progettare gli interventi tenendo presente le indicazioni dell'ICF (Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute)<sup>7</sup> che mette in evidenza l'esigenza di analizzare in maniera accurata punti di forza e criticità di ogni persona. Ma l'amministratore di sostegno ha le competenze per redigere e aggiornare sistematicamente un PEI tenendo conto dei progressi o dei limiti che l'amministrato mostra nelle diverse attività quotidiane?

Ulteriore estrinsecazione della flessibilità dell'istituto è la previsione che il giudice possa revocare il provvedimento di protezione, ma anche possa diminuirne o aumentarne l'intensità nel corso della sua vigenza (Bonilini, Chizzini, 2007).

#### 5. I requisiti dell'Amministrazione di Sostegno e le conseguenze applicative

6 Così Cianciolo, V. (2022). *Il punto della giurisprudenza di legittimità del 2022 in materia di amministratore di sostegno* in Il Sole 24 ore - Famiglia: "Nell'apertura di una procedura di amministrazione di sostegno, il Giudice tutelare deve valutare che, rispetto all'interdizione e all'inabilitazione, l'attuazione di tale procedura sia determinata prestando attenzione alla maggiore idoneità di tale strumento ad adattarsi alle necessità di detto soggetto, ben potendo il Giudice tutelare graduare i limiti alla sfera negoziale del beneficiario dell'amministrazione di sostegno. Laddove possibile il giudice dovrà costruire uno strumento protettivo graduabile e modificabile tenendo conto delle necessità del beneficiario, considerato che "ha in sé un potenziale di morbidezza, di elasticità, duttilità sufficiente per adattarsi in maniera proporzionata, calibrata e di distinguere le difficoltà specifiche di ciascuna persona" (CENDON, *La tutela civilistica dell'infermo di mente*, in *La riforma dell'interdizione e dell'inabilitazione*, a cura di Patti, Milano, 2002, pag. 33)".

7 L'ICF fornisce sia un linguaggio unificato e standard, sia un modello concettuale di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati.



Effettuando un'attenta riflessione attorno alla costruzione di un buon PEI, si realizza che l'orizzonte non può essere stretto sulla scuola ma, anzi, dovrebbe allargarsi il più possibile. Se poi si prende come modello base la concettualizzazione dell'ICF<sup>8</sup>, questo "allargamento" e questa globalità si rendono ancora più necessari.

Nella Carta dei Diritti della Comunicazione si legge che: "Ogni persona, indipendentemente dal grado di disabilità, ha il diritto fondamentale di influenzare, mediante la comunicazione, le condizioni della sua vita".

Tale possibilità dipende però anche dal modo in cui gli altri lo permettono: l'accesso o meno ad un'esperienza avviene anche in relazione al mondo circostante ed al modo in cui lo si osserva e lo si definisce (Malaguti, 2007).

L'autonomia e l'autodeterminazione vanno, dunque, perseguite in ambito domestico, lavorativo e formativo.

Promuovere l'autodeterminazione del disabile adulto significa costruire una società più inclusiva e rispettosa dei diritti di tutti.

L'autodeterminazione delle persone con disabilità rappresenta un concetto fondamentale che si riferisce alla capacità dell'individuo di fare le proprie scelte e di vivere la propria vita in modo autonomo, indipendentemente dalle sue disabilità.

Si tratta di un principio chiave per la realizzazione personale e sociale del disabile adulto, che gli permette di esprimere la propria volontà e le proprie preferenze, assumere il controllo sulla propria vita, partecipare attivamente alle decisioni che lo riguardano, assumersi responsabilità e sviluppare la propria autonomia (Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016).

Ed è proprio nell'ambito della salvaguardia di tali importanti valori dell'uomo che si collocano le problematiche relative all'applicazione concreta dell'istituto dell'Amministrazione di Sostegno.

Quanto ai requisiti, l'art. 404, comma 1, c.c. subordina la nomina alla presenza di un'infermità o menomazione fisica o psichica per effetto della quale il soggetto si trovi nell'impossibilità di provvedere ai propri interessi.

Il giudice, quindi, ha il compito di effettuare un duplice accertamento: il primo concerne la sussistenza di un'infermità o di una menomazione fisica o psichica (requisito soggettivo), e il secondo invece riguarda l'incidenza di tali condizioni sulla capacità del soggetto di provvedere ai propri interessi (requisito oggettivo).

Seppur il dettato della norma sembrerebbe consentire l'applicazione dell'istituto anche in presenza di una mera menomazione fisica, numerose pronunce della Corte di Cassazione hanno evidenziato come l'Amministrazione di Sostegno presupponga comunque una condizione di (seppur non necessariamente totale) menomazione della capacità di intendere e volere, dalla quale derivi l'impossibilità di provvedere ai propri interessi.

## 6. Le considerazioni della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo

Attualmente il concetto di disabilità si fonda sugli standard di valutazione e classificazione di salute e disabilità inclusi nell'ICF e approvati dall'OMS 2001.

L'ordinamento italiano ha conosciuto un'evoluzione significativa nella disciplina della disabilità: da una condizione di emarginazione sociale e culturale, si è arrivati alla previsione di istituti che mirano alla tutela della persona e pieno sviluppo della sua dignità.

8 L'ICF fornisce sia un linguaggio unificato e standard, sia un modello concettuale di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati.



L'istituto previsto dal legislatore con la legge n. 6 del 2004 tende ad evitare l'isolamento della persona con disabilità ed a promuovere la sua integrazione sociale, cercando di valorizzare al massimo la sua capacità di autodeterminazione.

Dunque, la funzione essenziale dell'Amministrazione di Sostegno è quella di integrare e supportare la volontà della persona con disabilità nella piena realizzazione del sé.

Si tratta di tematiche estremamente delicate in cui il confine tra bisogno di intervento e fiducia verso le risorse della persona con disabilità è molto labile.

Gli studi pedagogici hanno più volte evidenziato la necessità di accompagnamento della persona con disabilità, senza tuttavia impoverirne le sue funzioni legate al libero arbitrio (Bocci, 2021).

Tuttavia, talune misure giuridiche, seppur pensate per garantire e tutelare la persona con disabilità, talvolta si sono rivelate eccessivamente limitanti e, in alcuni casi, potrebbero essere considerate dei veri e propri abusi.

Nel recente caso Calvi<sup>9</sup> vs Italia posto al vaglio della Corte EDU, la stessa ha rilevato un abuso da parte delle autorità italiane della flessibilità dell'istituto dell'Amministrazione di Sostegno.

Il caso riguarda G.C., un uomo che dal 2017 si trova sottoposto ad amministrazione di sostegno, perché giudicato incapace di curare i propri interessi a causa della sua dissolutezza e del disturbo ossessivo compulsivo della personalità di cui soffre.

Nel 2020 l'amministratore di G.C. ottiene l'autorizzazione del giudice tutelare al fine di collocare l'uomo presso una casa di cura.

Successivamente alla messa in onda di un servizio televisivo concernente la condizione di G.C., l'amministratore decide di impedire le comunicazioni telefoniche e le visite tra l'uomo e soggetti terzi, se non su sua autorizzazione.

In tale contesto, un cugino dell'uomo, si vede negata, prima dall'amministratore e poi dal giudice tutelare, la possibilità di fare visita al familiare e per, questo motivo, decide di sollevare un ricorso innanzi la Corte EDU per proprio conto e in nome e per conto del cugino, lamentando, per quanto concerne la propria posizione, la violazione degli artt. 5 e 8 CEDU (dato che non gli è permesso contattare il cugino), mentre per quanto riguarda il cugino la violazione della sua vita privata e familiare a seguito del divieto di ritornare a casa e l'impossibilità di ricevere visite senza il consenso dell'amministratore.

Ebbene, la Corte ha rilevato un'ingerenza da parte dello Stato nella vita privata e familiare del beneficiario dell'istituto: sebbene riconosca la legittimità dell'istituto quale strumento previsto dal Codice civile italiano al fine di tutelare i soggetti vulnerabili da eventuali danni di natura patrimoniale e personale, allo stesso tempo osserva che la privazione della capacità d'agire è una questione grave che coinvolge un aspetto essenziale per la persona umana, e dovrebbe essere una misura eccezionale.

Tra l'altro, la decisione di inserire l'uomo nella casa di cura è avvenuta su richiesta dell'amministratore senza considerare la volontà del soggetto, quando invece, a detta della Corte, la restrizione della libertà personale di un individuo non dovrebbe mai essere una misura automatica, ma ponderata anche sulla base della volontà del soggetto, se capace di esprimerla.

La Corte, pertanto, ha ritenuto che le Autorità italiane avessero abusivamente utilizzato l'istituto dell'amministrazione di sostegno e le misure adottate nei confronti di G.C. non erano proporzionali e adeguate rispetto all'obiettivo perseguito e alle circostanze personali del soggetto, con la conseguente violazione dell'art. 8 CEDU.

9 Sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo del 6 luglio 2023 - Ricorso n. 46412/21 - Causa Calvi e C.G. c. Italia.



## 7. Riflessioni conclusive

Alla luce di quanto sopra affermato, è evidente che per poter migliorare ed accrescere il benessere delle persone con disabilità è necessario concentrare l'attenzione sulle loro opportunità e potenzialità.

Avere una vita più indipendente, intessendo maggiori relazioni sociali e tentando nuove strade di autodeterminazione nella comunità, rappresenta uno dei modi in cui la persona con disabilità riesce a trasformare i propri limiti in risorse.

La letteratura pedagogica ha negli anni messo in luce l'importanza di una figura di accompagnamento della persona adulta con disabilità, che possa dare un sostegno costante e al contempo discreto nell'assumere le decisioni che riguardano la quotidianità (Giacconi, 2015).

In particolare, ci si domanda se sia più utile investire nel ruolo di accompagnamento da parte di un familiare oppure valorizzare le risorse professionali di un estraneo che, essendo meno coinvolto emotivamente, può stimolare maggiormente processi decisionali autonomi (Gauthier-Boudreault et al., 2019, pp. 248-260).

Le osservazioni della Corte EDU sul caso Calvi mettono in evidenza proprio la necessità di non "prevalere" sulle scelte della persona ma, anzi, renderla protagonista attiva del suo progetto di vita.

Molti studiosi di pedagogia speciale hanno richiamato la necessità di promuovere una vita il più possibile autonoma per la persona con disabilità, seppure in alcuni casi con l'ausilio di supporter affidabili, competenti, che sappiano valorizzare le sue risorse (Dettori, 2020).

Un progetto educativo di qualità deve avere tre caratteristiche: flessibile, realizzabile, condiviso. *Flessibile* nel senso che deve adattarsi alle esigenze concrete che cambiano nel tempo e che pertanto necessita di una continua revisione degli obiettivi che si intendono raggiungere. *Realizzabile* nel senso che deve partire da un'attenta analisi delle peculiarità (risorse e limiti) della persona a cui è rivolto. *Condiviso* in quanto non può essere realizzato senza il coinvolgimento della persona a cui è rivolto (Dettori, 2020).

Tale progetto di vita, per essere davvero efficace, necessita uno studio ad hoc e deve prevedere, ove possibile, l'inserimento lavorativo della persona adulta con disabilità, in quanto diritto tutelato e sancito dalla nostra Costituzione (artt. 2, 3, 4 e 38).

Tuttavia, perché la persona con disabilità si realizzi in quanto portatrice di diritti, non è sufficiente collocarla in un posto di lavoro e insegnarle un mestiere: l'idea del diritto al lavoro deve tradursi nella costruzione delle condizioni dell'incontro tra la persona e le strutture produttive mediante il supporto di un tutor che possa, soprattutto nelle prime fasi, accompagnare il soggetto nell'acquisizione delle mansioni richieste.

Ecco perché l'amministratore di sostegno non può svolgere un mero ruolo "amministrativo" ma, al contrario, deve sforzarsi di comprendere le esigenze educative e di supporto della persona che, come più volte si è detto, necessita di essere accompagnata in senso pedagogico verso la massima realizzazione.

Pertanto, nell'ottica di un miglioramento dell'istituto, sarebbe opportuno approfondire gli studi e le ricerche scientifiche in merito alla mancanza di una specifica formazione pedagogica della figura dell'amministratore di sostegno, in quanto tale mancanza potrebbe impedire una piena inclusione e realizzazione sociale dell'amministrato.

Potrebbe quindi essere utile valutare se, oltre ad avvocati, familiari e volontari, sia opportuno designare quali amministratori di sostegno educatori professionali che, probabilmente, supporterebbero meglio il beneficiario nell'assumere un ruolo più attivo nella propria vita.

Tali interrogativi, certamente non semplici, potrebbero rappresentare le basi per avviare uno studio futuro volto ad individuare possibili correttivi per un miglioramento delle condizioni di vita della persona con disabilità e, di conseguenza, dell'istituto dell'Amministrazione di Sostegno.



## Riferimenti bibliografici

- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bonilini, G. & Chizzini, A. (2007). *L'amministrazione di sostegno*. Padova: CEDAM.
- Cairo, M.T. (2021). *Costruire possibilità: la realizzazione del Progetto di vita*. in *Vite reali: La disabilità tra destino e destinazione* – a cura di Luigi d'Alonzo. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Cianciolo, V. (2022). *Il punto della giurisprudenza di legittimità del 2022 in materia di amministratore di sostegno*. in *Il Sole 24 ore*. - Famiglia.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L. (2021). *Introduzione a Vite reali: La disabilità tra destino e destinazione*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Dettori, G. F. (2016). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Dettori, G. F. (2020). *Amministratore di sostegno: un supporter per la persona con disabilità?* in *Includere e progettare: figure professionali a sostegno della disabilità adulta* a cura di FRISO V. E CIANI A. Milano: Franco Angeli.
- Ferrando, G. (2004). *Introduzione al volume L'amministrazione di sostegno. Una nuova forma di protezione dei soggetti deboli*. Milano: Giuffrè.
- Friso, V. (2020). *Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità* in *Includere e Progettare: Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Gauthier-Boudreault C. et al., (2019). *Scoping Review of Social Participation of Individuals with Profound Intellectual Disability in Adulthood: What Can I Do Once I Finish School?* in *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2), pp. 248-260.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Malaguti, E. (2007). *Accompagnare un progetto di vita. Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale*. in *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* a cura di Andrea Canevaro. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2006). *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione: Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Piccinni, M. & Succu, F. (2021). *L'amministrazione di sostegno come strumento di supporto nel passaggio all'età adulta. Minori giustizia: Uguali e diversi. Infanzia e adolescenza di fronte alla disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Rogers, C. R. (2012). *Un modo di essere*. Milano: Giunti.
- Savorani, G. (2006). *Le mobili frontiere dell'amministrazione di sostegno: spunti per una revisione del sistema di protezione della persona*. *Politica del Diritto - Fascicolo 1/2006*. Bologna: Il Mulino.



**Barbara Baschiera**

Assistant Professor | Ca' Foscari University of Venice, Department of Philosophy and Cultural Heritage (Italy) | barbara-baschiera@unive.it

## L'inclusione scolastica raccontata dai docenti precari in un laboratorio di scrittura autobiografica volto alla ricerca del proprio sé personale e professionale

### School inclusion from the perspective of temporary teachers in an autobiographical workshop to achieve personal and professional growth

Call

For schools, the culture of inclusion is the ground on which to cultivate a different way of thinking about disability and human diversity. But to what extent do the education system, schools and teachers succeed in implementing inclusive processes that effectively address the educational needs of all students?

This is what the forty-one temporary teachers attending the 5 CFU-training course of the Special Education and Inclusion Didactics Master's programme were asked to talk about during an autobiographical workshop.

The temporary teachers, who have the opportunity to come into contact with various school environments, provided valuable insights into the dynamics of inclusion sharing their personal experiences with colleagues, students, managers and parents. They redefined and reinterpreted their personal and professional selves providing a detailed picture of inclusion in the Italian school system. Barriers to inclusion were identified as: stereotypes and prejudices, unprepared or insensitive teachers and managers, overcrowded classes, lack of didactic continuity, inflexible timetables and unsuitable spaces for group cooperation, and little communication between teachers of the same class.

**Keywords:** Inclusion | school | autobiographical writing | barriers | resources

Per le scuole, la cultura dell'inclusione è il terreno su cui coltivare un modo diverso di pensare alla disabilità e alla diversità umana. Ma fino a che punto il sistema educativo, le scuole e gli insegnanti riescono ad attuare processi inclusivi che rispondono efficacemente ai bisogni educativi di tutti gli studenti? Questo è ciò che è stato chiesto ai quarantuno insegnanti precari che frequentano il corso di formazione da 5 CFU del Master in Didattica dell'inclusione e dell'educazione speciale, durante un workshop autobiografico.

I docenti precari, che hanno l'opportunità di entrare in contatto con diversi ambienti scolastici, hanno fornito preziosi spunti di riflessione sulle dinamiche dell'inclusione condividendo le loro esperienze personali con colleghi, studenti, dirigenti e genitori. Hanno ridefinito e reinterpretato il proprio sé personale e professionale, fornendo un quadro dettagliato dell'inclusione nel sistema scolastico italiano. Le barriere all'inclusione sono state identificate come: stereotipi e pregiudizi, insegnanti e dirigenti impreparati o insensibili, classi sovraffollate, mancanza di continuità didattica, orari rigidi e spazi inadatti alla cooperazione di gruppo, scarsa comunicazione tra insegnanti della stessa classe.

**Parole chiave:** Inclusione | scuola | scrittura autobiografica | barriere | risorse

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Baschiera, B. (2024). School inclusion from the perspective of temporary teachers in an autobiographical workshop to achieve personal and professional growth. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 302-312. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-29>

**Corresponding Author:** Barbara Baschiera | barbara-baschiera@unive.it

**Received:** 04/04/2024 | **Accepted:** 12/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-29





## 1. Introduzione

La cultura dell'inclusione rappresenta per la scuola l'*humus* su cui coltivare un pensiero differente della disabilità e della diversità umana nella sua totalità (Covelli, 2022).

Infatti, come primo contesto dove sperimentare l'incontro con l'alterità in un ambiente socialmente e culturalmente eterogeneo, l'impatto della scuola risulta cruciale nell'educazione delle giovani generazioni.

Ma quali barriere all'inclusione scolastica si trovano a dover fronteggiare quotidianamente i docenti precari? Quali risorse la facilitano?

È quello che abbiamo chiesto di raccontare agli insegnanti curricolari che, nel loro anno di prova 2023-2024, all'interno del Master Universitario - Percorso di formazione dei 5 CFU dell'Università Ca' Foscari, hanno frequentato un laboratorio autobiografico volto alla ricerca del proprio sé personale e professionale.

Come docenti precari, i partecipanti allo studio hanno potuto osservare contesti scolastici diversi, aspetto questo che li ha resi testimoni privilegiati sul reale stato dell'arte dell'inclusione.

Nei paragrafi che seguono, dopo avere definito il quadro teorico della ricerca, verranno descritti gli esiti dello studio svolto tramite il dispositivo autobiografico, grazie al quale i docenti hanno raccontato il loro primo approccio ai Bisogni educativi speciali (BES), hanno rivisto le dinamiche intercorse nei rapporti con colleghi, studenti, dirigenti e genitori e, alla luce di una nuova consapevolezza, hanno riletto le pratiche osservate negli istituti scolastici, sede di lavoro.

## 2. Quadro teorico

### 2.1 La formazione degli insegnanti

La questione della formazione degli insegnanti, fondamentale per sostenere processi di cambiamento sociale ed agire sui divari e sulle disuguaglianze (D'Auria, 2023), è un tema molto discusso in Italia (Altet et al., 2006; Favorini, 2015; Florian & Camedda, 2019; Gaspari, 2015; Isidori, 2019; Mura, 2019; Mura & Bonaiuti, 2022; Mura & Zurru, 2022; Sibilio & Aiello, 2018).

Per quanto concerne le competenze che sono alla base del fare scuola, si possono menzionare alcune aree ricorrenti nella letteratura di settore e nei diversi modelli di formazione (Baldacci, 2020). Si tratta di un repertorio che va dalle competenze *metodologico-didattiche* (Bocci et al., 2021), a quelle *digitali*; dalle competenze *culturali*, a quelle *relazionali* (Traversetti & Rizzo, 2023); dalle competenze *di ricerca e sperimentazione* (Baldacci, 2020) a quelle relative alla *gestione della propria formazione continua*.

Un tale intreccio virtuoso è la cifra di quella competenza che permette al docente di adoperarsi per creare una scuola emancipatrice; di comprendere e lavorare con le e sulle differenze; di attivare modalità cooperative di insegnamento-apprendimento secondo un approccio socio-costruttivo (La Prova, 2015), di vivere la ricerca-formazione come una dimensione professionale necessaria per rispondere ai bisogni formativi di tutti (D'Auria, 2023), ponendo in discussione le proprie stesse pratiche, in una logica di continuo miglioramento (Traversetti & Rizzo, 2023).

Quando la formazione docenti curricolari riguarda gli allievi con BES, come nel caso in esame, è necessario che gli insegnanti acquisiscano le tecniche, i metodi, le strategie e le competenze che li supportino, sia nel rendere accessibili e fruibili i contenuti di apprendimento e di studio, sia nel costruire un contesto educativo realmente funzionale alla partecipazione e alla inclusione di tutti (Savia, 2016). L'azione di insegnamento, poi, "non si esaurisce nella padronanza didattico-disciplinare e nelle capacità organizzative, ma si sostanzia anche di abilità comunicative, socio-emotive, metacognitive e riflessive" (Mura et al, 2023, p. 260).

Sulla base di tali considerazioni, è essenziale che gli insegnanti vengano sollecitati a riflettere sul fatto che l'ambiente formativo può costituire una barriera o un facilitatore dell'apprendimento (ICF, OMS 2002, 2007), che comprendano il valore dell'empowerment, dell'emancipazione e dell'equità, mettendo in di-



scussione anche le proprie pratiche, alla luce della pluralità dei bisogni formativi che necessitano di risposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci (Booth & Aiscow, 2002).

Se responsabilizzati a lavorare “con tutti gli studenti indipendentemente dalla gamma delle loro necessità” (Oliver, 2011, p. 33), gli insegnanti possono imparare a ritenere le diversità e le differenze così normali, da considerarle fattori di crescita di un sistema (Santi & Ghedin, 2014).

Per quanto concerne la formazione dei docenti in servizio, appare necessario considerare la lezione di Knowles et al. (2008), secondo la quale l’età adulta rappresenta una fase della vita in cui si è disponibili e motivati ad apprendere, solo se la formazione risulta spendibile nel proprio agire quotidiano. Alla luce di ciò, all’interno delle lezioni di Pedagogia Speciale e Didattica dell’Inclusione del Master su indicato, si è ritenuto necessario progettare una formazione che, partendo dall’esperienza sul campo, portasse i docenti a ridefinire la propria professionalità.

A tale scopo, in linea con gli studi condotti da Mura et al. (2023), si è creato un contesto in cui gli insegnanti potessero condividere pensieri, esperienze e attivare processi conoscitivi attraverso i quali rimodulare credenze, convinzioni e atteggiamenti, rispetto ai temi dell’inclusione.

Il dispositivo autobiografico è apparso il più adatto a trattare tali temi emergenti dalla pratica educativa e didattica, in modo riflessivo, critico ed empirico (Traversetti & Rizzo, 2023).

## 2.2 La pratica autobiografica per comprendere e ripensare il proprio percorso professionale

La pratica di narrare episodi del proprio percorso professionale si è da tempo affermata come strumento attraverso cui tracciare le coordinate interpretative di azioni, eventi e situazioni, alla luce delle quali ri-orientare il proprio agire (Striano, 2001) e come dispositivo formativo (Gaspari, 2008; Giaconi et al., 2021) aperto a spazi autobiografici di analisi, riflessione e cura di sé (Demetrio, 1996, 2018; Travaglini, 2016).

Secondo Giaconi & Capellini (2019), infatti, la narrazione può sprigionare un forte binomio euristico e formativo e, pertanto, rappresentare un approccio innovativo nel processo di professionalizzazione e di ricostruzione ricorsiva dell’identità professionale degli insegnanti. Attraverso tale pratica, si mettono in relazione situazioni presenti, passate e future, in una forma di racconto che fornisce senso alle cose, che permette di organizzare ed utilizzare l’esperienza (Antonietti, Rota, 2004), dando forma ai fenomeni e agli eventi (Bruner, 2003) in una prospettiva individuale.

Oltre ad una funzione ermeneutica, la narrazione autobiografica possiede quella epistemica di innescare processi di rievocazione e comprensione di esperienze e fatti, in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, con le loro storie e relazioni intessute (Baschiera, 2013).

Tramite le scritture autobiografiche vengono ricomposte e organizzate le esperienze fatte, conferendo loro coerenza e continuità. Secondo Di Carlo (2023) non si tratta di semplici pratiche narrative, ma di spazi meta-riflessivi (Lejeune, 1986; Bellini, 2000; Cambi, 2002; Capobianco, 2021), attraverso cui gli insegnanti possono orientare il proprio agire educativo, declinando lo sguardo sulle pratiche educative inclusive e, al contempo, conoscere profondamente il proprio sé professionale.

La pratica della narrazione autobiografica è, così, stata offerta come dispositivo formativo, affinché gli insegnanti potessero soffermarsi analiticamente sulle proprie esperienze, trovando nella scrittura uno strumento unico per estensione e profondità riflessiva, grazie a cui dare forma ai propri apprendimenti.

In questo percorso il ruolo del formatore/conducente è stato quello di costruire un contesto di attivazione di processi di sviluppo personale, di guidare i corsisti ad utilizzare l’autobiografia in una chiave formativa (Demetrio, 1995; Cambi, 2005), fatta “di analisi e di decifrazione più pacata, ex-post” (Cambi, 2007, p. 24), in uno spazio di sollecitazione riflessiva (Mezirow, 2003; Schön, 1993), finalizzato a favorire una rivisitazione di sé e una rielaborazione consapevole dell’esperienza didattico-educativa.

I docenti sono, così, stati indirizzati ad un approccio partecipativo tramite il quale attivare processi metacognitivi, al fine di comprendere le proprie difficoltà, potenzialità e risorse e nel ridefinire il proprio ruolo di docente inclusivo.



### 3. I lineamenti della ricerca

Lo studio mira a rispondere alle seguenti domande: Quali barriere all'inclusione scolastica si trovano a dover fronteggiare quotidianamente i docenti precari? Su quali risorse possono fare affidamento?

I quarantuno insegnanti precari, frequentanti il laboratorio autobiografico relativo al corso sopra indicato, sono trenta donne e undici uomini, con una età media di 43 anni. Venti insegnano nella scuola secondaria di primo grado, ventuno in quella di secondo grado, principalmente nel territorio veneto. Tre docenti hanno un Dottorato di ricerca, sette una Laurea del vecchio ordinamento, gli altri una Laurea magistrale. Gli ambiti di insegnamento sono quello scientifico (tredici), letterario (tredici), linguistico (cinque), motorio (quattro), tecnologico (tre), artistico (tre). La permanenza nella condizione di precariato va dai quattro ai dodici anni (in media sette); venti persone hanno svolto almeno un anno di insegnamento nel sostegno. Nel complesso hanno potuto osservare quasi quattrocento scuole diverse.

Data la brevità del corso, svoltosi interamente online (quattro settimane asincrone e otto ore sincrone), ai corsisti è stata data l'opportunità di scrivere gli episodi autobiografici lavorando da remoto, nel rispetto dei tempi di ciascuno, secondo la seguente scansione:

Attività n.	Finalità dell'attività	Stimoli offerti ai corsisti	Obiettivi
1	Raccontare il primo approccio con i BES	a) Eventi determinanti b) Sensazioni indelebili c) Scoperte folgoranti d) Paure e dubbi e) La scelta	Fare emergere rappresentazioni, comportamenti e atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con BES
2	Riflettere sui fattori incontrati nel "cammino" professionale, che limitano o favoriscono la piena inclusione degli studenti con BES.	a) Quando entrai in un bosco b) Quando raggiungi una strada maestra c) Quando mi sentii solo/a d) Quando mi sarei voluto appoggiare ad un bastone e) Quando incontrai il gatto e la volpe f) Quando mi sedetti a veder passare gli altri g) Quando non volli voltarmi dall'altra parte h) Quando mi sentii sostenuto nel cammino i) Quando entrai nella nebbia più fitta.	Far emergere le barriere che ostacolano, o i fattori che facilitano l'inclusione a scuola. Il cammino professionale può rivelarsi incerto (metafore del bosco, della nebbia), si può avere bisogno di aiuto (bastone), o sentirsi soli. Si può incontrare chi ha una visione diversa che può trarre in inganno (il gatto e la volpe), ma anche chi ti aiuta (sostegno) e permette di sentirti più vicino alla meta (strada maestra). Si può decidere di agire/lottare (non volli voltarmi), ma anche di aspettare e lasciare decidere agli altri che direzione seguire (mi sedetti a veder passare gli altri).
3	Comprendere il significato attribuito dai docenti all'esperienza formativa.	a) Oggi, di fronte a situazioni poco inclusive... b) Da questo lavoro autobiografico ho imparato...	Far emergere una riflessione meta-cognitiva.

Tabella 1 – Schema delle attività relative al corso di scrittura autobiografica

Ogni attività è stata presentata ai corsisti online, in modo da chiarire loro il significato metaforico delle suggestioni proposte, che sono state poi elaborate settimanalmente da ciascuno a casa.

Le narrazioni, in base alle disponibilità, sono state condivise nel gruppo durante le lezioni online sincrone, in una atmosfera di ascolto attivo, come punto di partenza per aprirsi al confronto, rivedere i propri ancoraggi a idee o stereotipi ed esaminare lo status dell'inclusione nelle proprie scuole.

L'analisi condotta sui dati testuali raccolti con le scritture autobiografiche è di tipo tematico- riflessiva (Braun & Clarke, 2006). La presentazione dei risultati si sviluppa seguendo l'analisi

delle diverse categorie narrative emerse, accompagnate da alcuni tra gli estratti testuali reputati maggiormente significativi.



## 4. Risultati

### 4.1 Il primo incontro con i BES

Le narrazioni relative alla prima attività, evidenziano l'insicurezza vissuta nel primo approccio alla disabilità. I tre nuclei tematici emersi: *incertezza*, *incompetenza* e *scarsa consapevolezza*, sottolineano la mancanza di formazione dei docenti, la presenza di atteggiamenti (Camedda & Santi, 2016) che influenzano la realizzazione di un contesto d'apprendimento inclusivo, ma anche qualche forma di pregiudizio frutto di una visione medico-assistenzialistica e/o pietistica (Murra & Zurru, 2016), a causa della quale le percezioni della disabilità restano connesse al deficit e alle certificazioni, nonché al binomio indissolubile, insegnante di sostegno-alunno con disabilità.

<b>Attività n. 1 - NUCLEO TEMATICO I</b> <i>Incetezza</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	«Quando ho incontrato la disabilità per la prima volta, la sensazione iniziale è stata quella di smarrimento: avevo numerosi dubbi su come avrei dovuto relazionarmi con l'alunno [...]».
<b>Attività n. 1 - NUCLEO TEMATICO II</b> <i>Incompetenza</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	«Quando ho appurato che in ognuna delle mie classi c'erano più studenti con BES, mi sono trovata disarmata e impreparata nell'affrontare la situazione».
<b>Attività n. 1 - NUCLEO TEMATICO III</b> <i>Scarsa consapevolezza</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	«Mi resi conto che sul mio modo di pensare all'inclusione, gravava un concetto di disabilità figlio dei miei tempi, arcaico, compassionevole e che sicuramente creava un senso di diversità e separazione, decisamente non inclusivo».

Tabella 2 – Nuclei tematici relativi alla attività n. 1 (Primo approccio con i BES)

### 4.2 L'inclusione raccontata dai docenti precari

Tra le barriere che limitano l'inclusione degli studenti con disabilità a scuola, spicca la sostenibilità del sostegno (nucleo tematico I), che risulta limitante se troppo soffocante, positivo se equilibrato ed adeguato alla persona che ne beneficia. In linea con Ianes et al. (2009), i partecipanti allo studio confermano l'immagine di un insegnante di sostegno spesso delegato a dedicarsi esclusivamente allo studente con disabilità, da insegnanti curricolari che ne svalutano il ruolo (nucleo tematico II) e che, a volte, si mostrano poco empatici nei confronti degli studenti con BES (nucleo tematico III).

Considerando che "il ruolo del dirigente scolastico è fondamentale per la gestione e l'organizzazione di tutte le azioni che vengono messe in atto dagli attori della scuola" (Dettori & Letteri, 2022, p. 88), i partecipanti al laboratorio autobiografico evidenziano l'ingerenza di dirigenti scolastici non sempre inclini ad una piena inclusione (nucleo tematico IV). Rilevano, poi, difficoltà nella gestione del rapporto con le famiglie (nucleo tematico V) e con la classe (nucleo tematico VI). In linea con gli studi di De Vogli et al. (2021) la popolazione studentesca pare dimostrare, infatti, sia comportamenti inclusivi e accoglienti, sia emarginanti, con atteggiamenti che vanno dall'insofferenza al bullismo.

Tra le altre barriere (nucleo tematico VII) gli insegnanti indicano anche: orari di classe poco flessibili, pochi spazi diversi dall'aula dedicati ad attività per la cooperazione in gruppo, classi troppo numerose, ritmo dell'apprendimento poco sostenibile, troppa tutela degli studenti con BES, stereotipi e pregiudizi, precarietà dei docenti e scarsa continuità didattica, poca formazione dei docenti disciplinari, scarsa comunicazione tra docenti dello stesso Consiglio di classe, il sopraggiungere della pandemia di Covid-19.

Accanto alle barriere, i partecipanti allo studio individuano anche le risorse a favore dell'inclusione (nucleo tematico VIII), come la sinergia tra loro ed alcuni colleghi della disciplina o di sostegno, i rapporti costruttivi con alcune famiglie, le caratteristiche caratteriali degli stessi allievi con BES, il supporto di alcune classi virtuose, l'empatia di alcuni alunni, l'utilizzo di tecniche didattiche attive per la partecipazione di tutti gli studenti.



<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO I</b> <i>La sostenibilità del sostegno: una chimera</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«La docente di sostegno trattava il lato della didattica come qualcosa di proprio e per i primi due anni, a parte i GLO e le firme del PEI, il mio ruolo di docente di materia e coordinatore rimaneva qualcosa di marginale».</p> <p>«Lo studente ipovedente avrebbe dovuto prendere appunti sul suo monitor, ma si distraeva, affidandosi del tutto ai riassunti della sua lettrice. Si era creato una nicchia di autonomia al contrario, da cui era diventato impossibile staccarlo a causa delle strutture di sostegno ipertrofiche che aveva a disposizione».</p> <p>«L'insegnante di sostegno era un collega di ruolo che durante le mie ore di matematica usciva quasi sempre dalla classe con la studentessa con disabilità. Io ero inesperta e pensavo fosse giusto così».</p>
<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO II</b> <i>L'indifferenza e la svalutazione dei docenti curricolari nei confronti dei colleghi supplenti e dei docenti di sostegno</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«In classe vi era un ragazzo con ADHD e vari disturbi dell'apprendimento. Nessuno dei colleghi mi aveva avvisato, l'ho scoperto da sola».</p> <p>«I primi incarichi da me assunti sono stati nel ruolo di docente di sostegno. Nonostante la mia poca esperienza, le colleghe lasciavano a me i casi più difficili da gestire».</p> <p>«È ancora troppo diffusa l'abitudine di utilizzare l'insegnante di sostegno come un baby-sitter, che può accompagnare fuori il ragazzo disabile. Se non siamo noi i primi ad includere, come possiamo pensare che lo facciano i nostri alunni?».</p>
<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO III</b> <i>La mancanza di empatia nei confronti degli studenti con BES</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«[...] l'alunno con disabilità era visto da alcuni docenti curricolari come un elemento che dopo l'appello doveva uscire perché "tanto non faceva lo stesso programma", "non andava d'accordo con nessuno", "non sapevano con chi farlo lavorare", "li disturbava", "non lo sopportavano"».</p> <p>«Nelle classi in cui ho lavorato da supplente, i ragazzi con disabilità venivano trattati come fossero in più rispetto al resto della classe, come se fosse ad un certo punto necessario per loro uscire dall'aula accompagnati dall'insegnante di sostegno e in seguito rientrarvi, silenziosamente, per non disturbare».</p> <p>«La ragazzina di quindici anni che seguivo era molto vispa, eppure una docente diceva di lei che aveva la memoria di un insetto e la capacità di attenzione di una ameba».</p>
<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO IV</b> <i>Il Dirigente scolastico poco inclusivo</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«Non c'era nessun aiuto, né comprensione da parte della dirigenza e anzi egli tollerava gli atti di bullismo verso la ragazzina, riprendeva lei e la madre, invece dei compagni provocatori».</p> <p>«Il Dirigente mi disse: "C'è un ragazzino, G. ... ecco lui meglio non badarlo troppo, non reagire alle sue provocazioni. Asscondalo. Altrimenti c'è il rischio di perdere il controllo della classe e la situazione potrebbe degenerare, anche con risvolti violenti"».</p>
<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO V</b> <i>La famiglia</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«Nonostante tutti i nostri sforzi per integrare M., i genitori si sono dichiarati stressati e stupiti dalle richieste di portarla in biblioteca con gli altri, luogo dove avrebbe sicuramente incontrato drogati».</p> <p>«Gli unici che non colsero il cambiamento positivo di F. furono i suoi genitori, che decisero di iscriverlo in un altro istituto, a parer loro, più adatto agli studenti con una disabilità».</p> <p>«La famiglia, la proteggeva troppo e non le permetteva di poter svolgere uno sport, che l'avrebbe fatta stare bene sia fisicamente, che socialmente».</p>
<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO VI</b> <i>Il rapporto con i compagni di classe</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«Notai che alcuni studenti, anche molto preparati, soffrivano il fatto che a volte F. ponesse domande pertinenti, dimostrandosi interessato e ottenendo buoni risultati. Ciò aveva come conseguenza che non veniva accettato nei gruppi di lavoro, e nelle discipline dove aveva difficoltà, nessuno voleva collaborare con lui».</p> <p>«Un giorno in cui era particolarmente agitato, E. mi raccontò che al di fuori della scuola subiva episodi di bullismo. Capimmo che sarebbe stato necessario lavorare sull'inclusione anche all'interno della classe».</p> <p>«Non posso negare, perché ne sono stata testimone più volte, che alcuni adolescenti si divertono a far sentire male gli altri, e nonostante io abbia provato a farli ragionare più volte sul danno procurato, nulla è cambiato. Lo facevano in piena consapevolezza e con quell'obiettivo specifico».</p>
<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO VII</b> <i>Altre barriere</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«Era il giorno degli esami finali [...]. Tutta Italia, tutto il Mondo, si era fermato, restava chiuso in casa. Lui invece passeggiava. Nessuno gli aveva spiegato che non lo poteva fare e nessuno gli aveva dato un posto dove stare. Fino a Febbraio la scuola era il suo unico posto sicuro, il Covid gli aveva tolto anche quello. Connessi online, lo guardiamo camminare mentre partecipa distrattamente al suo esame, al suo ultimo contatto con la scuola. E ci rendiamo conto che lo abbiamo perso. La scuola ha disatteso il suo compito!».</p>



<b>Attività n. 2 - NUCLEO TEMATICO VIII</b> <i>Le risorse</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«Quando sono arrivata, era già consolidato questo rapporto di amore-odio fra M. e i compagni che, se da un lato mostravano insofferenza agli interventi del compagno, dall'altro lo proteggevano dal mondo e dagli studenti di altre classi».</p> <p>«Guardando a ritroso la mia esperienza di allora, mi è sembrata frutto di una serie fortunata di coincidenze: da una parte Gianluca, con il suo straordinario amore per la vita e per ciò che lo circondava, dall'altra una classe eccellente, una delle migliori che io ricordi, fatta di giovani individui molto solidali e affiatati, dove l'integrazione veniva praticata spontaneamente, quasi fosse un'ovvia conseguenza dello stare insieme».</p> <p>«La presenza di un'ottima collega di sostegno mi ha aiutato ad accorciare velocemente le distanze e stabilire con lui un contatto efficace e produttivo».</p> <p>«La mia prima esperienza con la disabilità mi è servita per osservare il lavoro encomiabile delle due colleghe di sostegno».</p>

*Tabella 3 – Nuclei tematici relativi alla attività° N. 2 (Barriere e risorse)*

### 4.3 Lezioni di inclusione, lezioni di vita

In che modo reagisce il docente precario di fronte alle situazioni poco inclusive? Cosa hanno appreso i docenti grazie al percorso di scrittura autobiografica, in merito all'inclusione? Le scritture relative alla terza attività, hanno permesso di rilevare una sorta di climax ascendente nel coinvolgimento degli insegnanti, che si sviluppa secondo le fasi dell'osservazione, del contatto e della disponibilità, dell'aggiornamento dei saperi, della reazione di fronte ai consigli rinunciatari di colleghi o Dirigenza, del lavoro tenace, della ricerca e della progettazione (nucleo tematico I). Per quanto alcuni docenti ritengano utopistico realizzare una vera inclusione, si mostrano tutti consapevoli (nucleo tematico II) del suo valore. Una consapevolezza che deriva da una storia pluridecennale di impegno quotidiano di docenti, famiglie, alunni/e per una scuola inclusiva (Ianes et al., 2023).

<b>Attività n. 3 - NUCLEO TEMATICO I</b> <i>Il coinvolgimento del docente precario</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«Ho deciso di osservare i loro comportamenti e le loro relazioni con tutte le componenti della scuola, di confrontarmi con i e le docenti di sostegno e di iniziare cautamente un avvicinamento».</p> <p>«Decido che non avrei ascoltato i consigli rinunciatari del Dirigente e dei colleghi: lo prendo di petto, so gestire le situazioni complicate, mi ripeto mentalmente. Gli dico che se pensa di sfidarmi ha sbagliato completamente persona, che io non mollo, non Lo mollo».</p> <p>«Ho cercato di documentarmi, di chiedere consigli ai colleghi, di approfondire tutti gli aspetti che riguardassero l'inclusione e i BES perché ritengo che solo così si possa creare un ambiente classe in cui tutti i componenti si sentano uguali e liberi di esprimere le loro potenzialità».</p>
<b>Attività n. 3 - NUCLEO TEMATICO II</b> <i>Lezioni di inclusione, lezioni di vita</i>	
<b>Alcune riflessioni</b>	<p>«Grazie a queste narrazioni autobiografiche, ho imparato che le attenzioni e la sensibilità con le quali mi relazio ai ragazzi con difficoltà, dovrebbero essere in realtà le stesse da usare con tutte le persone».</p> <p>«Grazie a questo laboratorio, ho imparato a conoscere la persona dietro la disabilità e a scoprire il suo straordinario mondo di resilienza».</p> <p>«Ho imparato che non è l'alunno con BES che deve integrarsi all'interno di una classe, ma sono la scuola e la classe che devono includerlo e accoglierlo, valorizzando la diversità che diventa risorsa anche per il gruppo».</p> <p>«Ho compreso che aiutare i ragazzi ad accettare la diversità è un compito fondamentale, che ci compete in quanto educatori. È una sfida per noi come esseri umani e professionisti, è un'esigenza che la società attuale non può permettersi di trascurare».</p> <p>«Posso dire che M. ci ha insegnato la forza e la determinazione di non lasciarsi abbattere dalle avversità, la volontà di farsi conoscere come persona, oltre le apparenze. Senza di lei, forse, non sarei l'insegnante che sono oggi».</p>

*Tabella 4 – Nuclei tematici relativi alla attività N. 3 (Cosa ho imparato)*

## Discussione e conclusione

In linea con le ricerche di Gariboldi & Pugnaghi (2020) e Mura (2019), i risultati emersi dalle narrazioni sul primo approccio ai BES (attività 1) e sul significato attribuito dai docenti all'esperienza formativa (attività 3) evidenziano che la qualità dei processi inclusivi all'interno dei contesti scolastici è strettamente





connessa alla preparazione di docenti capaci di porsi costantemente in riflessione e interpretare il cambiamento cogliendo, le opportunità che l'educazione incontra confrontandosi con i BES e consentendo a tutti gli allievi di sperimentarsi in ruoli attivi e plurali, nella cooperazione con i pari (De Anna & Covelli, 2021).

Se le rappresentazioni della disabilità e dell'inclusione sono condizionate dai ruoli, dall'organizzazione scolastica e dalle competenze professionali degli insegnanti (Mura & Zurru, 2016; 2022), "serve un'azione formativa a 360 gradi che, pur non negando le competenze dell'insegnante specializzato, incentivi una condivisione culturale dell'idea di inclusione promuovendo l'unitarietà degli intenti fra le professionalità scolastiche" (De Vogli, 2021, p. 27) e all'interno del team degli insegnanti (Savarese & Cuoco, 2019), non senza rivalutare il ruolo dei precari e dei docenti di sostegno.

Gli insegnanti in formazione hanno evidenziato che il docente inclusivo cura la propria crescita culturale, affina il personale bagaglio formativo ed è alla ricerca di occasioni, spazi e progetti, funzionali a rispondere alle esigenze di tutti gli studenti (Gaspari, 2017).

Ma, in accordo con gli studi di Avramidis & Norwich (2002), Davis & Layton (2011), Fiorucci (2014, 2019), Forlin et al. (2011), Germani & Leone (2022) e Taylor & Ringlaben (2012), hanno sottolineato anche che, accanto alla formazione, l'atteggiamento, il modo di porsi di fronte alle difficoltà e agli imprevisti, riveste un ruolo determinante nel rendere inclusivi i contesti, gli stili relazionali, il clima di classe e i metodi didattici (Cottini, 2022).

Come già rilevato dalle ricerche di Pinnelli & Fiorucci (2019), anche i partecipanti di questo studio hanno sottolineato quanto il lessico utilizzato da alcuni docenti sia ancora stigmatizzante. Per quanto l'inclusione appaia un diritto inalienabile, il crescente instaurarsi nella comunicazione scolastica del linguaggio medico-specialistico, in sostituzione di quello pedagogico (Medeghini, 2013), ha reso via via più facile ridurre la complessità della persona con BES alla sua diagnosi, o certificazione (Fiorucci, 2016). Si fa spesso ricorso a quella che Goussot (2015, p. 31) definisce "la lente della diagnosi clinica", ponendo fine all'indissociabile unità persona, "quell'interrezza rimarcata dalla prospettiva biopsicosociale dell'ICF (OMS, 2001)", (Pinnelli & Fiorucci, 2019, p. 551).

Per abbattere le barriere di natura culturale che alimentano sterili pregiudizi e stereotipi, appare necessario liberare il linguaggio pedagogico dalla morsa definitoria della diversità a scuola (De Vogli, 2021) e mettere in atto quella che Medeghini (2013) indica come una resistenza al linguaggio, ai discorsi e alle sue pratiche (modi, espressioni, termini, concetti, valutazioni, ecc.) che marginalizzano le persone.

Occorre che i docenti riflettano sulle proprie pratiche didattiche per permettere a qualsiasi studente di essere protagonista della propria vita, in contesti nei quali l'incontro tra le alterità venga accolto come un arricchimento reciproco e le relazioni sociali tra le diversità umane vengano abbracciate come occasione di crescita individuale e collettiva (Covelli, 2022).

Nel rivedere il proprio operato, i corsisti si sono sentiti supportati da un legame fatto di attenzione, sostegno, dialogo e ascolto, nato online e continuato anche dopo la fine del corso. Hanno apprezzato il fatto di "essere entrati nella formazione, di non averla subita", "di essersi sempre sentiti responsabili, liberi e autonomi.

Tramite il racconto della propria pratica professionale, gli insegnanti hanno raggiunto consapevolezza di sé (Demetrio, 1998) e messo a frutto un'occasione di autodeterminazione in grado di renderli responsabili rispetto al proprio modo di fare didattica e al proprio ruolo nell'ambito dell'inclusione (Giacconi et al., 2021).

Il presente studio ha cercato di dare voce ai docenti precari, aspetto non sempre frequente nella ricerca pedagogica e di fornire una metodologia replicabile in altri contesti. Per motivi di spazio, però, si è concentrato più sulle barriere che limitano la diffusione di una cultura dell'inclusione, che sulle risorse messe in campo nei contesti virtuosi.

Sarebbe utile triangolare i dati descritti con scritture autobiografiche provenienti dai diversi attori interessati alla cultura dell'inclusione: dirigenti scolastici, studenti, altri docenti, personale educativo.



## Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Antonietti, A., & Rota, S. (2004). *Raccontare l'apprendimento. Il diario narrativo: come ricostruire e monitorare percorsi formativi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Baldacci, M. (2020). Quale modello di formazione del docente. Ricercatore intellettuale. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 30-38). Milano: FrancoAngeli.
- Baschiera, B. (2012). *Intergenerational open learning: case study of "Autobiografiamo" blog*, Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso "Autobiografiamo?" *Formazione & Insegnamento*, X (3), 111-127.
- Bellini, P. M. (2000). *Scrivere di sé*. Como: Ibis.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23. Retrieved from: <https://doi.org/10.13128/form-10463>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2005). L'autobiografia: uno strumento di formazione. In F. Pulvirenti (ed.), *Pratiche narrative per la formazione*. *M@gm@ Rivista Internazionale di Scienze Umane e Sociali*, 3 (3). <http://www.magma.analisiqualityativa.com/0303/index.htm>.
- Cambi, F. (2007). La scrittura come 'cura di sé'. In D. Demetrio (ed.), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 23-29). Milano: Unicopli.
- Camedda, D. & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15 (2), 141-149.
- Covelli, A. (2022). Unlike by whom? Analysis and deconstruction of media representations of disability for an inclusive culture. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X (1), 14-25. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-01>
- Capobianco, R. (2021). "Ti racconto il mio processo di apprendimento". La valenza auto-valutativa, riflessiva, metacognitiva e formativa dell'autobiografia cognitiva. *QTimes – webmagazine*, XIII (3), 278-295. [https://www.qtimes.it/?p=file&d=202108&id=capobianco\\_qt-jetss\\_lug\\_2021.pdf](https://www.qtimes.it/?p=file&d=202108&id=capobianco_qt-jetss_lug_2021.pdf)
- Cottini, L. (2022). Un insegnante inclusivo per una scuola che sa fare i conti con le differenze. *Ricercazione*, XIV (2), 57-64. DOI: <https://doi.org/10.32076/RA14207>
- D'Auria, A. (2023). La formazione degli insegnanti per una Scuola di tutti. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, XIX, (42), 209 – 215. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.756>
- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36 (1), 31–39.
- De Anna, L., & Covelli, A. (2021). Special Pedagogy for Inclusion: diversity and recognition. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX (1), 15-22. | <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2021-02>
- De Vogli, S. (2021). *La narrazione della disabilità a scuola. Un'indagine esplorativa in Trentino*. Rovereto: IPRASE.
- Demetrio, D. (ed.) (1995). *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Demetrio, D. (2018). *La scrittura è silenzio interiore*. Roma: Lit.
- Dettori, G. F., & Letteri, B. (2022). Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze. *IUL Research*, 3(5), 87–102. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.202>
- Di Carlo, D., R. (2023), Narrazione autobiografica come dispositivo formativo per la cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 103-112. DOI: 10.14658/PUPJ-jhcep-2023-1-11
- Favorini, A., M. (2015). La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Studium Educationis*, XVI (3), 61-76.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale.



- Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV (1), 54-66.
- Fiorucci, A. (2016). L'inclusione a scuola: una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re*, XVI (3), 20-34.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293. Retrieved from: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-21>.
- Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. DOI:10.1080/02619768.2020.1707579
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. Retrieved from: <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>.
- Gariboldi, A & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII (2), 243-258. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-16>.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e Diversità*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In L. de Anna, P. Gaspari e A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2017). Formazione e inclusione: il dibattito sull'evoluzione del docente specializzato. *Pedagogia più didattica*, III (1). Trento: Erickson (online). Retrieved from: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/formazione-e-inclusione-il-dibattito-sullevoluzione-del-docente-specializzato/>
- Germani, S., & Leone, C. (2022). The role of self-efficacy on teachers' attitudes towards inclusion of students with disabilities: a comparison between general and support teachers. *Formazione & Insegnamento*, XX (3), 148-162. [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22\\_12](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_12)
- Giaconi, C., Capellini, S., A. (2019). Pedagogia speciale e narrazioni: un binomio euristico e formativo per professionisti inclusivi. In Giaconi C., Caldarelli A., Del Bianco N. (eds.), *L'escluso: storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti* (pp. 17-26). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Aparecida Capellini, S. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XIII (21), 7-21. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2342>
- Ianes, D., Demo, H., & Cramerotti, S. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Zagni, B., Zambrotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024).
- Sara Franch (R&S Ed ucazione Erickson) Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori? *L'integrazione scolastica e sociale*, XXIII (1), 33-54. doi: 10.14605/ISS2312402
- Isidori, M., V. (2019). *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles, M. S., Holton, III, E. F., & Swanson, R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- La Prova, A. (2015). L'apprendimento cooperativo. In H. Demo (ed.), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Lejeune, P. (1986). *Il patto autobiografico*. Bologna: Il Mulino.
- Medeghini, R. (2013). Quale Inclusione? Quali servizi nella prospettiva inclusiva? Una lettura attraverso "Disability Studies Italy", in Medeghini R. et al, *Inclusione Sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 27-50). Trento: Erickson.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montesano, L., & Straniero, A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 309-321. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-23>
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVI (10), 108-112.
- Mura, A., Bonaiuti, G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione, in De Vivo A., Michelini M., Striano M., *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* (pp. 1025-1031). Napoli: Guida.
- Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teo-



- rico-operative per la formazione degli insegnanti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XV (26), 258-271.
- Murra, A. & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, XV (15), 2, 150-160.
- Mura A., & Zurru A. L. (2022). Gli elementi di un modello di formazione inclusivo degli insegnanti, in Fiorucci M., Zizoli E. (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.
- Oliver, M. (2011). Educazione per tutti? Una prospettiva su una società inclusiva. In Medeghini, R. & Fornasa, W. (Eds.) *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- OMS (2002). *International Classification of Functioning*. Geneve: WHO.
- OMS (2007). *International Classification of Functioning. Children and Youth*. Geneve: WHO.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 538-556. DOI: 10.30557/MT00080
- Santi, M. & Ghedin, E. (2014). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V (numero speciale), 99-111. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/243>
- Savarese, G., & Cuoco R. (2015). Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori. *Educare.it*, rivista on line, XV (1), 17-24. DOI: 10.4440/201501/savarese-cuoco
- Savia, G. (2016) (Ed). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Schön, D., A. (1993). Il professionista riflessivo. Bari: Dedalo.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EDISES.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Travaglino, R. (2016). La narrazione (di sé) in educazione per comprendere e realizzarsi. *Metis*, 1, 185-191.
- Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). Per una riflessione su formazione degli insegnanti e didattica inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, XV (25), 68-87. DOI: <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2631>



## Elena Malaguti

Full Professor of Ecological Approach on Inclusive Education and Social Inclusion and Didactics and Special Pedagogy | Department of Education Studies | Alma Mater Studiorum Bologna University (Italy) | elena.malaguti@unibo.it

## Teresa Di Camillo

Pedagogist | Bologna Municipality

## Roberto Maffeo,

Pedagogist | Bologna Municipality

## Lara Gramantieri

Pedagogist, social cooperation | Imola District

## Chiara Bonati

Pedagogist and preservice teacher | Ferrara Municipality

# Quando l'educazione inclusiva diviene realtà? Index per l'inclusione 0-6 e contesti educativi per la primissima e prima infanzia. Ricerca-formazione secondo un approccio ecologico e nell'Area Metropolitana del Comune di Bologna

## When does Inclusive Education become reality? Index for Inclusion 0-6 and early childhood educational contexts. An ecological exploratory study, through participatory action-research, in the Metropolitan City of Bologna Municipality services

Call

The educational research work presented here, illustrates the path of collaboration and the network initiated among the services, agencies and territories of the Metropolitan City of Bologna Municipality, to monitor the quality of educational inclusion processes in services. This paper also describes some of the results of the first year of the research training course, carried out from December 2022 to July 2023, aimed at educators, teachers, school collaborators and pedagogical coordinators. The work, conducted using a mixed-methods methodology, aimed to investigate the resources, needs and critical issues related to educational inclusion processes present in the services involved. The "Index for Inclusion" tool was used, adapting it to 0-6 contexts, and 32 focus groups were conducted within educational services to capture the reality from a phenomenological point of view as well.

**Keywords:** Index for Inclusion | inclusive early childhood education | disability

Il lavoro di ricerca educativa qui presentato, illustra il percorso di collaborazione e la rete avviata tra i servizi, enti e territori della Città Metropolitana di Bologna, per monitorare la qualità dei processi di inclusione educativa nei servizi. L'articolo descrive anche alcuni dei risultati del primo anno del percorso di formazione alla ricerca, realizzato da dicembre 2022 a luglio 2023, rivolto a educatori, insegnanti, collaboratori scolastici e coordinatori pedagogici. Il lavoro, condotto con una metodologia mista, ha voluto indagare le risorse, i bisogni e le criticità relative ai processi di inclusione scolastica presenti nei servizi coinvolti. Il lavoro, condotto con una metodologia mista, ha voluto indagare le risorse, i bisogni e le criticità relative ai processi di inclusione scolastica presenti nei servizi coinvolti. È stato utilizzato lo strumento "Index for Inclusion", adattandolo ai contesti 0-6, e sono stati condotti 32 focus group all'interno dei servizi educativi per cogliere la realtà anche da un punto di vista fenomenologico.

**Parole chiave:** Indice per l'inclusione | educazione inclusiva della prima infanzia | disabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Malaguti, E. et al. (2024). When does Inclusive Education become reality? Index for Inclusion 0-6 and early childhood educational contexts. An ecological exploratory study, through participatory action - research, in the Metropolitan City of Bologna Municipality services. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 313-326. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-30>

**Corresponding Author:** Elena Malaguti | elena.malaguti@unibo.it

**Received:** 05/04/2024 | **Accepted:** 08/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-30**

**Credit author statement:** Il presente articolo è stato elaborato e discusso dagli autori in modo congiunto e condiviso. La stesura è a cura di Elena Malaguti. Chiara Bonati è stata contrattista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione nell'A.A 2022-2023 e ha pienamente collaborato alla ricerca e alla stesura dei risultati.





Le fragilità possono interpellare ciascuno di noi.  
L'interpellanza è il contrario dell'esibizione, che ha una finalità autopromozionale.  
Prendiamo ad esempio un neonato: non si esibisce, esiste e come tale è una struttura che interpella,  
per quanto questa espressione possa sembrare poco appropriata.  
Un'interpellanza interrompe l'ordinario e richiede una risposta.  
Le fragilità ci interpellano, interrompendo le abitudini.  
Canevaro, 2015, p. 26

## 1. Contesti di apprendimento e culture dell'infanzia

La cultura dell'infanzia e la conseguente architettura progettuale dei servizi educativi, da oltre 50 anni, sottendono una visione globale, ecologica, naturale del bambino e della famiglia (Cocever, 1976; Sannipoli, 2015; Campioni & Marchesi, 2018, 2019; Pironi, 2019; Canevaro, 2015; Lazzari, 2016; Malaguti, 2017, 2021, 2023; Balduzzi & Lazzari, 2021; D'Ascenzo, 2018, 2022; Amatori, Maggiolini & Macchia, 2022; Schenetti, 2022; 2023; Lazzari & Balduzzi, 2023; Malaguzzi, 2024,) ponendo particolare attenzione al progetto pedagogico e all'accessibilità dei contesti secondo l'attuale prospettiva della progettazione universale per l'apprendimento (UDL) (Prosper, 2017; Ghedin, 2017; Savia, 2018; Cottini, 2019; Malaguti et., 2023; Striano, 2023). L'ambiente, come sosteneva Malaguzzi (2024), è da considerarsi come il *terzo educatore* considerando la qualità degli spazi al pari dei processi di apprendimento. I contesti non sono mai neutri. Essi sono da considerarsi quali mediatori di relazioni e devono essere progettati per garantire a tutti i bambini e agli educatori di sentirsi a loro agio e poter sviluppare il piacere di sperimentare insieme. L'attenzione al contesto è anche uno elemento fondamentale che ha guidato i processi di integrazione. – “Quando un bambino va a scuola, scrive Canevaro nel 1976, è come se fosse portato nel bosco, lontano da casa. Ci sono bambini che si riempiono le tasche di sassolini bianchi, e li buttano per terra, in modo da saper ritrovare la strada di casa anche di notte, alla luce della luna. Ma ci sono bambini che non riescono a fare provvista di sassolini, e lasciano delle briciole di pane secco, come traccia per tornare a casa. E' una traccia molto fragile e bastano le formiche a cancellarla. I bambini si perdono nel bosco e non sanno più tornare a casa. In altri termini, alcuni bambini hanno imparato tanto nel bosco-scuola ma lo dimenticano perché non riescono a collegarlo alla traccia e alla memoria della strada di casa: il bosco diventa un posto pauroso in cui si è sempre estranei e sempre respinti. E' una scuola sbagliata, insomma, quella che non tiene conto della traccia del passato del bambino, della sua casa che è la sua realtà culturale, incisa nel suo corpo e in tutta la sua persona, quella che pretende sia valida soltanto la 'cultura' del leggere e dello scrivere” (Canevaro, 1976, p. 18). La metafora del bosco aiuta a comprendere l'importanza della costruzione di contesti capaci di collegare elementi familiari con altri che lo sono meno se non sono organizzati pensando, anche, alle differenze e alle peculiarità presenti. Tale attenzione è stata praticata, nel corso della storia dei processi di integrazione e della didattica speciale, attraverso l'introduzione del costruito di “sfondo integratore” (Zanelli, 1986; Zanelli, Marcuccio & Maselli, 2017). Esso possiede un ampio potere relazionale poiché può favorire il raccordo fra abilità personali, linguaggi, spazi, favorendo una configurazione contestuale ampia al cui interno sono contemplate molteplici differenze. In campo educativo diventa quindi fondamentale strutturare contesti e favorire opportunità di apprendimento che stimolino l'interesse, la curiosità e la partecipazione in ambienti eterogenei, rispettando lo sviluppo peculiare di ciascuno all'interno di uno sfondo, capace, dunque, di integrare le differenze. La cornice dell'inclusione comporta l'assunzione di una prospettiva ampia ed ecosistemica che intreccia una *dinamica interazionista* fra gli individui e i contesti di appartenenza (Canevaro & Malaguti, 2014). Il binomio *integrazione/inclusione* richiama al *rappporto fra istituito ed istituente*, teorizzato dalla pedagogia istituzionale<sup>1</sup>. È di fonda-

1 Pedagogia Istituzionale: orientamento pedagogico, che si è prefisso di modificare, in termini migliorativi, la concreta organizzazione della didattica, sviluppatosi in Francia nei decenni Sessanta e Settanta, nell'alveo della prassi delle classi attive e della cooperazione educativa ispirata a Célestin Freinet. Per ulteriori approfondimenti (Canevaro & Berliini, 1996).





mentale importanza, porre molta attenzione all'organizzazione degli elementi dell'ambiente (soprattutto spazi, materiali, tempi, rituali) e all'utilizzo di mediatori o organizzatori delle proposte educative (Canevaro, & Berlini, 1996; Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988). Tale prospettiva, oggi, si può connettere anche con l'approccio proposto da Booth e Ainscow (2002), secondo cui i contesti sociali e scolastici inclusivi si realizzano attraverso un lavoro contemporaneo e parallelo su tre dimensioni, quella culturale, quella delle politiche educative e quella delle pratiche. Tale direzione viene concretizzata nello strumento, da loro elaborato per il *Centre for Studies on Inclusive Education*, denominato "Index for Inclusion" noto in ambito accademico poco utilizzato nei contesti educativi e scolastici, che ha l'obiettivo di individuare e raccogliere degli indicatori che possano aiutare le scuole a monitorare i propri punti di forza e di debolezza rispetto alla capacità di essere inclusive, e facilitare in questo modo un processo di crescita e miglioramento (Booth, Ainscow 2008). In riferimento alla progettazione degli ambienti, ineludibile è il richiamo alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) che individua nell'accessibilità uno dei pilastri fondamentali. Tale logica è sostenuta da una vision articolata e complessa, che esulando da prospettive divisive (luoghi speciali, classi speciali, ecc.) o assimilatorie (di una parte rispetto ad un'altra) consente ad ogni individuo di trovare spazio e cittadinanza all'interno del contesto sociale ed accessibilità in un mondo a misura di ciascuno (Di Barbora & Fedeli, 2023). La prospettiva dell'inclusione educativa coinvolge tutti gli attori dei servizi educativi (pedagogisti, educatori, bambini, famiglie) e del territorio (comune, aziende sanitarie locali, terzo settore), in un'ottica di condivisione di responsabilità del processo inclusivo (Canevaro, 2013) e dell'intera organizzazione dei servizi educativi per la prima infanzia dove pedagogisti, educatrici ed insegnanti, ancora oggi, sono chiamati a progettare contesti in grado di favorire la partecipazione, il benessere e l'apprendimento di ciascuno/a. Essi sono, dunque, chiamati, oggi più che mai, a cercare sinergie con i territori attraverso azioni di progettazione comune anche con le università, per poter produrre esiti in linea con la prospettiva europea, facendo tesoro della radice storica da cui provengono e alla quale appartengono, indentificando sinergie e connessioni che permettano di produrre innovazione in campo educativo.

## 2. Il contesto della ricerca-formazione: Index for Inclusion come strumento riflessivo

Questo lavoro di ricerca-formazione è strettamente interconnesso alle persone ed ai contesti. In particolare ci si riferisce a coloro che fanno parte del gruppo "Imperfette Condizioni"<sup>2</sup> dedicato ai temi dell'inclusione e dei suoi processi generativi. Esso, sin dalla sua nascita, nel 2018, si costituisce coinvolgendo docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, per riflettere su di un tema, avvertito come urgente, che riguarda la sostenibilità dei processi di inclusione nei servizi educativi e scolastici 0-6 anni in particolare in riferimento ai bambini con disabilità, sviluppo atipico e /o condizioni a rischio di estrema povertà e marginalità e ai loro genitori o adulti di riferimento. Il Comune di Bologna ha istituito Accordi Quadro pluriennali con l'Università di Bologna, all'interno dei quali vengono definiti obiettivi e finalità condivise per lo sviluppo delle politiche educative e per la qualificazione e l'innovazione dei servizi. All'interno di questo sistema di strumenti di collaborazione istituzionale, possono essere sviluppati specifici protocolli attuativi per la realizzazione di progetti. In questo contesto, è stato quindi attivato uno specifico "Accordo con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione" per la realizzazione di una ricerca nei nidi e nelle scuole dell'infanzia dell'Area Metropolitana, sulla capacità inclusiva degli ambienti

2 Il Coordinamento Pedagogico Territoriale (CPT) di Bologna è un organismo nato dalla legge regionale 1/2000 e tra le sue finalità, tiene in dialogo e promuove la collaborazione tra i coordinatori e coordinatrici pedagogiche che lavorano nei Servizi all'Infanzia del territorio della Città Metropolitana di Bologna. Il CPT è formato oggi da oltre 200 professionisti e si è dotato di una modalità organizzativa che li vede divisi in gruppi di lavoro pedagogico per ambito tematico. Ogni gruppo approfondisce e coniuga le ricerche teoriche alle pratiche quotidiane esercitate da educatrici ed insegnanti. Il gruppo denominato Imperfette Condizioni è un gruppo di lavoro costituitosi all'interno del CPT di Bologna ed è coordinato da Roberto Maffeo.



di apprendimento dei servizi 0/6 anni. Ancora prima della pandemia dovuta al Covid 19, che ha cambiato in modo decisivo gli equilibri precedenti (Malaguti, 2020; Bembich, 2020), il Comune registrava un aumento dell'impegno delle politiche del territorio e dei Servizi all'infanzia, per affrontare in maniera sistematica il tema dell'inclusione di bambini e bambine che presentano certificate condizioni di fragilità. Centrale per il Gruppo di lavoro è stata la constatazione che, nei servizi educativi, un approccio che prevede la delega ad un intervento di sostegno individuale si dimostra non sempre efficace nel raggiungere gli obiettivi propri di una effettiva inclusione nel contesto di bambini e bambine. A questo si aggiungeva non solo la constatazione dell'aumento di diagnosi sin dalla primissima infanzia ma segnalazioni di bambini che esprimevano disagio e che ponevano il personale educativo in sovraccarico e difficoltà. A tal fine, la riflessione si è spostata sulla necessità di ragionare su differenti metodologie che prevedono da una parte una ponderata e più efficace distribuzione delle risorse, dall'altra l'individuazione e la valorizzazione delle risorse presenti nel contesto. In altre parole, era urgente definire i processi di costruzione, in ottica inclusiva, dell'ambiente di apprendimento entro il quale si svolge la quotidianità dell'esperienza sociale di bambini e bambine. Infine, l'ufficializzazione dei nuovi Piani Educativi Individualizzati che, basandosi su un approccio bio-psico-sociale, pongono infatti maggiore attenzione alle potenzialità del contesto di vita della bambina e del bambino, hanno offerto al gruppo di lavoro l'opportunità di riflettere in modo diverso sul modello, ponendo lo sguardo anche sul contesto educativo e scolastico dei servizi. La prospettiva sottesa all'Index for Inclusion è ampiamente nota e condivisa dalla comunità scientifica nazionale ed internazionale (Booth, 2006; Ianes, 2013; Cottini, 2017; Bocci, 2021, 2016; Malaguti, 2022; Sannipoli, 2022) e anche da molti servizi educativi ma lo strumento, a livello regionale e nazionale, è ancora poco assunto e utilizzato. Volendo, dunque, corrispondere alle richieste dei servizi educativi da cui emergeva, fortemente, la necessità di sperimentare uno strumento specifico che permettesse al coordinamento pedagogico e all'equipe educativa di poter monitorare la qualità dei contesti, ponendo attenzione ai bambini con disabilità o condizioni di vulnerabilità, si è deciso di sperimentare lo strumento "Index for Inclusion". Questa ricerca, impostata con una durata pluriennale, nel primo anno, ha inteso integrare la versione inglese dell'Index for Inclusion utilizzando uno strumento già validato ed elaborare un glossario da affiancare allo strumento ad uso del personale docente ed educativo. Inoltre, di monitorare gli aspetti dell'ambiente di apprendimento su cui intervenire (spazi, materiali, tempi delle attività, modalità di interazione, gruppi di bambini/e), al fine di rendere i contesti accessibili per tutti e per ciascuno, compresi per i bambini e le bambine con disabilità.

Tale prospettiva si integra con il "Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care", redatto dal gruppo di lavoro internazionale sull'educazione e la cura della prima infanzia sotto la guida della commissione europea che delinea, invece, i cinque pilastri della qualità dei servizi educativi per bambini da zero a sei anni (ECEC, 2014, <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/25c63f11-c2cb-4c4c-a3cb-85d9b1eab93b>). Sullo strumento "Index for Inclusion" vi sono diverse riflessioni (Demo, 2013; Bocci, 2016; Dovigo, 2008, 2017; Zanon, Pascoletti & Zinan 2019;) e ricerche nazionali (Zollo, 2019 & Brugger-Paggi et al., 2017; Damiani & Demo, 2016; Demo, 2017, 2013; Cottini, Fedeli & Morganti et al., 2016; Macchia, 2021). Vi sono anche ricerche internazionali (Luddeckess, 2021; Educaid, 2020; Pacetti, Soriani et al., 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020; Alborno & Gaad, 2014). Tutte hanno individuato nell'Index un punto di riferimento in ambito internazionale per lo sviluppo di una progettazione inclusiva nelle scuole. Nelle sue dimensioni fondanti esso è, infatti, in grado di fornire possibilità di autovalutazione, automonitoraggio ed automiglioramento per le scuole di ogni ordine e grado. A partire dai primi anni 2000 l'Index è stato tradotto in oltre 30 lingue e si è diffuso ben oltre i confini britannici. Ne è stata poi sviluppata una versione specifica per i nidi e le scuole dell'Infanzia (Booth, Ainscow & Kingstone, 2006). Nel 2011 Tony Booth ha lavorato alla terza edizione, che rispecchia i cambiamenti e gli sviluppi generati da 10 anni di confronti avuti con colleghi di tutto il mondo. Per quello che riguarda l'Italia, la traduzione dell'Index for Inclusion dell'edizione del 2002 è stata pubblicata nel 2008 da Erickson, con il titolo: *L'Index per l'Inclusione*. L'edizione del 2011 è stata invece pubblicata in italiano da Carrocci, nel 2014, con il titolo: *Nuovo Index per l'Inclusione*. Non ci sono traduzioni della versione inglese per nidi e scuole dell'Infanzia con il glossario che è stato costruito in occasione di questa ricerca. E' pubblicato



uno studio con l'Index for Inclusion per lo 0-6 svolto in provincia di Bolzano e tradotto in italiano adattato germanico/tedesco (Macchia, 2021).

### 3. La ricerca formazione

#### Finalità e obiettivi

Gli obiettivi del primo anno della ricerca sono stati, in primo luogo, quello di comprendere se lo strumento "Index for Inclusion" fosse realmente utile e fruibile dagli operatori e quello di rilevare gli elementi di contesto che possono facilitare o ostacolare i processi di partecipazione desunti dall'Index. A tal fine sono state individuate le criticità e le risorse emerse dai contesti educativi in riferimento agli indicatori di analisi enucleati (lo strumento, la governance, il benessere dei bambini anche id quelli con disabilità, la relazione con le famiglie, il benessere degli insegnanti, le proposte educative e le metodologie agite anche in riferimento all'organizzazione del contesto, le relazioni con i territori), ponendo particolare attenzione al sistema socio-educativo dei territori di riferimento. Un terzo obiettivo è stato, infine, quello di rilevare in che misura l'intreccio tra le dimensioni delle culture, delle politiche e delle pratiche, potesse influire sulla qualità dei processi di partecipazione. La finalità principale, sottesa alla costruzione dello strumento, è stata quella di portare a consapevolezza degli attori del processo educativo le dimensioni dell'inclusione presenti nel loro contesto e svolgere, in maniera intersoggettiva e in gruppo, un monitoraggio della presenza/assenza di queste, dell'utilizzo che ne viene fatto, di quali azioni positive potrebbero essere messe in atto per migliorare la qualità dell'inclusione del contesto preso in esame.

#### Metodologia

L'indagine esplorativa, del primo anno, è stata condotta secondo un approccio socio-ecologico di tipo fenomenologico, metacognitivo-critico riflessivo (Malaguti, 2020). Essa ha utilizzato una metodologia mix-methods (Cottini, Morganti, 2015; Trincherò & Robasto, 2019; Cottini, 2020).

L'esigenza principale dello studio era quella di analizzare in profondità i contesti attraverso l'utilizzo delle dimensioni dell'Index for Inclusion avviando una raccolta di informazioni di tipo quantitativo e qualitativo. Per tali ragioni si è scelto di utilizzare un disegno complementare con fasi parallele. La prima ha previsto, in primo luogo, la costituzione del gruppo di lavoro composto da alcuni pedagogisti dei servizi educativi e dai ricercatori dell'università. In secondo luogo, lo strumento "Index for Inclusion" è stato, innanzitutto, tradotto in lingua italiana e approfondito. Di esso è stata mantenuta la divisione nelle 3 dimensioni e nelle relative due sezioni: *Dimensione A: Creare culture inclusive* (Sezione A.1 *costruire comunità*; Sezione A.2 *affermare valori inclusivi*); *Dimensione B: Produrre politiche inclusive* (Sezione B.1 *sviluppare la scuola per tutti*; Sezione B.2 *organizzare il sostegno alla diversità*); *Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive* (Sezione C.1 *coordinare l'apprendimento*; Sezione C.2 *mobilizzare risorse*). Gli indicatori che circoscrivono le aree d'indagine sono stati conservati anch'essi nella loro interezza. Le domande esplicative dei singoli indicatori, però, sono state selezionate, e o in parte leggermente modificate scegliendo, dunque, solo quelle più esplicative inerenti al contesto italiano, in riferimento ai servizi educativi per la primissima e prima infanzia. Quest'ultime si presentano sotto forma di "item" sui quali poter esprimere un'opinione variabile tra "molto", "abbastanza", "poco", "per nulla". Vi è infine l'opzione "altro" che può essere riempita liberamente da chi compila. Lo strumento è diviso nei tre ambiti sopra indicati (culture, politiche e pratiche inclusive) e si compone di una checklist di descrittori che vanno ad individuare aspetti concretamente rilevabili, verificabili ed osservabili nei nidi e nelle scuole dell'infanzia che per altro, corrisponde anche ai cinque pilastri di qualità evidenziati dal *quality framework*: la disponibilità di servizi di un territorio (presenza ad accessibilità), la presenza di un progetto pedagogico e della sua valutazione, le condizioni di lavoro e la formazione del personale, i sistemi di governance. Oltre a questi, si rilevano aspetti più tecnici legati alle metodologie didattiche, al coinvolgimento di tutti i bambini nel gioco e nei processi di apprendimento, alla presenza di una pluralità di codici sia per rappresentare ai bambini i contenuti della conoscenza che per consentire ai bambini di esprimere i significati di cui sono portatori e par-



tecipare pienamente alla vita della comunità di cui fanno parte. Una volta predisposto lo strumento il gruppo ha deciso di creare un glossario, da utilizzare contestualmente all'utilizzo dello strumento, per permettere al personale educativo di condividere linguaggi ed uno sguardo comune. Infine, tra novembre e gennaio 2022, è stato avviato un percorso di formazione (4 incontri, di due ore ciascuno) aperto e gratuito a tutto il personale educativo della Città Metropolitana di Bologna con l'obiettivo di condividere il percorso, presentare lo strumento con il glossario e costituire il gruppo dei servizi che avrebbe inteso partecipare alla ricerca - formazione. A gennaio del 2022 dopo aver rispettato i criteri per la privacy, è stato predisposto un data base per la raccolta di alcune informazioni di tipo quantitativo e lo strumento "Index for Inclusion" è stato reso disponibile, al campione che ha aderito alla ricerca, tramite google moduli. L'analisi dei dati emersi dalla compilazione dello strumento è stata effettuata anche utilizzando la scheda di sintesi prevista dallo strumento (Booth & Ainscow 2014).

La seconda fase della ricerca ha previsto un approccio di tipo qualitativo tramite la conduzione di 30 focus group, 10 osservazioni su campo dei ricercatori e 5 incontri con il gruppo di lavoro al fine di monitorare l'andamento del percorso. Il primo anno dell'indagine si è conclusa nel novembre del 2023 con l'organizzazione di un seminario internazionale che ha coinvolto i servizi del Comune di Bologna e l'Università.

Una parte del personale che ha compilato l'index non ha partecipato anche alla formazione prevista nella prima fase della ricerca, perché ha deciso di aderire solo successivamente. Nonostante sia stato deciso di far partecipare anche i servizi che non hanno aderito alla formazione, è utile precisare che tale modifica, ha evidenziato un limite nel disegno di ricerca che si è cercato di considerare durante l'analisi dei primi risultati verificando se la fruibilità dello strumento cambiasse a seconda di coloro che avevano o meno partecipato alla formazione. Tenendo conto della variazione effettuata durante la costruzione del percorso si è deciso che alla compilazione dello strumento "Index for Inclusion" (adattato ai contesti 0-6 unitamente al glossario, svolto in forma anonima e individuale) seguisse, sempre, un focus group (30 in tutto) con il personale educativo di ogni servizio coinvolto nella ricerca per cogliere il punto di vista dell'equipe educativa analizzando i risultati anche rispetto a coloro che avevano o meno partecipato alla formazione prevista. Inoltre sono state previste 10 osservazioni su campo. Gli ambiti che sono stati indagati nei focus group, desunti dall'analisi complessiva delle aree prese in esame dallo strumento "Index for Inclusion", sono sette: lo strumento; la governance; il benessere dei bambini; la relazione con le famiglie; il benessere degli insegnanti; le proposte educative e le metodologie agite; le relazioni con i territori. A questi 7 ambiti ne è stato aggiunto un altro relativo al PEI che non è previsto nello strumento poiché l'approccio europeo non prevede la predisposizione di piani educativi individualizzati in presenza di bambini con disabilità, come invece, lo dispone la Legge italiana. Ogni focus group è stato poi analizzato e anche riassunto in una tabella che ne presentava gli aspetti principali emergenti. I dati sono stati analizzati in modo aggregato ed anonimo. È stata realizzata un'analisi tematica dei focus group e successivamente approfondita per individuare i temi ricorsivi (Braun & Clarke, 2022) emergenti dal campione esteso delle realtà educative coinvolte. Infine è stata condotta un'analisi mirata volta a rilevare le peculiarità di ogni servizio, le vicinanze e le discrepanze fra tutte le realtà. La complessità della tematica, nonostante si sia cercato di utilizzare un disegno di ricerca preciso, presenta sicuramente alcuni limiti di cui si è tenuto conto rispetto all'analisi dei primi risultati e da considerare anche in fase di avvio del secondo e terzo anno di lavoro.

### **Campione**

Alla ricerca hanno partecipato 30 servizi educativi: 10 scuole dell'infanzia di cui una statale, 16 nidi d'infanzia, 2 PGE e 2 Poli Integrati per l'infanzia, dislocati nel territorio della Città Metropolitana.

La maggior parte di insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici sono di genere femminile, solo 6 sono maschi, 69 di loro hanno un'età tra i 41-50 anni, 54 tra i 31- 40 anni, 48 tra i 51-60 anni, 31 tra i 20-30 anni. La maggior parte 171, sono dipendenti a tempo indeterminato, 105 in servizi in cui l'ente gestore è il Comune, 67 una Cooperativa Sociale, 28 lo Stato ed i restanti sono assunti da Fondazioni o Enti religiosi. L'esperienza all'interno dei servizi è così distribuita: 45 persone hanno tra i 16-20 anni d'esperienza, 44



tra i 5 -10 anni, 35 tra i 21-25 anni, 31 lavorano da meno di 5 anni, 30 da più di 26 anni. Per ciò che riguarda la formazione scolastica 72 persone hanno il diploma magistrale, 51 il diploma di Laurea – (L19 Scienze dell’educazione e della formazione), 34 la laurea magistrale in pedagogia. La restante parte ha una formazione varia, ma prettamente umanistica, che spazia dal diploma in assistente alle comunità infantili, al dottorato o master di I/II livello.

#### 4. Analisi dei dati e primi risultati

Il lavoro di ricerca di questo primo anno è ampio, articolato e complesso dovendo tenere presente sia la dimensione qualitativa che quella quantitativa. I dati sono stati analizzati sia in modo aggregato che secondo le diverse figure professionali e i singoli servizi coinvolti. Si presentano solo i primi risultati relativi alla fruibilità ed efficacia dello strumento, alcuni elementi di contesto che facilitano o ostacolano l’inclusione desunti dall’Index. Rispetto alle criticità e le risorse emerse dai contesti educativi in riferimento agli indicatori di analisi (lo strumento, la governance, il benessere dei bambini, la relazione con le famiglie, il benessere degli insegnanti, le proposte educative e le metodologie agite anche in riferimento all’organizzazione del contesto, le relazioni con i territori), ponendo particolare attenzione al sistema socio-educativo dei territori di riferimento, per ragioni di sintesi, non saranno approfonditi<sup>3</sup>.

Rispetto al primo obiettivo relativo alla comprensione circa l’utilità e fruibilità dello strumento i dati sono forniti dalla risultanza dell’analisi dei 30 focus group poiché l’Index non prevede la raccolta di informazioni, da parte di chi compila, rispetto la sua efficacia. Questo primo dato della ricerca ha rinforzato la necessità di lavorare direttamente nei servizi e con il personale educativo per concordare e condividere gli strumenti utili per l’osservazione ed il monitoraggio delle realtà per la primissima e prima infanzia e comprendere le modalità di utilizzo operative dello strumento.

In riferimento agli aspetti positivi, lo strumento viene descritto, dalla voce degli operatori, come “*fruibile*” e “*chiaro*” nella presentazione degli indicatori e degli item. Ci si riferisce ad esso come “*utile*” principalmente poiché ha permesso al personale di potersi soffermare sul proprio agire educativo. Gli insegnanti ed educatori riportano di essere spesso di fretta ed impegnati nei tanti aspetti che caratterizzano le realtà educative. In questo assumersi più compiti, alcune azioni educative vengono “*date per scontate*” e rientrano “*nell’automaticità del fare*”, quasi non permettendo di accorgersi di quanto viene “*messo in campo*” tutti giorni. Si riportano alcune frasi esemplificative:

“Per me è stato un momento di riflessione profonda sulle domande che venivano fatte. A volte si dà tutto un po’ per scontato. Non ti fermi a ragionare e invece lì ti sei dovuto fermare e dire sì, questo si fa, questo non si fa. Questo può essere così”

“Anche nel mio caso penso che sia stato molto utile. È appunto un’occasione in cui ti fermi a riflettere su quello che fai, a volte anche in maniera un po’ “*automatica*”. Alcune cose che ti vengono chieste, ti accorgi che in realtà le fai nel quotidiano senza pensarci più di tanto. Alcune cose invece rilevi siano delle criticità, quindi ci si riflette con più attenzione o in maniera diversa.”

“Lo strumento ti costringe a soffermarti a pensare a quello che fai, a quello che sei, a tutti quelli che sono gli strumenti che dovrebbero stare intorno a te”.

Lo strumento, anche grazie al glossario, ha permesso a chi non era da molto tempo in un servizio, di potersi confrontare con i colleghi proprio su questi aspetti impliciti. Esso ha portato alla luce le scelte pedagogiche e permesso di capire i valori che muovono l’azione di educatori ed insegnanti.

3 L’impianto teorico di riferimento, lo strumento e il glossario relativo, la rielaborazione completa dei risultati, la presentazione di proposte educative mirate è in corso di pubblicazione. Il gruppo di pedagogisti che ha partecipato allo studio è composto da Teresa Di Camillo, Roberto Maffeo, Lara Gramantieri, Francesca Broccoli, Beatrice Vitali, Giorgia Simoni, Barbara Luppi, Cristina Risaliti, Micol Tuzi, Michelangelo Saldigloria, Sara Di Fabrizio, Mara Ancarani, Rita Ferrarese, Roberta Giacobino.





Anche la modalità di compilazione è stata importante. Ognuno lo ha compilato in forma personale, ma durante il momento della riunione di equipe si è aperto il confronto e una riflessione comune. Procedura, quest'ultima, ritenuta fondamentale. Lo strumento complessivamente è, considerato "*ricco*" perché permette di approfondire numerose tematiche, esplorare diversi punti di vista ed avviare un dialogo. In riferimento alle criticità, emerge la necessità di avere più momenti comuni in cui poter ritornare su alcune domande per poter costruire riflessioni più distese e modificare la progettazione educativa. Per ciò che riguarda la compilazione, chi lo ha svolto senza confronto e non è riuscito a partecipare alla formazione iniziale sullo strumento, ne ha particolarmente risentito. Non vi è stato, inoltre, uno sguardo condiviso sulla propria realtà educativa perché non è stato discusso in gruppo.

Un aspetto interessante che emerge dalla compilazione dello strumento è relativo alla presenza dei bambini con disabilità. Nel caso in cui esso sia stato compilato da personale che non ha mai avuto esperienza di lavoro con bambini con disabilità, è stato considerato "*lontano*" dalla propria realtà educativa.

"Il questionario era fattibile, ma ci sono molte parti che non ci sono mai successe. Ad esempio ospitare un bambino con disabilità, se ci sono trasporti... Non ci hanno mai riguardato e non saprei cosa rispondere"

"Anche nel mio caso, da quando lavoro in questo servizio, non ho avuto occasione di trovarmi in alcune situazioni di cui veniva chiesto. Quindi non sapevo esattamente cosa rispondere, perché non si era verificato. Ad esempio se venivano utilizzati degli ausili verso i bambini certificati, immagino di sì, però non potevo dare una risposta con certezza".

"In alcuni item ho risposto proprio: non abbiamo bambini disabili".

Alcune volte, per rispondere agli item e far fronte a questa situazione, insegnanti ed educatori hanno fatto ricorso all'esperienza educativa accumulata negli anni.

"In questi anni all'interno del nostro servizio non è mai capitato di avere un bambino speciale, quindi, sono andata un po' a memoria di anni precedenti"

"Non mi sono basata solo sull'esperienza del nido in cui sono in questo momento, ma anche sulle esperienze pregresse, soprattutto quando si è parlato dei bambini certificati o comunque con bisogni speciali."

I dati analizzati nei 30 focus group rilevano che lo strumento è molto utile se si condivide il glossario e se si trovano modalità per confrontarsi sui processi di inclusione educativa. Emerge, inoltre, che i processi di inclusione sono molto chiari e diventano operativi nel caso in cui il personale padroneggi: la cultura dell'inclusione educativa, abbia competenze ed esperienza indipendentemente dalla presenza o meno di un bambino con disabilità. Si evidenzia l'importanza di investire in percorsi di formazione globale che contemplino la dimensione dell'inclusione e anche della pedagogia e didattica speciale. Nel caso contrario, si rileva (in 5 focus group) la difficoltà di assumere una postura di natura inclusiva che pone attenzione all'organizzazione dei contesti. L'intervento educativo pare centrato ancora molto sul singolo bambino che si deve adattare e non anche sull'accessibilità degli ambienti che, in assenza di una situazione specifica, non necessitano di particolari attenzioni.

In riferimento *agli elementi di contesto che facilitano o ostacolano l'inclusione desunti dall'Index* – "sono stati approfonditi i temi ricorsivi nei focus group confrontandoli con i dati oggettivi emersi dalla compilazione dell'Index for Inclusion<sup>4</sup> analizzate secondo gli ambiti sopra descritti di cui si riportano, per ragioni di sintesi, solo alcuni risultati.

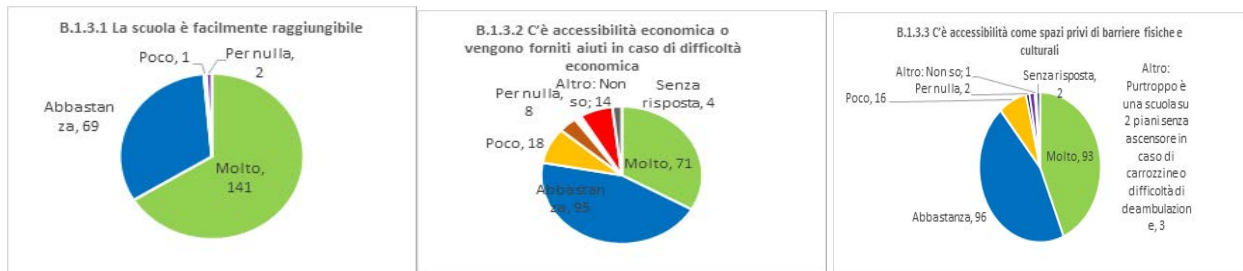
La maggior parte del campione di ricerca, definisce le scuole della Città Metropolitana di Bologna come

4 Per esigenze di sintesi non verranno riportati i dati specifici dei collaboratori che, nella quasi totalità, rispecchiano le opinioni di insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici. Questo dato è particolarmente esplicativo, non solo rispetto al loro effettivo coinvolgimento, ma alla capacità di queste figure di prendere parte, con competenza, alle tante azioni educative che riguardano la quotidianità dei servizi.

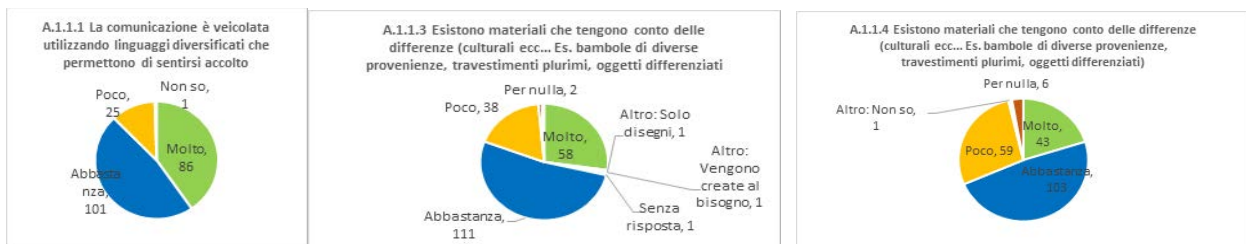




raggiungibili e accessibili. Esse, inoltre, viene dichiarato che non presentano particolari barriere fisiche o culturali e vi sono sostegni economici laddove le famiglie sono in difficoltà.

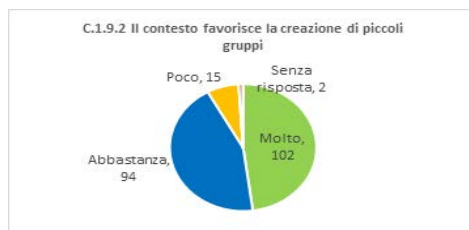


In riferimento alle proposte educative, all'assetto metodologico e all'organizzazione dei contesti in risposta a istanze specifiche di tutti e di ciascun bambino compreso chi è in condizione di disabilità emerge la seguente situazione. La comunicazione, attraverso la quale vengono presentate le proposte educative e create le relazioni, secondo i dati estrapolati dai questionari, è veicolata per la maggior parte utilizzando linguaggi diversificati, che permettono ad ognuno di sentirsi accolto. Si ottengono buoni risultati anche sulla presenza di installazioni e di materiali che tengano conto delle differenze.



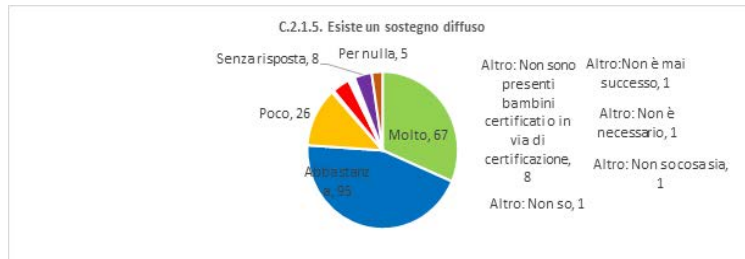
Nella maggior parte dei focus group viene riportata l'importanza in questo senso della "postura", dello "sguardo", del "corpo" della "voce", in particolare nella tonalità. Strategie essenziali anche verso i bambini appena arrivati in Italia e di origine migrante. Vengono citati alcuni mediatori ritenuti fondamentali quali la musica, installazioni visive, tattili, ad esempio, rispetto all'organizzazione della scansione della giornata o diari per la condivisione con le famiglie. Vengono, inoltre, utilizzate immagini, contrassegni e strumenti che facilitino la comprensione e l'autonomia.

Rispetto alla modalità di presentazione delle proposte didattiche la quasi totalità delle realtà ha un progetto pedagogico e si muove seguendo una programmazione e pianificazione precisa. Di essa, si decidono a grandi linee gli aspetti su cui puntare l'attenzione, ma è dall'osservazione del gruppo e del singolo bambino che si realizza l'effettiva scelta. La maggior parte del personale educativo riporta come metodologia didattica l'outdoor education, l'uso del "piccolo gruppo" per la presentazione e realizzazione delle proposte, soprattutto laddove vi sono bambini con disabilità e in alcuni contesti, il "lavoro aperto". Molta attenzione viene posta sulla costruzione di relazioni positive con i genitori.





In generale, rispetto al “*sostegno diffuso*” i dati sono in gran parte positivi. Il personale dichiara di collaborare, pur rimanendo legato alla relazione bambino-insegnante di sostegno a lui affidato.

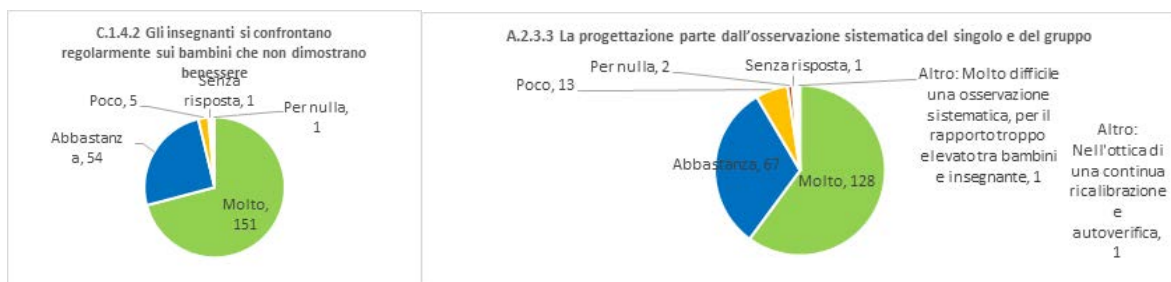


“Lavorando tutti insieme, la bambina che seguono non è solo mia, è anche delle insegnanti di sezione, anche di quelle delle altre sezioni. Se ha bisogno di qualcosa, chiede a tutti. Effettivamente lavorare tutti insieme è bello, arricchisce e serve a tutti, ai bambini, alle famiglie, alle maestre, agli educatori, ai dadi, tutti fanno tutto. È un buon modo di lavorare”.

I dati riguardanti l’organizzazione dei contesti per sostenere le fragilità o condizioni di disagio o peculiari non riconducibili a condizioni di disabilità sono più critici.

Spesso insegnanti ed educatori riportano di essere affaticati dalle sempre maggiori fragilità che caratterizzano i bambini e le famiglie, auspicando un maggior supporto, anche e soprattutto in termini di risorse educative. Insegnanti ed educatrici percepiscono il proprio orario come “insufficiente” a causa delle sempre maggiori fragilità dei bambini e delle famiglie, sopra descritte, assieme al rapporto numerico. Il dato quantitativo dei “poco” aumenta ancora dinnanzi alle ore di compresenza. Esse vengono richieste laddove il momento è particolarmente fragile (accoglienza e ricongiungimento) oppure lo si vuole strutturare in maniera particolare ed è quindi necessaria una maggiore attenzione.

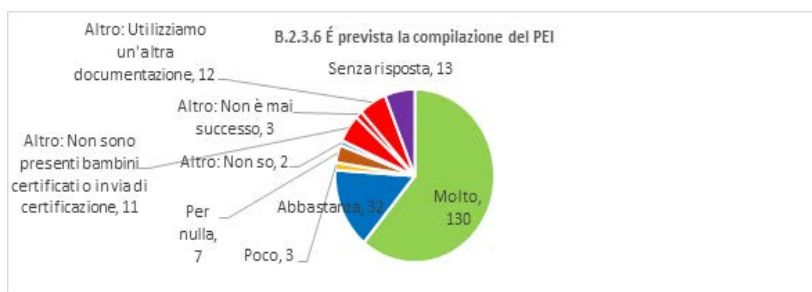
Per monitorare l’andamento di questi aspetti viene molto usata l’osservazione. Essa si realizza sia attraverso griglie, sia in momenti meno strutturati. La maggior parte del campione ha ore di equipe in cui potersi confrontare su quanto osserva, ma purtroppo il tempo non è mai sufficiente e viene riportato vi siano molti momenti di scambio informale, dopo lavoro, attraverso messaggi o chiamate.



Il personale educativo, si trova ad affrontare sfide sempre nuove. Queste difficoltà talvolta partono sin dai primi giorni di scuola, rendendo necessaria una revisione degli spazi e dei tempi educativi.



Nel momento in cui è presente *la certificazione*, invece, la quasi totalità del campione afferma di compilare il PEI e di gestire al meglio la situazione. Il dato è confermato sia quantitativamente che qualitativamente. All'interno dei focus group viene specificato che la redazione si realizza da parte di tutte le figure educative presenti, oppure dall'educatrice di sostegno per poi essere condiviso alla restante parte del gruppo.



Divisa, invece, è l'opinione rispetto alla possibilità di confronto tra i diversi professionisti socio-sanitari (neuropsichiatri infantili, logopedisti, psicomotricisti) che gravitano intorno al bambino con disabilità.



Non vi è, all'interno dei focus group, un'opinione ricorsiva. Dato questo che fa riflettere sulla tenuta del sistema complessivo di cura ed educativo. Rispetto a queste posizioni, in alcuni focus group, emergono possibili scenari risolutivi, tutti in direzione di un maggior scambio e collaborazione tra le parti.

## Conclusioni

L'indagine esplorativa ha certamente innalzato il livello di consapevolezza delle dimensioni dell'inclusione nei servizi educativi coinvolti. Essa ha, inoltre, evidenziato quanto sia fondamentale, se si intende promuovere la cultura della piena partecipazione di ciascuno, operare in favore dei bambini e delle bambine con disabilità e o che vivono condizioni di fragilità e vulnerabilità. A tal fine, operando in contesti etero-



genei, è fondamentale modificare anche i dispositivi pedagogici e le metodologie di lavoro secondo una prospettiva universale (UDL). Lo studio ha, anche, permesso di evidenziare la necessità da parte dei servizi educativi, di trovare modalità efficaci affinché i principi enunciati possano trovare forme concrete per la loro applicazione. Di contro essa presenta alcune criticità nel disegno di ricerca, che dovrà essere perfezionato, ed anche rispetto ai primi risultati perché si riferiscono ad un campione circoscritto. A tal fine si stanno svolgendo azioni di diffusione e promozione del percorso anche su base Regionale.

In sintesi, l'analisi complessiva mostra che, in riferimento alla cornice dell'inclusione contemporanea, l'intreccio tra le dimensioni delle culture, delle politiche e delle pratiche, incide sulla qualità generale dei servizi educativi (sui bambini, le loro famiglie e sul personale educativo) poiché esse risultano interconnesse. Lo hanno mostrato gli stessi dati quantitativi e qualitativi della ricerca-formazione. La governance e la qualità delle politiche educative, l'accessibilità delle scuole e l'assenza di barriere, la tipologia di proposte educative, si ricollega al benessere delle famiglie e dei bambini e alla loro completa accoglienza. Le maggiori fragilità dei servizi sono messe in correlazione alla condizione delle famiglie, sempre più bisognose di cura e consigli, al sovraccarico delle educatrici e insegnanti, alla necessità di rinsaldare la collaborazione con i servizi socio-sanitari. In generale la richiesta è quella di innovare le politiche educative sul piano nazionale. I rapporti con il territorio devono essere anch'essi implementati, dopo l'arresto forzato dato dalla pandemia. Viene presentata quindi una realtà estremamente ricca, in cui il personale è spesso disposto a mettersi in gioco. Lo strumento "Index for Inclusion" è risultato uno strumento funzionale a riflettere sulle pratiche educative, ad aumentare la consapevolezza della propria realtà individuando percorsi migliorativi sul piano delle pratiche dell'inclusione, se accompagnato dal glossario, da una formazione e supervisione costante dei pedagogisti in rete con i servizi del territorio. I materiali non prescrivono, infatti, quello che si dovrebbe fare, ma sono piuttosto un invito al confronto. La ricerca mostra, dai primi risultati, che lo strumento è utile, permette un processo di monitoraggio, laddove tutte le parti siano disposte ad accoglierlo. L'inclusione educativa risulta essere un'azione da condividere e che coinvolge gli attori che intendono costruire comunità educanti per tutti e ciascuno, compresi per i bambini con disabilità o condizioni di vulnerabilità.

## Riferimenti bibliografici

- Alborno, N. E., & Gaad, E. (2014). Index for Inclusion: A framework for school review in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education* 41, (3), 231-248.
- Amatori, G., Maggiolini, S., & Macchia, V. (2022). *Pensare in Grande. L'educazione Inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Balduzzi, L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2021). (eds.), *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Parma: Junior.
- Bembich, C. (2020). Favorire l'inclusione attraverso la promozione dell'interdipendenza tra gli studenti: uno studio esplorativo in un contesto scolastico vulnerabile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, 1, 553-556.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerrini Scientifica.
- Bocci, F., & Travaglini, A. (2016). Formare con, formare per: l'inclusione come luogo di pratica riflessiva per una rinnovata professionalità docente. Esiti di una esperienza in un Istituto Comprensivo romano. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla L. (Eds.), *La professionalità degli insegnanti: la ricerca e le pratiche* (pp. 537-550). Lecce: Pensa Multimedia.
- Booth, T. (2006). How can an «Index for Inclusion» support education development in other countries? Paper presentato alla Conferenza della British Association of International and Comparative Education, Queens University, Belfast, 8-10 settembre 2006.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years childcare. *Centre For Studies On Inclusive Education (CSIE)*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.



- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carrocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>.
- Brugger-Paggi E., Demo H., Garber F, Ianes D., & Macchia V. (2017). *L'Index per l'inclusione nella pratica/Index für inklusion in der praxis*. Milano: Franco Angeli.
- Campioni, L., & Marchesi, F. (Eds.) (2019). *Una partenza forte. 1969: i primi asili nido comunali in Emilia-Romagna*. Bergamo: Zeroseiup.
- Campioni, L., & Marchesi, F. (2018). *La Strada Maestra. Tracce di storia delle scuole comunali dell'infanzia nei Comuni capoluogo dell'Emilia-Romagna*. Bergamo: Zeroseiup.
- Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., (2015). *Nascere fragili*. Bologna: EDB.
- 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), 99-110.
- Canevaro, A., Lippi, G. & Zanelli, P. (1988). *Una scuola, uno 'sfondo'*. Milano: Nicola.
- Canevaro, A. & Berlini M.G. (Eds.) (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cocover, E. (1976). L'attenzione agli handicaps. In Bernardini T. et alii, *Il bambino nella società violenta*. Assisi: Cittadella.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015b). Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 15, 3, 116-128.
- Cottini, L. (ed.) (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L. (2020). La ricerca empirica in pedagogia e didattica speciale. In Caldin R. (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 16(2), 65–87. <https://doi.org/10.13128/formare-18512>.
- D'Ascenzo, M., (2018). Educazione e scuole all'aperto nella storia dell'educazione del primo Novecento. *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 45-59). Roma: Carocci.
- D'Ascenzo, M., (2022). L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto da scuole speciali a scuole per tutti. In *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra* (pp. 315-332). Roma: Studium.
- Damiani, P. & Demo, H. (2016). Il rapporto di autovalutazione e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, (1), 83-101.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'Inclusione. Rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività delle scuole e progettazione democratica e partecipata del cambiamento. In D. Ianes, S. Cramerotti (Eds.), *Alunni con BES-bisogni educativi speciali* (pp. 194-219). Trento: Erickson.
- Demo, H. (2013). L'Index per l'Inclusione: Analisi del suo potenziale innovativo nel contesto italiano. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13, 41-52.
- Demo, H. (2013). *Index per l'inclusione nella pratica. Come costruire la scuola dell'eterogeneità*. Milano: Franco Angeli.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Di Barbora, E., & Fedeli, D. (2023). Learning environments and accessibility between barriers and facilitators: an empirical research on space as a third educator. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 90-98. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-09>.
- Dovigo, F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. Trento: Erickson.
- Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*, Roma: Carocci.
- Ghedini, E. (2017). Universal design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, X, 18, 145-162.
- Ianes D. (2013). Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica degli alunni con BES sulla base della DM 27/12/2012 e della CM 6/3/2013. *L'Integrazione Scolastica e sociale*, 12, 4, novembre 2013 (pp. 297-315)
- Lazzari, A., & Balduzzi, L. (2023). ECEC professionalisation at a crossroad: realizing an integrated system of reforms in Italy. *Cadernos Cedes*, 2023, 43, 17-29.
- Luddeckens J., Anderson L., & Ostlund D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students





- with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60, (2), 207-221.
- Malaguti, E. (2017). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*, Roma: Carocci.
- Macchia V. (2021). Percorsi inclusivi nella prima infanzia 0-6. Esperienze da e per la pratica educativa con l'Index per l'inclusione. In Amatori G., Maggiolini S. (eds.), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*. Milano-Torino: Pearson.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e Intersezioni*. Pesaro e Urbino: Aras.
- Malaguti, E. (2021). Includere o escludere oltre la distanza? Esperienze di educatrici\*, bambini\* e famiglie durante il lockdown e riflessioni a margine della ripartenza. In Balduzzi L., Lazzari A., *Ripartire dall'infanzia Esperienze e riflessioni nei servizi zero-sei in prospettiva post-pandemica*. Parma: Junior.
- Malaguti, E. (2022). Dall'emergenza educativa all'agorà pedagogica: accompagnare la crescita secondo un approccio ecologico sociale ed umano. In *Pensare in Grande. L'educazione inclusiva per l'infanzia di oggi e di domani* (pp. 91-102). Lecce: Pensa Multimedia.
- Malaguti E., & Augenti M.A. (2023). Servizi educativi 0-6 e progettazione educativa inclusiva su base ecologica e sociale. Dal Piano educativo individualizzato (PEI) alla progettazione UDL secondo tre ambiti innovativi. Un'indagine esplorativa con i servizi 0-6 del Comune di Cesena. *Annali online della didattica e della formazione docente*, Vol. 15, n. 25/2023, 519-540.
- Malaguti E., Augenti M.A., & Pastor C.A., (2023). L'Universal Design for Learning come approccio a una reale didattica inclusiva. La progettazione di un curriculum inclusivo: linee di ricerca in Spagna e in Italia. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 22, 8-36.
- Malaguzzi, L. (2024). *Il gioco delle parti. Scritti di Loris Malaguzzi dal 1969 al 1993*. Bergamo: Zeroseiup.
- UN United Nations (2006). Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>.
- Prosper, D. (2017). Application of universal design in early childhood education environments. A model for facilitating inclusion of children with disabilities in Ghana. *European Journal of Special Education Research*, [S.I], sen.
- Pacetti, E., Soriani, A., & Castellani, D (2020). L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment e lo sviluppo dell'idea di didattica inclusiva nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est., *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, (1), 490-509.
- Pirioni, T. (2019). Nascita e sviluppi di una pedagogia degli spazi a misura di bambino. *Spazi ed educazione* (pp. 41-56). Roma: Aracne.
- Purdue, K. (2009). Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: Franco Angeli.
- Sannipoli, M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Savia, G. (2018). Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6, 1, 101-118.
- Schenetti, M. (2022). *Servizi educativi a cielo aperto. Linee guida per la realizzazione d'interventi nei nidi e nelle scuole dell'infanzia*. Reggio Emilia: Junior-Bambini.
- Schenetti, M. (2023). Educazione all'aperto e Progettazione Pedagogica. 10 passi intenzionali per rendere la connessione possibile. *Osservare, progettare, educare green*, Parma: Junior, 16-26.
- Striano A. (2023). L'Universal design for learning come sfida didattica e organizzativa per un'università accessibile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11, 2, 56-64.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Creating Inclusive Cultures, Policies, and Practices Using the Index for Inclusion: The Kosovo Case. *The International Journal of Diversity in Education*, 20 (1), 49-62.
- Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare: progettazione didattica, integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.
- Zanelli P., Marcuccio M., & Maselli M. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Bergamo: Zeroseiup.
- Zanon, Pascoletti & Zinan (2019). Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi: analisi degli item e possibili proposte di intervento in *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18, 2, 130-138.
- Zollo, I. (2019). Affermare valori inclusivi: La prospettiva del nuovo Index per l'Inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, (2), 323-339.





## Daniele Bullegas

Research fellow | Department of Literature, Languages and Cultural Heritage | University of Cagliari | daniele.bullegas@unica.it

## Martina Monteverde

Phd student | University of Macerata | m.monteverde4@unimc.it

## Antonello Mura

Full professor | Department of Literature, Languages and Cultural Heritage | University of Cagliari | amura@unica.it

# Intervento precoce e sviluppo professionale: una sintesi narrativa delle percezioni dei docenti sulla *Response to Intervention*

## Early intervention and professional development: a Narrative Synthesis on Teachers' Perceptions about *Response to Intervention*

Call

The article addresses the theme of early educational intervention and examines the conditions and modalities through which Response to Intervention (RTI) can be effectively implemented in school contexts, becoming an integral part of the teacher's methodological repertoire. Through a systematic review of international literature, this study presents the results of a narrative synthesis on the perceptions and attitudes of teachers who have adopted RTI. The intention is to synthesize the main advantages and criticisms associated with this methodology, highlighting its potential impact on teachers' professional development.

**Keywords:** early education | response to intervention | professional development | teacher's perceptions

L'articolo affronta il tema dell'intervento didattico precoce ed esamina, in particolare, le condizioni e le modalità attraverso cui la *Response to Intervention (RTI)* può essere efficacemente implementata nei contesti scolastici, divenendo parte integrante del repertorio metodologico del docente. Mediante una revisione sistematica della letteratura internazionale, il presente lavoro restituisce gli esiti di una sintesi narrativa sulle percezioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti che hanno adottato la RTI. L'intento è quello di sintetizzare i principali vantaggi e le criticità associate a tale modello di intervento, evidenziandone l'eventuale impatto sullo sviluppo professionale dei docenti.

**Parole chiave:** intervento precoce | response to intervention | sviluppo professionale | percezioni dei docenti.

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Bullegas, D., Monteverde, M., & Mura, A. (2024). Early intervention and professional development: a Narrative Synthesis on Teachers' Perceptions about *Response to Intervention*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 327-340. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-31>

**Corresponding Author:** Daniele Bullegas | daniele.bullegas@unica.it

**Received:** 11/04/2024 | **Accepted:** 26/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-31**

**Credit author statement:** L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Daniele Bullegas è autore delle sezioni 4 e 5; Martina Monteverde è autrice delle sezioni 2 e 3; Antonello Mura è autore della sezione 1. La sezione 6 è stata curata congiuntamente dagli autori.



## 1. *Early intervention*: l'importanza di un agire didattico tempestivo

Considerata la precocità con cui i bambini iniziano a padroneggiare i meccanismi funzionali all'acquisizione delle competenze matematiche e di letto-scrittura, diviene fondamentale potenziare, sin dalla prima infanzia, quel complesso repertorio di processi cognitivi indispensabili ad elaborare l'informazione numerica e apprendere a leggere e a scrivere (Fanari et al., 2005; Frith, 1985; Griffin, 2007; Lovett et al., 2017; Pontecorvo & Rossi, 2017; Zappaterra, 2017).

In tal senso, acquisisce significatività didattica l'intervento precoce, che si configura come una successione intenzionale e sistematica di azioni orientate a sostenere tempestivamente gli apprendimenti e a prevenire le fragilità rilevate nei profili di funzionamento degli studenti (Early Intervention Foundation, 2018; Lange & Thompson, 2006; Pontecorvo et al., 1996; Ron Nelson et al., 2003; Savelli et al., 2011). Infatti, attraverso un'accurata valutazione multidimensionale dei bisogni e mediante un approccio personalizzato, tale metodologia può rispondere efficacemente alle specifiche esigenze di ciascun alunno.

Ciò diviene particolarmente rilevante anche in relazione all'impianto normativo che contraddistingue il contesto scolastico italiano. In particolar modo, la Legge 170/2010 e le successive Linee Guida (MIUR, 2010; MIUR, 2011; MIUR, 2013) richiedono alle istituzioni scolastiche di garantire azioni d'identificazione e di intervento. Pertanto, nel momento in cui il docente osserva delle caratteristiche atipiche nelle prestazioni degli studenti, pur nel rispetto delle differenze individuali dei tempi e dei ritmi di apprendimento, è chiamato a predisporre attività di potenziamento e di recupero (MIUR, 2011).

Tuttavia, nella realtà scolastica attuale si fa fatica a individuare, nell'agire didattico degli insegnanti, una metodologia sistematica che consenta di orientare tempestivamente la programmazione didattica in relazione alle diversità presenti all'interno dell'aula. Tale difficoltà può enfatizzare la propensione da parte dei docenti ad assumere posizioni attendiste o di delega ad altre professionalità, che rischiano di deresponsabilizzarli di fronte alle sfide educative che quotidianamente sono chiamati ad affrontare.

Si tratta di una questione altamente complessa che, da un lato, richiede una riflessione sui percorsi formativi – iniziali e in servizio – di tutti gli insegnanti (Mura, 2019; Mura et al., 2019; Mura & Zurru, 2019) e, dall'altro, l'elaborazione, la ricerca e la validazione empirica dei modelli di intervento didattico più efficaci per affrontare, soprattutto nei primi due anni della scuola primaria, le difficoltà di apprendimento degli studenti.

## 2. *La Response to Intervention (RTI)*: una metodologia di intervento precoce

Tra i vari approcci di identificazione e di intervento precoce, emerge la *Response to Intervention (RTI)* (Bursuck & Blanks, 2010; Gersten et al., 2009). Si tratta di una metodologia finalizzata a sostenere i processi di insegnamento-apprendimento mediante percorsi mirati di monitoraggio e di supporto costante sul singolo e sulla classe (Ciullo et al., 2016; Kovalski et al., 2013; McIntosh et al., 2011). In contrasto con l'atteggiamento reattivo "*wait-to-fail*" e in risposta alla necessità di adottare pratiche didattiche efficaci prima di ricorrere alla consultazione di uno specialista, tale approccio promuove un agire didattico proattivo sui processi di apprendimento degli studenti (Fuchs & Fuchs, 2006; Grosche & Volpe, 2013; Vaughn & Fuchs, 2003).

Sebbene non esista una definizione unica e condivisa, la *RTI* è comunemente concettualizzata come un "modello di supporto multilivello" (Jimerson et al., 2015). Tale orientamento metodologico, infatti, prende avvio con procedure di valutazione e prevede l'utilizzo di strategie didattiche finalizzate al potenziamento di quel sistema dinamico di prerequisiti che favorisce lo sviluppo ottimale degli apprendimenti strumentali (*Tier 1*).

Dopo questa prima fase iniziale, qualora si osservino specifiche fragilità negli studenti, il docente è chiamato a proseguire con un intervento didattico da realizzarsi in piccoli gruppi omogenei e finalizzato a fornire ulteriori occasioni per esercitare le abilità ancora in via di sviluppo (*Tier 2*) (Berkeley et al., 2009; Bradley et al., 2005; Mellard & Johnson, 2008; Reschly, 2014). Se, attraverso le procedure di monitoraggio costante, continuano ad osservarsi difficoltà nelle prestazioni di un singolo alunno, si procede con un pro-



gramma didattico individualizzato, calibrato sulle aree di apprendimento maggiormente problematiche (*Tier 3*). Solo dopo aver terminato questo processo sequenziale di osservazione sistematica e di riprogettazione didattica, nell'eventualità che l'alunno non mostri ancora sufficienti progressi, si può scegliere se continuare a sperimentare e a ricercare una linea d'azione più efficace, ricalibrare gli obiettivi nel breve, medio e lungo termine, o garantire all'allievo un ulteriore supporto educativo per acquisire strategie di apprendimento alternative (Grosche & Volpe, 2013).

La *Response to Intervention* si configura, dunque, come una possibile risposta all'esigenza di rintracciare una metodologia in grado di supportare gli insegnanti nella progettazione di programmi d'intervento precoce (Brown-Chidsey & Hokkanen, 2012; Jimerson et al., 2015; Kovaleski et al., 2013; VanDerHeyden & Burns, 2010). Al contempo le caratteristiche di tale approccio possono configurarsi anche come opportunità formativa e di apprendimento anche per i docenti, definendo percorsi di crescita e di sviluppo professionale, attraverso la maturazione delle competenze necessarie per gestire e implementare il processo di insegnamento-apprendimento. Al fine di indagare le condizioni e le modalità con le quali adattare la *RTI* al contesto scolastico italiano ed integrarla nell'agire didattico dei docenti, il presente lavoro restituisce gli esiti di una sintesi delle percezioni degli insegnanti che hanno adottato la *RTI* all'interno delle rispettive istituzioni di appartenenza. Indipendentemente dall'efficacia di tale metodologia nel sostenere i processi di apprendimento di tutti gli studenti in relazione a specifiche discipline, l'obiettivo del contributo è quello di indagare le caratteristiche più significative, i principali vantaggi e le potenziali criticità della *RTI* nell'esperienza diretta dei docenti, così da elaborare un quadro orientativo finalizzato alla sua implementazione.

### 3. I passaggi principali del processo di ricerca: questioni metodologiche per una *systematic review* qualitativa

#### 3.1 Definizione del problema, finalità e domande di ricerca

Sono numerose le revisioni sistematiche sulla *Response to Intervention*, che negli ultimi vent'anni, hanno offerto un quadro dettagliato sulla validità di questa metodologia nel migliorare le prestazioni scolastiche degli alunni, riducendo le difficoltà di apprendimento nella letto-scrittura, nelle abilità matematiche, nella risoluzione dei problemi (DeFouw et al., 2019; Nilvius et al., 2021; Nitz et al., 2023; Scholin & Burns, 2012; Stentiford et al., 2018; Tran et al., 2011; Van Camp et al., 2020; D. Zhang & Xin, 2012).

Nonostante l'ampio numero di studi rintracciabili nella letteratura internazionale, si rileva una chiara prevalenza di indagini orientate all'analisi degli effetti e dell'efficacia dell'approccio *RTI* sugli studenti, in particolare quelli più fragili sotto il profilo degli apprendimenti e del comportamento. Sono ancora esigue, invece, le revisioni finalizzate ad indagare le esperienze e le percezioni dei docenti su tale metodologia e l'impatto che essa può avere sulle loro competenze e sul loro agire didattico (Alahmari, 2019). Diviene pertanto rilevante identificare le condizioni facilitanti e le eventuali criticità ad essa associate, per comprenderne l'effettiva applicabilità ed implementazione in contesti scolastici alternativi a quelli anglofoni e con tradizioni didattico-pedagogiche differenti.

Alla luce di tali considerazioni e con l'obiettivo di esplorare un campo d'indagine ancora inedito, la presente *review* è stata organizzata a partire dai seguenti interrogativi:

- Quali sono le esperienze e le percezioni degli insegnanti che hanno applicato e/o implementato l'approccio *RTI*?
- Quali sono le condizioni essenziali affinché tale metodologia possa divenire realmente parte integrante del repertorio teorico-prattico che contraddistingue l'agire didattico dei docenti?



### 3.2 Metodo, strategie di ricerca e di selezione degli studi

Il presente lavoro, facendo riferimento al protocollo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Moher et al., 2009; Page et al., 2021) (Figura 1), è finalizzato ad organizzare coerentemente, attraverso una *narrative synthesis*, le percezioni e le esperienze dei docenti che hanno applicato la *Response to Intervention* (Ghirotto, 2020; Popay et al., 2006).

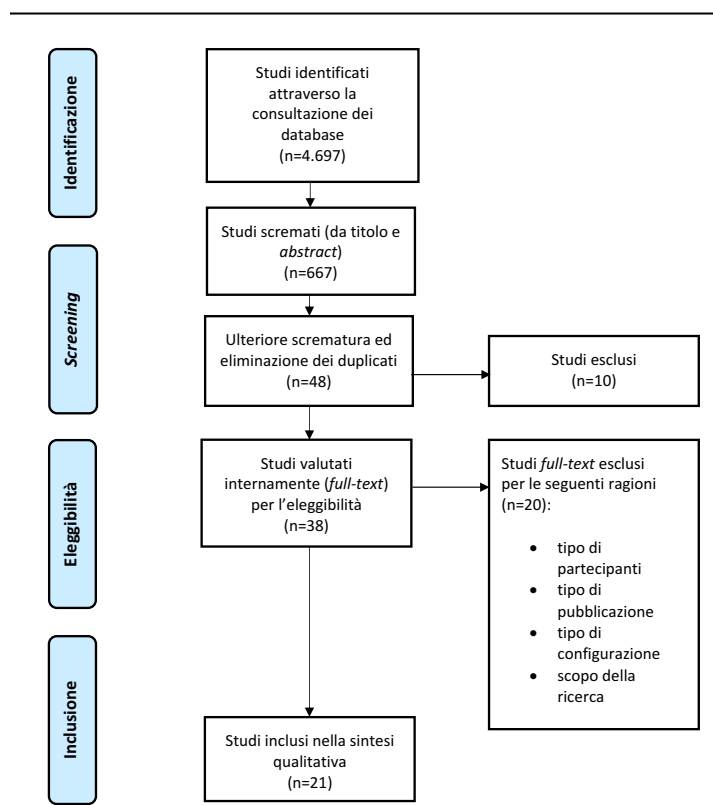


Figura 1: Diagramma di flusso PRISMA

L'identificazione degli studi è stata condotta attraverso una specifica *query* di ricerca realizzata mediante SPIDER (Cooke et al., 2012), un *tool* per affinare le strategie d'indagine qualitativa (Figura 2). Successivamente, è stata eseguita un'indagine sistematica su cinque database di pubblicazioni accademiche (Wiley, Jstor, ERIC, Taylor & Francis e SAGE Journals), che ha permesso di raggiungere un numero totale di 4.697 occorrenze. I report selezionati per la fase di eleggibilità ( $n=38$ ) sono stati scelti in accordo alla loro disponibilità e ad una fase di filtraggio derivata dalla lettura di titolo, *abstract* e parole chiave.

SPIDER Tool	Search Terms
(S) – Sample	"teacher*" OR "educator"
(PI) – Phenomenon of interest	"response to intervention" OR "RTI" OR "multi-tiered systems of support"
(D) – Design	"interview*" OR "focus group"
(E) – Evaluation	"perception*" OR "experience*" OR "perspective"
(R) – Research	"qualitative" OR "mixed-method"

Tabella 1: Strategie di ricerca



In fase di *screening* sono stati esclusi i contributi non rispondenti agli standard di qualità e di accuratezza stabiliti a livello internazionale (Creswell, 2012). In particolare, gli articoli presi in considerazione si caratterizzano per:

- la presenza di un resoconto delle percezioni e delle esperienze dei docenti in riferimento all'applicazione della RTI nell'apprendimento della letto-scrittura;
- il coinvolgimento diretto di docenti curricolari, insegnanti specializzati sul sostegno in formazione o in servizio;
- la descrizione di indagini condotte nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria;
- l'utilizzo di un approccio qualitativo o *mixed* per la raccolta e per l'analisi dei dati;
- la redazione in lingua inglese;
- l'accessibilità *full-text*.

Anche a causa dell'esiguo numero di contributi eleggibili si è scelto di non prevedere alcuna ulteriore selezione riferita alla localizzazione geografica dello studio, alla data di pubblicazione o alla tipologia di rivista; ciò ha permesso di selezionare 20 studi:

	Autore	Anno	Paese	Design	Titolo	CASP Quality assessment
1	Barrio, B. L., & Combes, B. H.	2015	USA (Columbia)	Mixed method (N = 302)	General Education Pre-Service Teachers' Levels of Concern on Response to Intervention (RTI) Implementation	Moderato (7)
2	Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J. & Moore, S.	2014	USA (Texas)	Qualitative (N = 97)	Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis	Alto (10)
3	Cowan, C., & Maxwell, G.,	2015	USA (Texas)	Qualitative (N = 3)	Educators' perceptions of Response To Intervention implementation and impact on student learning	Alto (10)
4	Greenfield A., Rinaldi, C., Proctor, C. P. & Cardarelli, A.	2010	USA (Massachusetts)	Qualitative (N = 8)	Teachers' Perceptions of a Response To Intervention (RTI) Reform Effort in an Urban Elementary School: A Consensual Qualitative Analysis	Alto (10)
5	Jenkins, J. K. & Sekayi, D.	2014	USA (Georgia)	Qualitative (N = 20)	Teacher Perceptions of Response to Intervention Implementation in Light of IDEA Goals	Moderato (7.5)
6	Mitchell, C. L.	2009	Spagna (Toledo)	Qualitative (N = 10)	Teacher Perceptions of the Preparation Process of Response to Intervention	Alto (10)
7	Regan, K. S., Berkeley, S. L., Hughes, M., & Brady, K. K.	2015	USA (Virginia)	Mixed method (N = 63)	Understanding Practitioner Perceptions of Responsiveness to Intervention	Alto (10)
8	Rinaldi, C., Higgins Averill O. & Stuart, S.	2010	USA (Winsconsin+ Massachusetts)	Qualitative (N = 8)	Response to Intervention: Educators' Perceptions of a Three-Year RTI Collaborative Reform Effort in an Urban Elementary School	Alto (9)
9	Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O.	2011	USA (Winsconsin+ Massachusetts)	Qualitative (N = 26)	Agents of change: voices of teachers on RTI	Alto (10)
10	Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W	2012	USA (Texas)	Qualitative (N = 5)	Special Education Teachers' Perceptions and Instructional Practices in Response to Intervention Implementation	Alto (9)
11	Lally, N. J.	2017	USA (Massachussets)	Qualitative (N = 6)	Teachers' perception regarding implementation of a tiered model of instruction in reading in fully day kindergarten: a case study	Alto (10)
12	LaRocco, J. D. & Murdica, P.	2009	USA (Connecticut)	Qualitative (N = 37)	Understanding Teachers' Concerns about Implementing Response to Intervention (RTI): Practical Implications for Educational Leaders	Alto (9)



13	Meyer, M. M., & Behar-Horenstein, L. S.	2015	USA (Florida)	Qualitative (N = 7)	When Leadership Matters: Perspectives From a Teacher Team Implementing Response to Intervention	Alto (8)
14	Pyle, A.	2011	Canada	Qualitative (N = 18)	Considering Coherence: Teacher Perceptions of the Competing Agendas of RTI and an Existing Special Education Model	Alto (8.5)
15	Wilcox, K. A., Murakami, R. E., & Urlick, A.	2013	USA (Michigan+Texas)	Mixed method (N = 117)	Just-in-time pedagogy: teachers' perspectives on the response to intervention framework	Alto (8)
16	Bester, S., & Conway, M.	2021	South Africa	Qualitative (N = 9)	Foundation phase teachers' points of view on the viability of Response to Intervention in their school context	Alto (10)
17	Braun, G., et al.	2020	USA (Illinois)	Qualitative (N = 19)	Living in Tier 2: educators' perceptions of MTSS in urban schools	Alto (10)
18	Dunn, M.	2018	Canada	Qualitative (N = 12)	Response to Intervention: Educators' Perspectives on Lessons Learned and Future Directions.	Alto (10)
19	Zhang, L., Liu, X. & Lin Y.	2019	Cina	Mixed-method (N = 139)	Teachers' perception of the response to intervention implementation feasibility in Chinese inclusive early childhood education	Alto (8)
20	McCahill, P. T.	2014	USA (Florida)	Qualitative (N=8)	Teacher perceptions of Response to Intervention for English learners	Alto (10)

Tabella 2: Studi selezionati

### 3.3 Valutazione della qualità metodologica, codifica ed analisi dei dati

La qualità metodologica dei contributi inclusi è stata valutata attraverso il *Critical Appraisal Skills Program* (Tabella 2) (CASP, 2018). L'analisi ha consentito di identificare 18 contributi di qualità alta, in cui gli autori hanno definito dettagliatamente il disegno di ricerca, le tecniche di raccolta dei dati e i passaggi metodologici più rilevanti. Due studi hanno invece rivelato una qualità moderata, poiché la descrizione metodologica non prevedeva alcune informazioni essenziali, quali le strategie di campionamento e le questioni etiche relative alla ricerca.

Sui dati qualitativi primari degli studi selezionati è stata condotta una sintesi tematica, che ha consentito di ottenere un quadro riassuntivo rispetto ai risultati descritti negli articoli inclusi nella revisione (Barnett-Page & Thomas, 2009). Attraverso tale analisi interpretativa si è potuto "andare oltre" il contenuto degli studi originali, nel tentativo di generare concetti e di sviluppare teorie che li integrino (Dixon-Woods et al., 2007; Sandelowski et al., 2007). Si è proceduto, quindi, secondo tre fasi distinte (2008): (1) la codifica "libera" riga per riga dei risultati degli studi primari inclusi nella revisione; (2) l'organizzazione dei codici, identificati in aree correlate, al fine di costruire temi descrittivi; (3) lo sviluppo di temi analitici (Thomas & Harden, 2008).

## 4. Risultati

La figura 2 sintetizza i risultati emersi attraverso l'analisi dei dati primari, offrendo una panoramica delle tematiche individuate. In particolare, sono stati identificati tre temi che organizzano l'esperienza dei docenti con la *Response to Intervention*. Ciascuna dimensione, corredata di specifiche sotto-categorie, descrive l'impatto della RTI sul docente, sugli studenti e sul contesto scolastico, evidenziando le caratteristiche ecosistemiche dell'approccio.



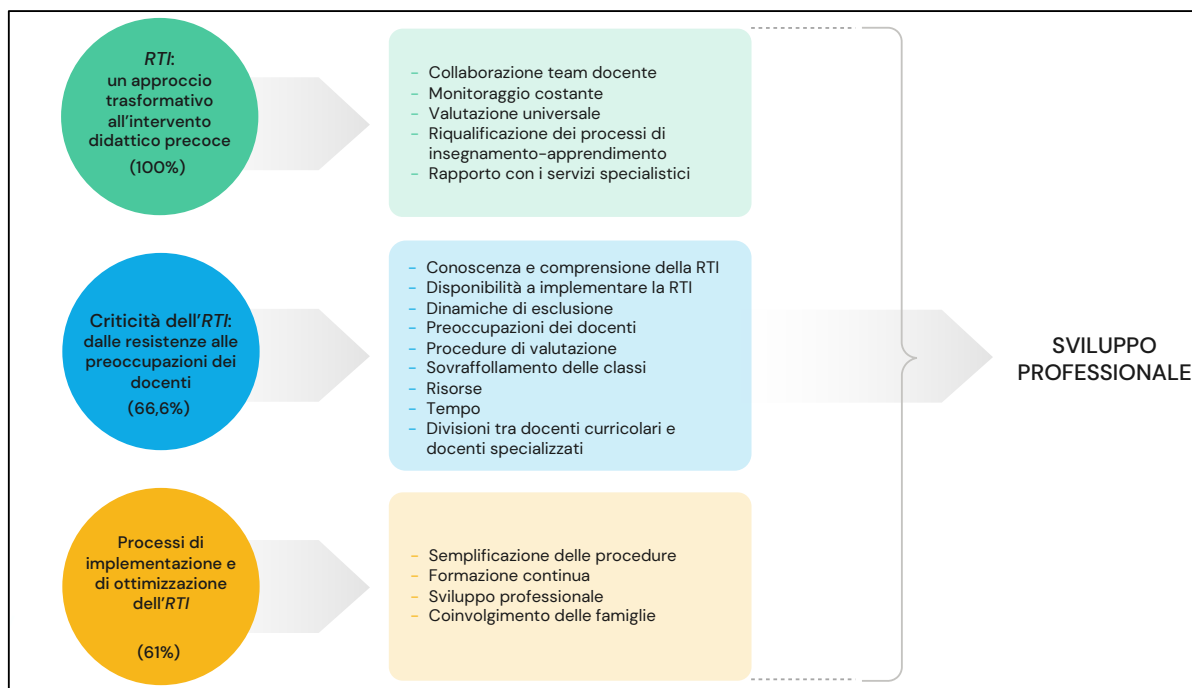


Figura 2: Meta-sommario: temi e sotto-temi

#### 4.1 La Response to Intervention: un approccio trasformativo all'intervento didattico precoce

Il primo tema descrive la capacità della *Response to Intervention* di generare cambiamenti significativi nell'agire didattico degli insegnanti, incidendo specialmente sugli apprendimenti degli studenti. I dati primari estrapolati dalle indagini, infatti, sottolineano come la *RTI* sia spesso associata ad una più efficace gestione dei processi di insegnamento-apprendimento: la tempestività con cui gli alunni ricevono supporto, l'attenzione scrupolosa ai segnali di difficoltà, la riduzione del rischio di ritardi negli apprendimenti strumentali e l'ottimizzazione delle metodologie didattiche, rappresentano alcuni degli indicatori identificati dai docenti coinvolti (Swanson et al., 2012). In particolare, le procedure di valutazione e di monitoraggio costante hanno consentito agli insegnanti di pianificare, di ri-modulare e di ri-orientare coerentemente la programmazione in modo tale da soddisfare le esigenze specifiche degli allievi (Jenkins & Sekayi, 2014; Stuart et al., 2011; Wilcox et al., 2013). Ciò ha permesso loro di agire intenzionalmente per riqualificare i processi didattici e di sentirsi più efficaci nel prendere decisioni mirate, specialmente nei confronti degli studenti con particolari difficoltà (Pyle, 2011; Werts & Carpenter, 2013). Inoltre, l'applicazione di tale approccio all'interno dei contesti scolastici ha promosso occasioni di dialogo fra gli insegnanti, consentendo loro di confrontarsi sulle modalità di apprendimento di ciascuno studente e di differenziare le attività didattiche (Werts et al., 2014; Werts & Carpenter, 2013). Nelle percezioni dei partecipanti, tale cambiamento ha consentito di lavorare con maggiore sinergia, rivolgendo indistintamente l'attenzione a tutti i bambini della classe (Zhang et al., 2019). Si tratta di una modalità di collaborazione che, attraverso la condivisione di conoscenze e di esperienze differenti, ha agevolato la co-costruzione di prospettive e di linguaggi comuni, promuovendo un senso di *partnership* educativa che ha permesso ai docenti di percepirsi come agenti promotori di un processo trasformativo individuale e contestuale (Meyer & Behar-Horenstein, 2015; Swanson et al., 2012). Pertanto, come emerge dall'analisi di alcuni studi, l'implementazione della *RTI* è stata un'occasione significativa per perfezionare le pratiche didattiche dei docenti e per promuovere lo sviluppo professionale (Greenfield et al., 2010; Regan et al., 2015; Stuart et al., 2011; Wilcox et al., 2013).



## 4.2 Criticità dell'approccio RTI: dalle resistenze al cambiamento alle responsabilità professionali

Il secondo tema traccia le principali criticità associate all'applicazione della *RTI* nei contesti scolastici, mettendo in evidenza l'assenza di un'adeguata disponibilità di risorse, sia materiali che umane, la mancanza di tempo e di materiale didattico adatto, il carico di lavoro oberante e le molteplici questioni burocratiche da assolvere (Bester & Conway, 2021; Werts et al., 2014; Zhang et al., 2019). I partecipanti hanno espresso la loro frustrazione anche nei confronti dei frequenti cambiamenti progettuali, organizzativi e gestionali che sperimentano nelle istituzioni scolastiche e che non garantiscono le condizioni per un apprendimento uniforme e di alta qualità a tutti gli studenti (Braun et al., 2020). Al contempo, si rileva ancora una divisione radicata tra gli insegnanti curricolari e quelli specializzati sul sostegno, la quale rischia spesso di generare carenze nella preparazione e risentimenti riguardo al carico di lavoro percepito (Wilcox et al., 2013).

Le complessità riscontrate tendono a ripercuotersi anche sul grado di *compliance* dei partecipanti. Alcuni contributi, infatti, evidenziano una riluttanza dei docenti ad aderire attivamente alla realizzazione di tale approccio e una resistenza al cambiamento nel rivedere le pratiche didattiche tradizionali per adottare un approccio condiviso e concordato con i colleghi (Barrio & Combes, 2015; Werts & Carpenter, 2013). La scarsa partecipazione degli insegnanti al programma, infine, ha compromesso l'efficacia dell'intervento didattico, evidenziando una scarsa consapevolezza rispetto alle responsabilità professionali che ognuno di loro è chiamato ad assumere (Braun et al., 2020; Castro-Villarreal et al., 2014; Lally, 2017).

## 4.3 Processi di implementazione e di ottimizzazione della RTI

Il terzo tema identifica gli elementi principali per un'effettiva implementazione dell'approccio *RTI*. Nonostante l'efficacia di tale metodologia nella qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento, restano ancora aperte diverse questioni essenziali: la semplificazione delle procedure e delle transizioni fra livelli (*Tiers*), così come la collaborazione fra colleghi, professionisti e famiglie rappresentano alcune delle condizioni critiche per un'autentica attualizzazione della *RTI*. In alcuni studi emerge come i partecipanti abbiano ritenuto che il coinvolgimento dei genitori nel processo di istruzione degli alunni sia stato fondamentale per l'implementazione del modello. Senza il loro supporto attivo, infatti, l'approccio *RTI* potrebbe non essere efficace nel fornire il sostegno necessario agli alunni con particolari fragilità (Bester & Conway, 2021).

Al contempo, dalle prospettive degli insegnanti, emerge l'esigenza di costruire modelli interpretativi, e pratiche didattiche per rispondere efficacemente alle difficoltà e ai bisogni educativi degli studenti. Ciò presuppone una formazione capace di incidere sia sulle competenze specialistiche (es. istruzione differenziata, strumenti di valutazione, pratiche di monitoraggio) (Greenfield et al., 2010; Rinaldi, 2010; Stuart et al., 2011; Zhang et al., 2019), sia sui processi di professionalizzazione (Stuart et al., 2011; Werts & Carpenter, 2013). È altresì importante sottolineare che il coinvolgimento dei docenti è direttamente proporzionale alla loro intenzionalità nell'agire educativo. Le considerazioni riportate negli studi selezionati, infatti, sottolineano che, quando gli insegnanti sono pienamente coinvolti nella progettazione e nell'attuazione della *RTI*, dedicano tempo e sforzi aggiuntivi alle attività didattiche. Questa partecipazione attiva porta i professionisti ad essere maggiormente consapevoli delle esigenze degli studenti, ad adattare le strategie di insegnamento e a fornire un supporto più efficace per il loro apprendimento. Al contempo, migliora anche la collaborazione fra colleghi curricolari e specializzati e la pianificazione delle attività di potenziamento (Wilcox et al., 2013).



## 5. Discussione

### 5.1 Sviluppo professionale e formazione continua dei docenti: un modello per l'implementazione della RTI

La sintesi tematica dei dati restituisce una prospettiva che inquadra la *Response to Intervention (RTI)* come approccio orientato a prevenire e a sostenere le difficoltà di apprendimento degli studenti, migliorando, al tempo stesso, i processi di insegnamento e l'agire didattico. Ciò si è dimostrato possibile soprattutto nelle esperienze in cui la *RTI* è percepita come linea d'azione condivisa da co-progettare in risposta alle specifiche esigenze educative dei partecipanti, e non come modello standardizzato e predefinito da applicare acriticamente/rigidamente.

In tal senso, il coinvolgimento diretto degli insegnanti nelle procedure di valutazione, nella creazione di materiali didattici, nel monitoraggio e nell'adattamento delle dinamiche didattiche rappresentano ulteriori dimensioni di un modello di intervento che mira ad influenzare anche le dimensioni più profonde del profilo identitario del docente, promuovendone la crescita e lo sviluppo professionale. Quest'ultimo sembra configurarsi come il principale facilitatore per un'efficace implementazione della *RTI* nei contesti scolastici. Un simile orientamento agevola l'interscambio di conoscenze ed esperienze, facilitando la co-costruzione di prospettive e di linguaggi comuni. La collaborazione non solo migliora la qualità della didattica, ma genera anche un senso di *partnership* educativa tra gli insegnanti, i quali si percepiscono come agenti promotori del cambiamento individuale e contestuale.

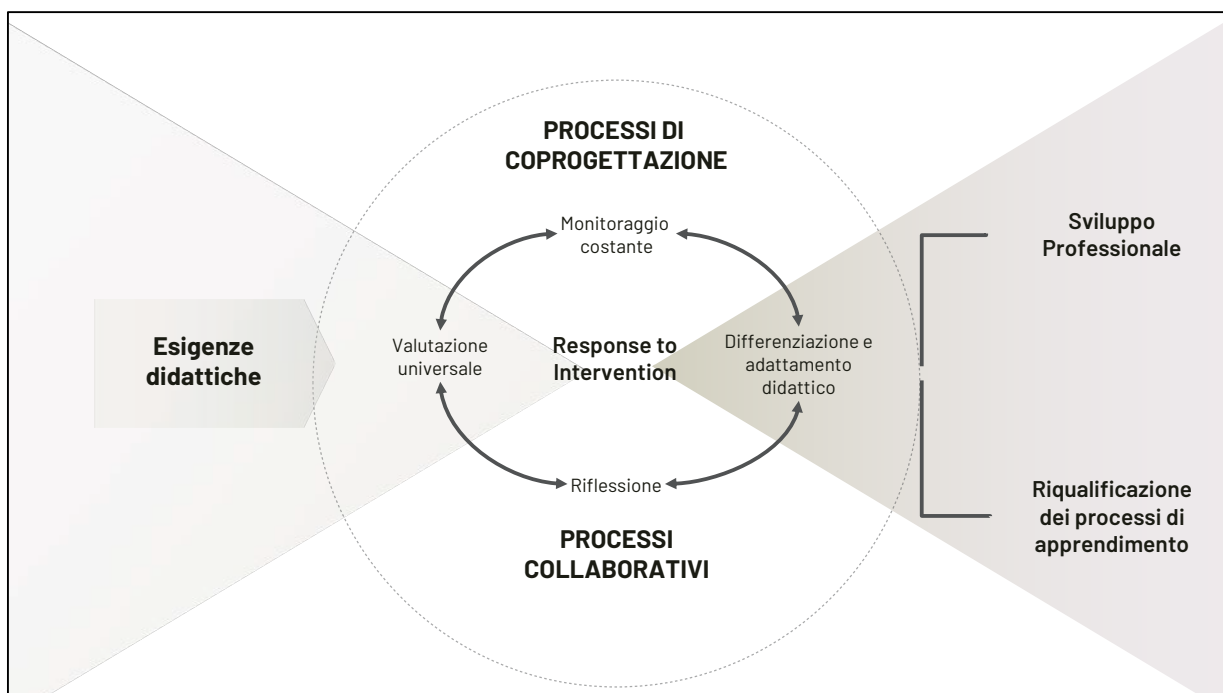


Figura 3: Modello concettuale per l'implementazione della RTI

Sulla base delle risultanze, diviene significativo sperimentare e validare un modello di implementazione della *RTI*, orientato ad incidere sui processi di insegnamento-apprendimento e a promuovere lo sviluppo professionale (Figura 3). In questa prospettiva la *RTI* può rappresentare una risposta funzionale alle esigenze didattiche dei docenti, i quali attraverso processi di co-progettazione e di collaborazione fra differenti professionalità possono, infatti, personalizzare e modellare l'intervento didattico precoce.

È evidente il fatto che una tale prospettiva implichi una formazione orientata all'analisi e alla riflessione sulle prospettive di significato che gli insegnanti ascrivono all'apprendimento e alla valenza dell'intervento



precoce, e che incoraggia a riconsiderare e ad esaminare criticamente le loro convinzioni e pratiche didattiche, alla luce delle esigenze degli alunni (Biesta et al., 2015; Brookfield, 2017; Guskey, 2002; Larrivee, 2000; Mezirow, 2000).

## 5.2 Limiti, criticità e rischi di bias

Per una più trasparente e chiara rappresentazione dei risultati presentati, è necessario prendere in considerazione i limiti principali della presente revisione sistematica.

In primo luogo, la sua validità è condizionata dalla restrizione dell'indagine alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Pertanto, quanto rilevato non può essere generalizzato ai docenti di altri cicli di istruzione.

La decisione di non prevedere ulteriori criteri di selezione, come la localizzazione geografica della ricerca, la data di pubblicazione o la tipologia di rivista, inoltre, rischia di influenzare la rappresentatività dei contributi. Ciò potrebbe portare a una mancata considerazione di evidenze significative o di variazioni contestuali nelle pratiche didattiche o nei risultati riportati.

Un ulteriore limite riguarda la specificità dei quesiti di ricerca che hanno guidato la selezione. Sebbene ciò abbia permesso di affinare il campo di indagine, esaminando esclusivamente le percezioni di insegnanti ed educatori, tale scelta può aver portato ad escludere articoli che indagano le prospettive di altre professionalità che partecipano attivamente alla vita scolastica. Ne consegue che le conclusioni tratte dalla revisione potrebbero non cogliere a pieno la varietà delle situazioni e delle sfide affrontate nell'attuazione della *RTI*. In virtù di tali considerazioni, si lascia aperta la possibilità di replicare tale lavoro includendo una gamma più ampia di prospettive e prevedendo la definizione di ulteriori criteri di inclusione, al fine di ottenere una rappresentazione più completa e rappresentativa dell'argomento.

## 6. Conclusioni

La presente revisione di letteratura sulle percezioni e sugli atteggiamenti dei docenti coinvolti nell'applicazione della *Response to Intervention* ha perseguito l'obiettivo di tracciare una panoramica sull'utilizzo della suddetta metodologia a livello internazionale.

L'analisi restituisce il potenziale trasformativo di tale approccio nel modellare e ridefinire le pratiche didattiche, promuovendo complessivamente la qualità dell'istruzione: l'universalità delle procedure di *assessment* precoce, la predisposizione di attività di potenziamento calibrate sul singolo studente, le strategie di differenziazione e di adattamento didattico, inoltre, migliorano l'apprendimento delle abilità strumentali, fornendo un valido supporto nell'identificazione e nell'eventuale prevenzione delle difficoltà scolastiche degli alunni.

Pur con le debite differenze che contraddistinguono le varie tradizioni scolastiche e didattico-pedagogiche, è possibile prospettare un quadro sintetico che evidenzia la potenziale applicabilità di tale approccio anche in contesti differenti da quello anglofono.

L'indagine, infatti, consente di tracciare una panoramica articolata degli ostacoli che possono emergere dall'utilizzo di tale metodologia, così come delle sfide emergenti per una sua eventuale implementazione. Se le barriere più evidenti si identificano nella carenza di risorse materiali e umane, che limitano la capacità delle scuole di adottare pienamente questo approccio, tali criticità non si riducono al solo piano logistico, ma coinvolgono anche la mancanza di tempo, il carico di lavoro eccessivo e, soprattutto, le resistenze al cambiamento da parte degli insegnanti.

Parimenti, la *review* lascia emergere specifiche traiettorie evolutive per l'ottimizzazione del modello: la semplificazione delle procedure di valutazione e di realizzazione delle attività, la flessibilità dei livelli (*Tiers*) di intervento, il supporto fornito da differenti professionisti e il coinvolgimento diretto delle famiglie rappresentano alcune delle possibili soluzioni riportate dai partecipanti.



In particolare, la promozione di una cultura collaborativa all'interno delle scuole, attraverso cui gli insegnanti possano condividere conoscenze ed esperienze, lavorare insieme per rispondere alle esigenze degli studenti e sentirsi parte di un *team* coeso, risultano gli elementi prioritari per un'effettiva implementazione della RTI nei contesti scolastici. Ciò, come si è detto, reclama un modello di formazione continua capace di offrire ai docenti uno spazio nel quale affinare competenze specifiche e in cui, a partire dalle loro specifiche esigenze didattiche, provare a costruire soluzioni condivise.

## Riferimenti bibliografici

- Alahmari, A. (2019). A Review and Synthesis of the Response to Intervention (RTI) Literature: Teachers Implementations and Perceptions. *International Journal of Special Education*, 33(4), 894-909.
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-59>
- \*Barrio, B. L., & Combes, B. H. (2015). General education pre-service teachers' levels of concern on response to intervention (RTI) implementation. *Teacher Education and Special Education*, 38(2), 121-137. <https://doi.org/10.1177/0888406414546874>
- Berkeley, S., Bender, W. N., Gregg Peaster, L., & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/002221-9408326214>
- \*Bester, S., & Conway, M. (2021). Foundation phase teachers' points of view on the viability of response to intervention in their school context. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a2058>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060201>
- \*Braun, G., Kumm, S., Brown, C., Walte, S., Hughes, M. T., & Maggin, D. M. (2020). Living in Tier 2: educators' perceptions of MTSS in urban schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1114-1128. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511758>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Brown-Chidsey, R., & Hokkanen, K. J. (2012). *Assessment for Intervention: A Problem-Solving Approach*. The Guilford Press.
- Bursuck, B., & Blanks, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a Response to Intervention system. *Psychology in the Schools*, 47(5), 421-431. <https://doi.org/10.1002/pits.20480>
- CASP. (2018). Critical Appraisal Skill Programme (CASP) Qualitative Checklist. In *CASP Online* (Issue 2018).
- \*Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.004>
- Ciullo, S., Lembke, E. S., Carlisle, A., Thomas, C. N., Goodwin, M., & Judd, L. (2016). Implementation of Evidence-Based Literacy Practices in Middle School Response to Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 44-57. <https://doi.org/10.1177/0731948714566120>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049-732312452938>
- \*Cowan, C., & Maxwell, G. (2015). Educators' perceptions of Response to Intervention implementation and impact on student learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 16, 1-11.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- DeFouw, E. R., Codding, R. S., Collier-Meek, M. A., & Gould, K. M. (2019). Examining Dimensions of Treatment Intensity and Treatment Fidelity in Mathematics Intervention Research for Students at Risk. *Remedial & Special Education*, 40(5), 298-312. <https://doi.org/10.1177/0741932518774801>
- Dixon-Woods, M., Sutton, A., Shaw, R., Miller, T., Smith, J., Young, B., Bonas, S., Booth, A., & Jones, D. (2007). Appraising qualitative research for inclusion in systematic reviews: a quantitative and qualitative comparison of three methods. *Journal of Health Services Research & Policy*, 12(1), 42-47. <https://doi.org/10.1258/135581907779497486>





- \*Dunn, M. (2018). Response to Intervention: Educators' Perspectives on Lessons Learned and Future Directions. *Journal of School Connections*, 6(1), 1-34.
- Early Intervention Foundation. (2018). *Realising the potential of early intervention*.
- Fanari, R., Orsolini, M., & Maronato, C. (2005). *Difficoltà di lettura nei bambini*. Carocci.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–327). Erlbaum.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gersten, R. M., Connor, C. M., Dimino, J., & Santoro, L. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in the primary grades*. IES.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci editore.
- \*Greenfield, A. R., Rinaldi, C., Proctor, C. P., & Cardarelli, A. (2010). Teachers' perceptions of a response to intervention (RTI) reform effort in an urban elementary school: A consensual qualitative analysis. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(1), 47–63. <https://doi.org/10.11-77/1044207310365499>
- Griffin, S. (2007). Early intervention for children at risk of developing mathematical learning difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (pp. 373–395). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254–269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/13540600210000051>
- \*Jenkins, K. J., & Sekayi, D. (2014). Teacher Perceptions of Response to Intervention Implementation in Light of IDEA Goals. *Jaasep Winter*, 66–86.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2015). Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support: Second Edition. In *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Multi-Tiered Systems of Support: Second Edition*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3>
- Kovaleski, J., Vanderheyden, A. M., & Shapiro, E. (2013). *The RtI Approach to Evaluating Learning Disabilities*. Guilford.
- \*Larocco, D. J., & Murdica, P. (2009). *Understanding teachers' concerns about implementing response to intervention (RTI): Practical implications for educational leaders*. University of Hartford.
- \*Lally, N. L. (2017). *Teachers' perception of the implementation of a tiered model of instruction in reading in full day kindergarten*. Northeastern University.
- Lange, S. M., & Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 294–307. <https://doi.org/10.1080/713693161>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., & Bennett, J. L. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18–43. <https://doi.org/10.1177/0829573511400857>
- \*McCahill, P. T. (2014). Teacher perceptions of Response to Intervention for English learners. Doctoral dissertation. Florida Atlantic University.
- MIUR. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- MIUR. (2011). *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*.
- MIUR. (2013). *Linee Guida per la predisposizione di protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*.
- Mellard, D., & Johnson, E. (2008). *RTI: A Practitioner's Guide to Implementing Response to Intervention*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329772>
- \*Meyer, M. M., & Behar-Horenstein, L. S. (2015). When Leadership Matters: Perspectives From a Teacher Team Implementing Response to Intervention. *Education and Treatment of Children*, 38(3), 383–402.





- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- \*Mitchell, C. L. (2009). Teacher Perceptions of the Preparation Process of Response to Intervention. Doctoral dissertation. University of Toledo.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement. *Open Medicine*, 3(2), 123–130. <https://doi.org/10.1371/journal.p-med.1000097>
- Mura, A. (2019). Formazione degli insegnanti e processi di inclusione. *Nuova Secondaria*, XXXVI(10), 108–112.
- Mura, A., & Bonaiuti, G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione. In A. De Vivo, M. Michellini, & M. Striano (Eds.), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* (pp. 1025–1031). Guida editori.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(1), 43–57.
- Nilvius, C., Carlsson, R., Fälth, L., & Nordström, T. (2021). Tier 2 interventions within the RTI-model for developing students' word decoding—a systematic review and meta-analysis. *Cogent Education* 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1994105>
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., & Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pontecorvo, C., & Rossi, F. (2017). *Prima alfabetizzazione: Tra percorsi di ricerca e innovazioni educative*. Valore Italiano Editore.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B., & Resnick, L. B. (1996). *Children's Early Text Construction*. Routledge.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K., & Duffy, S. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews*. ResearchGate.
- \*Pyle, A. (2011). Considering Coherence: Teacher Perceptions of the Competing Agendas of RTI and an Existing Special Education Model. *Exceptionality Education International*, 21(3), 66–81.
- \*Regan, K. S., Berkeley, S. L., Hughes, M., & Brady, K. K. (2015). Understanding Practitioner Perceptions of Responsiveness to Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 38(4), 234–247. <https://doi.org/10.1177/0731948-715580437>
- Reschly, D. J. (2014). Response to Intervention and the Identification of Specific Learning Disabilities. *Top Lang Disorders*, 34(1), 39–58. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000003>
- \*Rinaldi, C. (2010). Response to Intervention: Educators' Perceptions of a Three-Year RTI Collaborative Reform Effort in an Urban Elementary School. *Journal of Education*, 191(2), 43–53. <https://doi.org/10.1177/0022057-41119100207>
- Ron Nelson, J., Benner, G. J., & Gonzalez, J. (2003). Learner Characteristics that Influence the Treatment Effectiveness of Early Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 255–267. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00080>
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99–111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Savelli, E., Stella, G., & Franceschi, S. (2011). Identificazione precoce dei soggetti a rischio DSA ed efficacia di un intervento abilitativo metafonologico. *Dislessia*, 8(3), 247-266.
- Scholin, S. E., & Burns, M. K. (2012). Relationship between pre-intervention data and post-intervention reading fluency and growth: A meta-analysis of assessment data for individual students. *Psychology in the Schools*, 49(4), 385–398. <https://doi.org/10.1002/pits.21599>
- Stentiford, L., Koutsouris, G., & Norwich, B. (2018). A systematic literature review of the organisational arrangements of primary school-based reading interventions for struggling readers. *Journal of Research in Reading*, 41, 197–225. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12264>
- \*Stuart, S., Rinaldi, C., & Higgins-Averill, O. (2011). Agents of change: voices of teachers on RTI. *International Journal of Whole Schooling*, 7(2), 54–73.
- \*Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 115–126. <https://doi.org/10.1177/0731948711432510>



- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tran, L., Sanchez, T., Arellano, B., & Swanson, H. L. (2011). A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 283–295. <https://doi.org/10.1177/0022219410378447>
- Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Martin, B. L. N., Wright, J. R., & Sutherland, K. S. (2020). Increasing Opportunities to Respond to Intensify Academic and Behavioral Interventions: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 49(1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1717369>
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of Response to Intervention*. Wiley
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>
- Werts, M. G., & Carpenter, E. S. (2013). Implementation of Tasks in RTI: Perceptions of Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 247–257. <https://doi.org/10.1177/0888406413495420>
- Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and Benefits to Response to Intervention: Perceptions of Special Education Teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 3–11. <https://doi.org/10.1177/87-5687051403300202>
- \*Wilcox, K. A., Murakami-Ramalho, E., & Urick, A. (2013). Just-in-time pedagogy: Teachers' perspectives on the response to intervention framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 75–95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01494.x>
- Zappaterra, T. (2017). Insegnare ad apprendere a leggere. Metodi e strumenti. *Form@re*, 17(1), 1–11. [Http://dx.doi.org/10.13128/formare-21045](http://dx.doi.org/10.13128/formare-21045)
- Zhang, D., & Xin, Y. P. (2012). A Follow-Up Meta-analysis for Word-Problem-Solving Interventions for Students with Mathematics Difficulties. *Journal of Educational Research*, 105(5), 303–318. <https://doi.org/10.1080/0022-0671.2011.627397>
- \*Zhang, L., Liu, X., & Lin, Y. (2019). Teachers' perception of the response to intervention implementation feasibility in Chinese inclusive early childhood education. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 387–395. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1640995>



### Catia Giaconi

Full Professor | University of Macerata | [catia.giaconi@unimc.it](mailto:catia.giaconi@unimc.it)

### Noemi Del Bianco

Senior Resercher | University of Macerata | [n.delbianco@unimc.it](mailto:n.delbianco@unimc.it)

### Ilaria D'Angelo

Senior Resercher | University of Macerata | [i.dangelo@unimc.it](mailto:i.dangelo@unimc.it)

### Lucia Borsini

PhD Student | University of Campania | [lucia.borsini@unicampania.it](mailto:lucia.borsini@unicampania.it)

### Simone Aparecida Capellini

Full Professor | Universidade Estadual Paulista-UNESP | [sacap@uol.com.br](mailto:sacap@uol.com.br)

## Early school leaving: from the analysis of perceptions to the inclusive perspectives of special education

## La dispersione scolastica: dall'analisi delle percezioni alle prospettive inclusive della pedagogia speciale

Call

Early school leaving and educational failure are crucial indicators for reflecting on the levels of equity, inclusion and educational success of an entire school system. For these reasons, it becomes essential to approach the analysis of this complex phenomenon through the scientific research of special pedagogy. The present study starts from a mapping of school dispersion on the whole national fabric and on that of the Marche Region to proceed to the reconnaissance of the perceptions of a group of teachers in training at the secondary school level that were analysed through the Qualitative Content Analysis methodology. In closing, paper offers some reflections on the inclusive perspectives of special pedagogy.

**Keywords:** school drop-out | educational failure | teachers' perceptions | professional training

La dispersione scolastica e l'insuccesso formativo rappresentano indicatori cruciali per riflettere circa i livelli di equità, inclusione e successo formativo di un intero sistema scolastico. Per tali motivazioni, diventa fondamentale avvicinarsi all'analisi di questo complesso fenomeno attraverso le ricerche scientifiche della pedagogia speciale. Il presente studio muove da una mappatura della dispersione scolastica sull'intero tessuto nazionale e su quello della Regione Marche per procedere alla ricognizione delle percezioni di un gruppo di docenti in formazione della scuola secondaria di II grado che sono state analizzate attraverso la metodologia *Qualitative Content Analysis*. Il paper offre in chiusura alcune riflessioni in seno alle prospettive inclusive della pedagogia speciale.

**Parole chiave:** dispersione scolastica | insuccesso formativo | percezioni docenti | formazione continua

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Giaconi, C., et al. (2024). Early school leaving: from the analysis of perceptions to the inclusive perspectives of special education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 341-350. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-32>

**Corresponding Author:** Catia Giaconi | [catia.giaconi@unimc.it](mailto:catia.giaconi@unimc.it)

**Received:** 06/04/2024 | **Accepted:** 14/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-32



## 1. Introduction

At present, school drop-out and school failure represent relevant indicators of the school system as they directly impact job placement and social cohesion, in addition to generating socio-cultural disadvantage (Domenici et al., 2017).

The scientific literature (Perone, 2006; Colombo, 2010; European Commission, 2015; Santagati, 2015; Zurru, 2018) well highlights the complexity of the field of investigation of school drop-out and failure. This brings with it a reflection on the complex analysis of potential counter measures implemented by different school and social policies. It is, in fact, a matter of focusing on a continuum that may include plural conditions preventing the regular attendance of the educational pathway during the so-called compulsory schooling period up to the drop-out, (ithe interruption of the pathway preventing the acquisition of the qualification in secondary school). The process of definition must also take into account the meanings that such accessions (compulsory schooling, school dropout, etc.) take on in different spatial-temporal coordinates and «(...)always relative to the concept of schooling practised by a certain society at a certain moment in its history» (Zurru, 2018, p. 2).

The results of the recent Dossier “Analisi longitudinale sulla dispersione” (“Longitudinal analysis on dropout”) (MIM, 2023)<sup>1</sup> illustrate the complexity of such phenomena in the Italian context as well. The data show how in the examined decade (school year 2012/2013 - school year 2021/2022) «a considerable portion of students got lost in the way: precisely 96.177 are those who abandoned their studies in middle school, in high school or between them. And not always after fulfilling compulsory schooling» (Intravaia, 2023, p. 21).

Starting from these reflections, the present contribution aims to examine the theme of school dropout and failed achievement of educational goals, with the scope of identifying some of the possible education and didactic strategies to realize in the context of secondary school.

Starting from an initial framing of the phenomenon, which will illustrate a national and regional picture based on recent data provided by MIM (2023), we will subsequently focus on the presentation of secondary school teachers’ perceptions on this topic. Qualitative data was collected from a sample of 28 teachers from institutes in the Marche Region through the arrangement of focus groups. Collected data allows us to examine experiences and opinions concerning the knowledge of the two phenomena, as well as prevention and intervention strategies.

The final reflections focus on the perspectives of special pedagogy for inclusion in order to outline some important guidelines for the implementation of teacher training courses and for the design of interventions aimed at preventing early school leaving.

## 2. School dropout and educational failure: a national and regional picture

As proven by scientific literature (Sicurello, 2017) the phenomenon of school drop-out is extended beyond the simple concept of abandoning the educational path, encompassing a variety of complex situations that can include, for instance, students repeating the year, suspension, delays in school age, inconsistent attendance, as well as the total lack of schooling of the student. Educational failure is among the primary causes of school abandonment as well, together with other factors linked to the economic and sociocultural conditions of students’ families that can worsen the case (Sabates, Akyeamong, Westbrook, & Hunt, 2010). Indeed, “implicit manners” of such a phenomenon can be found and is also inferable from the results of Invalsi tests (*La dispersione scolastica implicita. L’editoriale INVALSI 2019*): an apparent increase of students who completed the whole educational path with insufficient basic competences to

1 [https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset\\_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022](https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022)



face adulthood, practice active citizenship, continue their studies or start a professional path has emerged. Therefore, school drop-out can occur in different phases of the educational path and can consist not only in the abandonment and/or early exit from the educational system but also in the passive attendance or stratifications of gaps and delays that can invalidate the cultural and professional growth perspectives of the student (Genzone, 2019). For such reasons, as highlighted by research (MIM, 2023; Montanari, 2023), the phenomenon of early abandonment of the school and education system must be analysed in holistic and multidimensional terms, as it cannot be attributed to a singular cause (whether of biological, psychic or social nature), consequently requiring a wider and multidisciplinary look to understand and confront it.

In the European context, the terms utilised to quantify the phenomena of school dropout and educational failure are “drop-out” and “Early School Leavers”. Specifically, the term “drop-out” refers to young people abandoning the educational or working path without attaining a formal certification. On the other hand, the definition of “Early School Leavers” (ESL) (Eurostat, 2017) refers to individuals aged between 18 and 24 years who leave the education or training system without attaining a diploma or a regional professional qualification obtainable in courses lasting at least 2 years and who neither attend school programmes nor participate in education activities.

On the national level, regarding this phenomenon, officially available data unfold a complex scenario, with a national average of 16,5% (MIM, 2023).

Examining disaggregated data, it appears that abandonment has progressively increased over the considered school path (school year 2012/2013 - school year 2021/2022). In particular, «over the first two years of middle school abandonment stood at 6.600 units in each school year, (6.486 in the first year and 6.848 in the second year), in the third year 14.346 students abandoned the school system, including both those who did it during the year and those who left without motivation in the transition to the following year. Concerning secondary school, in the first year 15.906 students left, while in the second and third year respectively 18.159 and 18.300 students. In the fourth year, 14.373 students left. During the fifth year 1.579 students abandoned the school system without attaining the secondary school diploma or a three-year or four-year qualification» (MIM, 2023, p. 44).

Additionally, we can observe that the global abandonment rate of northern and central regions stands, on average, at lower levels compared to the national value (equal to 16,5%), while for southern and insular regions the rate increases, measuring respectively 17,4% and 20,6%.

However, it is important to note how, among the southern regions, the region of Campania presents a higher abandonment rate: 19,9%, while the region of Basilicata (with a rate of 9,8%) and the region of Molise (with a rate of 11,3%) are among the regions with the lowest rate of abandonment.

Concerning students’ gender, in the examined period, 13,7% of the sample is composed of females and 19% of males. With reference to citizenship, the abandonment rate is significantly higher for foreign students: 40,3% compared to 13,7%.

As it is known, the indicator implemented in the European context to quantify the phenomenon of school dropout identifies the number of ESL, named *Early leaving from education and training* (ELET), which is calculated in Italy by Istat through data collected by the Labor Force Survey. The ELET indicator illustrates a situation referred to previous periods, quantifying the premature exit from the scholastic system after some years. A further element of interest is the *Longitudinal Abandonment Rate* (TAL), which provides a similar quantification of the phenomenon referring to a closer time. ELET and TAL indicators, with due caution, can be compared for a deeper understanding of the complexity of the phenomenon. The ELET indicator measures a national average of 13,1%, while TAL data reach a national average of 14,7%.

By investigating the considered phenomenon with reference to our context of interest, that is to say, the Marche region, those who attain neither a diploma nor a three-year or four-year qualification (and are no longer attending in the 2021/2022 school year) represent the 13,2% with a national average that stands at 16,5%.

Additionally, in this Region, the *Early Leavers* indicator reaches 9,8%, according to data obtained from





the *National Students Registry* - Ministry of Education DGSIS Statistics Office. This data, compared to the Italian average, which is set at 13,1% with a decrease objective of 10%, allows us to «reconstruct the beliefs and perceptions of the development and scholastic success of parents and teachers, the educational attitudes towards children and students, the communication and educational skills of parents and teachers; [...] the role of active and cooperative didactic methodologies on scholastic performance; the diriment importance of the harmony between instruction and education in the school design and organization; the quality and educational and didactic competences of teachers, the availability and global quality of schools and related spaces; teachers' and parents' ability to use ICTs (Information and Communication Technologies), etc.» (2023, p. 50).

The reconstruction of such alarming data, both on the National and Regional territory, focuses our attention with reference to the European Union Council Recommendation of 28 June 2011 concerning policies to reduce early school leaving<sup>2</sup>. Based on such operational guidelines, the research that will be presented in the following section aims to illustrate the perceptions of a group of teachers in training who work in secondary schools of the Marche region concerning the topics of school dropout and early school leaving.

### 3. Perception of teachers in training: a survey in the Marche Region

To provide valuable reflections to understand the phenomenon and to plan targeted actions in the school context, we examined the considerations that emerged during a professional refresher course (lasting 30 hours) for secondary school teachers belonging to schools in the Marche region.

The perceptions were collected during three focus groups (Buseti et al., 2006; Cataldi, 2009; Oddone, Maragliano, 2016) conducted concerning the European Recommendations (2011/C 191/01 of the Council of the European Union). Specifically, the topics were circumscribed to the following macro-areas: “knowing the phenomenon”, “observing to prevent”, and “support strategies”. The topics were addressed during three consecutive meetings lasting 40-45 minutes each.

The sample was selected on a voluntary basis (GAO, 1996): among the 200 teachers participating in the training course, 28 of them expressed a willingness to take part in the research activities. The participants were randomly assigned to three groups of 6/8 teachers. The interactions that took place during the focus group were recorded, subsequently transcribed and analysed according to the Qualitative Content Analysis methodology (Schreier, 2012).

The analysis process (Elo & Kyngäs, 2008) involves open coding activities that allow categories to be identified from meaningful text units. During cross-reading and recursive reading of the materials, the researchers drafted notes and headings on the transcripts, which were then re-read vertically, verifying that all the headings which were necessary to describe aspects of the content were present. This process allowed the researchers to identify sub-categories that were then grouped into higher-order headings (categories). The open coding process was supported by the MAXQDA software.

The system of categories, sub-categories and text fragments that emerged concerning the three topics of interest will be presented and discussed in the following section.

2 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=FR)





### 3.1 Data presentation and results analysis

#### 3.1.1 Knowing the phenomenon

Concerning the first macro-area of interest, i.e. “knowing the phenomenon”, participants engaged in several reflections on the complex aspects of school dropout and educational failure that they had the opportunity to witness in their schools or during their professional experience.

The phenomenon of early school leaving is interpreted in light of aspects related to students’ criticalities which the teachers attribute to multiple factors. In this direction, the subcategories that emerged from the analysis of the transcripts relate to factors linked to “learning” (individual and school), “family” contexts and “socio-economic” status. These subcategories were grouped in the higher-order heading ‘complexity’ (category). Reading the transcripts revealed the difficulty of circumscribing the phenomenon since it was connected to aspects that could not be exactly assessed within the school institution (e.g. family or socio-economic factors). Hence, the teachers’ need for a meaningful connection also with out-of-school activities, as highlighted in the following extract:

[...] To this end, it is necessary to investigate possible learning problems in synergy with the family  
[...] (Report of 10/02/22).

Moreover, participants point out criticalities in the identification of the phenomenon since it can be traced back to complex aspects concerning students’ learning, such as: “perception of self-efficacy”; “levels of self-esteem and confidence in one’s abilities”; “self-regulation capacity in learning”; “participation in the learning context”. In this regard, the words of a teacher who expresses the importance of supporting his students’ self-esteem for learning are exemplary:

[...] The difficult work of teachers does not stop at the ‘dissemination of knowledge’, but must also be directed at the analysis of self-esteem, to understand their confidence levels (Report of 10/02/22).

In the same direction, teachers state that sometimes there is a:

[...] difficulty in identifying the pupils’ real educational needs and in setting up appropriate and personalised paths (Report of 10/02/22).

Specifically, some teachers point out that the phenomenon can be traced back to some difficulties that may be related to a lack of or an incorrect approach to personal study methods, of which students themselves are unaware.

[...] The difficulties encountered, moreover, could be linked to a problem in the study method, which is not only lacking but also a real awareness of it (Report of 10/02/22).

In line with the perceptions that emerged from the focus groups, studies (Santagati, 2015; Zurru, 2018) agree that early school leaving is a complex and urgent phenomenon that cannot be simplified into unambiguous cause-effect relationships. As Zurru (2018) argues, the phenomenon requires “a systemic approach to personal and social reality, to a continuous interaction between conditions inside and outside the school, variously intertwined with the problems of the juvenile experience, also correlating to inequalities in the broader social, economic and cultural context, especially on a local basis” (p. 3).

For such reasons, these factors - as also highlighted by teachers in training - are closely linked not only to the social, economic and cultural context that young people experience but also to their learning experiences.

Focusing on the complexity of the relationship between the dropout phenomenon and the dynamics linked to students’ social, economic and cultural contexts, research (Lundetrae, 2011; Pandolfi, 2016; Nakajima et al., 2018) reiterates how socio-economic and cultural distress can significantly influence dropout



and educational failure processes. For instance, analysing the family context, it can be noted that children with parents who have low levels of education present a higher probability of early school leaving. These parents, in turn, often show low interest and expectations towards the education system and their children's academic success (Lundetrae, 2011; Nakajima et al., 2018). Moreover, economic constraints within the household can also translate into the inability to cope with school expenses, such as the purchase of learning materials, transport costs or those related to residence (Abuya et al., 2013).

Concerning educational and didactic care, special attention must be paid to the multiple dynamics involved in learning processes. In line with scientific studies ( Fan & Wolters, 2014; Renaud-Dubé, Guay, Talbot, Taylor, & Koestner, 2015; Alivernini, Manganelli & Lucidi, 2017) teachers recall a high sense of self-efficacy, higher self-esteem and confidence in one's abilities as key factors in reducing the risk of dropping out (Dalton, Gennie, & Ingels, 2009; Alivernini & Lucidi, 2011). As highlighted by research (Yusuf, 2011; Komarraju & Nadler, 2013; Barbero, Vignola, & Duca, 2016), students who have a good awareness of their intellectual abilities and use effective learning strategies further consolidate their basic and transversal skills, thus achieving broader educational success.

### **3.1.2 Observing to prevent**

"Observing to prevent" represents the topic of interest of the second focus group. Analysing the teachers' perceptions, the theme of "motivation to study" emerged as the main category linked to observation from a preventive perspective. In this regard, some teachers declare how, among the alarm bells observable at school, there are signals precisely linked to the lack of interest and motivation to learn, as highlighted in the following extract:

[...] In my professional experience, I have been able to note that it is precisely the students who are most uninterested in learning who are among the first to drop out (Report of 20/02/22).

Regarding 'motivation', the teachers emphasise how the school system as a whole can play a fundamental role: involving 'extra-curricular activities' with clear objectives, 'teaching staff' able to use stimulating and active teaching strategies, 'classmates' as anchorage to the social world, represent some of the incentives not to leave the educational pathway.

In detail, the teachers express themselves in representative words:

[...] It turns out to be necessary to propose extra-curricular activities, with clear and concrete objectives, which can act as an expedient to make the student anchored in the school context, making him or her feel truly involved (Report of 10/04/22).

[...] The teacher should increase the student's motivation by making them participate (Report of 10/04/22).

[...] Leveraging the student's possible need to spend time with peers and thus choose to continue school also helps to maintain this sociability. Among the motivation factors is also the sense of belonging to a group (Report of 10/04/22).

[...] It is necessary to support the motivation of pupils at risk by also focusing on the relational aspect, for example by supporting pupils in creating their sense of belonging. This can be a pivotal element for the continuation of the school as the students can also be motivated to continue to experience such sociability (Report of 10/04/22).

The reconstruction of teachers' perceptions makes it possible to grasp how crucial it is to focus on encouraging students' motivation, also by carrying out transversal educational interventions capable of avoiding situations of risk of dropping out and educational failure. In this sense, studies in the field (Eccles, 2009; Incandela, 2018) interpret motivation through the lens of the relationship between expectation, value and commitment to the achievement of a given task or purpose.



[...] Leveraging the student's possible need to spend time with peers and thus choose to continue school also helps maintain this sociability. Motivation factors include a sense of belonging to a group (Report of 10/04/22).

In addition, the effort to be made to achieve this is related to expectation and value, in an interplay of forces which, if not kept in balance, produces demotivation.

As highlighted by teachers' perceptions, and discussed by research (Moscovici, 2005; Roletto, 2005), another aspect closely related to motivation is the social representation of knowledge and learning. In this sense, extracurricular teaching activities, supporting and supplementing curricular ones, play a fundamental role in learning. This entails the adoption of a didactic organisation that can envisage, for instance, the strengthening of links between education and the world of work, the extensive use of laboratories and libraries, etc., implementing actions that go beyond the spaces of school facilities (Balzano & Balzano, 2023). The implementation of such interventions can indirectly determine a positive effect on motivation, since it precisely stimulates the students' interest, being called upon to express their creativity, and to experiment themselves, thus producing a positive effect on personal learning ability (Ibidem).

Based on this reconstruction, the need for effective 'support strategies' for educational success that are also useful in the direction of implementing motivation emerges (Anderman & Anderman, 2014).

### **3.1.3 Support strategies**

Entering into the last macro area of interest, i.e. "support strategies", participants engaged in multiple reflections on the elements that can be taken into consideration in light of the criticalities that emerged.

The reading of the transcripts and the open coding process allowed the researchers to identify several sub-categories: 'enhancing the sense of belonging', 'active teaching strategies', and 'favouring self-assessment'. The sub-categories were grouped within the category 'flexibility'.

The participating teachers, in fact, among the possible strategies to be considered in response to the phenomenon of early school leaving, often emphasise the role played by peer support, and how peer tutoring strategies can be fostered in this respect. Increasing involvement through group work or peer education can represent, according to what the trainee teachers describe, a useful strategy to support educational success.

[...] To encourage [...] to follow the lesson and increase their involvement, group work or peer education can be structured. It is also possible to present an alternative opportunity to the curriculum and projects envisaged for areas at risk of dispersion, such as theatre workshops, creative writing workshops, maintaining the school page on the web, practical subject courses [...] to stimulate a sense of belonging to the school context (Report of 01/04/22).

[...] Disciplinary competencies can be achieved with different and individualised systems, strategies and activities. From this point of view, the collaboration and confrontation between teachers and the support of students who, in a peer education regime, can help to support the weaknesses of their peers appear important (Report of 01/04/22).

[...] Amongst the proposals were periodical peer tutoring activities and help pairs; the preparation of segmented lessons [...]; suspension of over-evaluation in favour of supportive techniques and positive reinforcement; construction of links with the real world and professional needs (Report of 01/04/22).

To foster the construction of a greater sense of belonging to the classroom context and motivate the student to learn, the teachers during the focus group activities dwelled on the potential offered by active and cooperative teaching strategies.

[...] need to diversify teaching methodologies, using cooperative teaching strategies (aimed at also creating moments of interaction among peers)[...] (Report of 01/04/22).

[...] I believe that if we want to improve the sense of belonging we have to work on why we go to



school. We have to show the children, with concrete activities, that school has direct implications in the world of work. For example, we must provide more authentic tasks (Report of 01/04/22).

In the same vein, teachers recognise an important role in the assessment.

[...] Possible strategies for improving school performance are to activate self-assessment processes with, for example, self-assessment closed-ended tests with clear solutions. [...] Feedback programming would also be desirable for oral tests (Report of 01/04/22).

In line with the perceptions of teachers in training, research (Hattie & Clinton, 2011; Hattie, 2012) emphasises that to foster students' ability to learn, it is crucial to create teaching-learning contexts in which students are active protagonists and teachers play a role in 'guiding' the learning processes. In the latter direction, literature (Scierri, Toti & Trapani, 2019) shows how the use of authentic tasks fosters students' motivation, stimulates discussions and comparisons among them, ensures a constant flow of feedback, strengthens the bond between teachers and students, encourages distributed practice over time, promotes the use of metacognitive strategies, stimulates creativity, fosters critical thinking and problem-solving, encourages cooperative or small group learning, and promotes self-assessment. All these elements are considered to have a 'high impact' on student learning (Hattie, 2009; 2012). The spirit that should guide the design of teaching activities should therefore be that of concrete and realistic learning, useful in life contexts, linked to the student's interests, that can be challenging, stimulating and solicit curiosity.

In continuity with these reflections, the centrality played by assessment processes that are linked to the experiences of disaffection when the student experiences scholastic failure or repetition emerges. It is known that dropout is often determined by failures and repetition of school years (Alivernini & Lucidi, 2011), as well as the fact that failing has negative effects on performance (Hattie, 2009), making pupils experience selective failure (related to one discipline) with repercussions on wider school dropout (Mata, Monteiro & Peixoto, 2012). In this direction, studies (Pandolfi, 2016) emphasise how promoting self-assessment allows the achievement of a meta-cognitive work on learning and the visualisation of ongoing progress, contributing to the development of competencies and lifelong learning (Balzano & Balzano, 2023) useful for broader educational success.

## 4. Conclusions

Based on the considerations that have emerged in this contribution, it appears that the phenomena of school drop-out and educational failure recall situations are linked to the dimensions of "complexity", "motivation" and "flexibility".

As evidenced by the reconstruction of teachers' perceptions, also in line with the references (Nanni & Pellegrino, 2018; Zurru, 2018), the complexity of the considered phenomena often calls into question a series of socio-cultural and economic aspects peculiar to the families and contexts of origin. In these circumstances, it is often poverty and educational neglect on the side of parents and adults of reference that generates, as indicated by Nanni and Pellegrino (2018), a significant impact on the development and educational success of young people, thus creating additional obstacles in the attainment of opportunities and overcoming of social inequalities.

Among these, we should remember that the teacher must also pay attention to those dimensions that are more related to the personalisation of the teaching process. These include how the teacher must also pay attention to those dimensions more related to the student's learning, such as the sense of self-efficacy. Experiences of failure or disregard of personal goals can lead to low levels of self-esteem, low motivation in study and consequent educational failure. For these reasons, concerning the motivational dimension, the results that have emerged, in continuity with scientific literature (Incandela, 2018), highlight the im-



portance of a constant commitment to motivating students to recognise the meaning of their educational paths. It also becomes crucial to foster in students a positive and self-aware view of themselves about their social role within the school environment (Eccles, 2009; Palmonari, 2011). Thus, it is important to realise synergic alliances and create contexts which are sensitive to diversity, where each student can see their subjectivity considered and can enjoy equal opportunities (Balzano & Balzano, 2023) that disregard situations of educational urgency to avoid generating and maintaining a state of demotivation.

In this sense, the teacher represents an important catalyst for authentic change, becoming a promoter of effective inclusive educational actions aimed at supporting pupils in achieving their educational success. Therefore, the considerations that have emerged in this study lead our reflection to emphasise the crucial importance of teacher training, with a special focus on guidance didactics and teaching methodologies, including research-action activities, the shared construction of tools, strategies and innovative practices. Targeted and systematic training can ensure that teachers acquire the necessary skills to effectively address the challenges related to school dropouts and promote the educational success of students.

## References

- Abuya, B., Oketch, M., & Musyoka, P. (2013). Why do pupils dropout when education is 'free'? Explaining school dropout among the urban poor in Nairobi. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(6), 740-762.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52.
- Anderman E. M., Anderman L. H. (2014), *Motivating children and adolescents in schools*. Columbus: OH.: Pearson.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale Documento di studio e di proposta. Roma.
- Balzano, G., & Balzano, V. (2023). Clima, approccio e progettualità integrate per contrastare la dispersione scolastica. Un esempio di itinerario di cura per costruire comunità. *Dirigenti Scuola*, 128-147.
- Barbero Vignola, G., & Duca, V. (2016). Stare bene a scuola, apprendere e crescere in modo positivo. *Studi Zancan*, 3, 29-38.
- Cataldi S. (2009). *Come si analizzano i focus group*, La cassetta degli attrezzi. Strumenti per le scienze umane/2. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2011). Raccomandazione 2011/C 191/01 del 28 giugno 2011. *On policies to reduce early school leaving*.
- Domenici, G., Giovannini, L., Loiodice, I., Lucisano, P., & Portera, A. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative: volume secondo: strategie orientative e transizione università-lavoro*. Roma: Armando.
- Dalton, B., Gennie, E., & Ingels, S. J. (2009). *Late high school dropouts: Characteristics*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities and motivators of action. *Educational Psychologist*, 44, 78-89.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Eurostat. (2017). *Early leavers from education and training*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php>
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British journal of educational psychology*, 84(1), 22-39.
- Genzone A. (2019). La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio. *Fondazione Archè, L'Atlante dei Talenti*, Quarto Oggiaro.
- Government Accountability Office. (1996). *Content Analysis a Methodology for Structuring and Analyzing Written Material*. Program Evaluation and Methodology Division. Washington: United States General Accounting Office.
- Hattie, J. & Clinton, J.C. (2011). School leaders ad evaluators. In J.A.C. Hattie & D. Reeves (eds.), *Activate: A leader's guide to people, practices and processes* (pp. 93-118). Englewood, CO: Lead and Learn Press.





- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Incandela, F. (2018). La dispersione scolastica: una zona d'ombra. *Segni e comprensione*, (93), 80-91.
- Intravaia, S. (2023). Scuola, i veri numeri dell'abbandono uno su sei lascia prima del diploma. *La Repubblica*, 21.
- INVALSI. (2019). *La dispersione scolastica implicita. L'editoriale INVALSI 2019*.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and individual differences*, 25, 67-72.
- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16-to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625-637.
- Mata, M.D.L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2012). Attitudes towards mathematics: effects of individual, motivational, and social support factors. *Child Development Research*, 2012, 1-10.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Analisi longitudinale sulla dispersione scolastica aa.ss. 2012/2013 - 2021/2022*.
- Ministero dell'istruzione. (2023). *La dispersione complessiva nella scuola secondaria di II grado – a.s.2018/2019 e passaggio all'a.s.2019/2020*.
- Montanari, M. (2023). Le funzioni inclusive della comunità scolastica educante e pensante nel contrasto alla povertà educativa. *Il Nodo Per una Pedagogia della persona*, 193-204.
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Nakajima, M., Kijima, Y., & Otsuka, K. (2018). Is the learning crisis responsible for school dropout? A longitudinal study of Andhra Pradesh, India. *International Journal of Educational Development*, 62, 245-253.
- Nanni, W., Pellegrino, V. (2018). La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni. *Caritas Italiana, Povertà in attesa. Rapporto*.
- Oddone F., Maragliano A. (2016). Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 156-164.
- Palmonari, A. (2011) (a cura di). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Pandolfi, L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3) 67-78.
- Perone, E. (2006). *Una dispersione al plurale: storie di vita di giovani che abbandonano la scuola nella tarda modernità* (Vol. 536). Milano: FrancoAngeli.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education*, 18, 255-272.
- Roletto, E. (2005). *La scuola dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Sabates, R., Westbrook, J., Akyeampong, K., & Hunt, F. (2010). *School dropout: Patterns, causes, changes and policies*. Centre for International Education School of Education and Social Work. University of Sussex.
- Santagati, M. (2015). Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale. *Scuola democratica*, 6(2), 395-410.
- Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. *Qualitative content analysis in practice*, 1-280.
- Scierrì, I. D., Bartolucci, M., & Batini, F. (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13, 1-28.
- Scierrì, I. D., Toti, G., & Trapani, G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo. Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 14, 193-220.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zurru, M. (2018). La dispersione scolastica in Italia: un caso locale [The school drop-out in Italy: a local case]. *EDUCADI*, 3(1), 1-35.





**Dario Ianes**

Full professor of Inclusive Education | University of Bozen and Erickson Study Center | [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it)

**Benedetta Zagni**

PhD student and researcher | University of Padua and Erickson Study Center | [benedetta.zagni@phd.unipd.it](mailto:benedetta.zagni@phd.unipd.it)

## Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca

### School inclusion in Italy, inclusiocepticism, epistemological and methodological difficulties of research

Call

Is school inclusion in Italy truly effective, or are we facing a well-packaged illusion (a Legend)? How can we assert that it is "worthwhile"? Is current research meeting the needs of Italian school inclusion today? This study highlights the critical issues and challenges within the Italian inclusive school system, analyzing the tension between the ideals of inclusion and their practical realization in schools, characterized also by distortive processes of perception and interpretation of reality. Despite strong legislative and theoretical commitment to inclusion, based on principles of social justice and equality, research reveals how often these do not translate into effective practices. Indeed, it is shown that, concealed by inclusive rhetoric, schools often daily face structural limitations and resistance to change, which contribute to maintaining exclusionary practices. It is precisely in the gap between values and feasibility that skeptical views of inclusion, which are presented and critiqued with research data, find their place. The article delves into the epistemological and methodological problems afflicting research on inclusion, highlighting how definitional uncertainty and methodological issues limit the ability to positively influence educational practice. Proposing a critical and constructive dialogue, this article calls for reflection on an urgent renewal of educational practices and policies, emphasizing the need for more concrete and rigorous research that can truly support an evolution of the system toward high-quality inclusion.

**Keywords:** inclusion | inclusive education | educational research | values, feasibility

L'inclusione scolastica in Italia è veramente efficace o siamo di fronte a un'illusione (un Mito) ben confezionata? Come possiamo sostenere che ne "valga la pena"? La ricerca attuale è all'altezza delle esigenze dell'inclusione scolastica italiana oggi? Questo studio mette in luce le criticità e le sfide del sistema scolastico inclusivo in Italia, analizzando la tensione tra gli ideali di inclusione e la loro realizzazione pratica nelle scuole, connotata anche da processi distortivi di percezione e interpretazione della realtà. Nonostante il forte impegno normativo e teorico a favore dell'inclusione, basato su principi di giustizia sociale e uguaglianza, la ricerca rivela come spesso questi non si traducano in prassi efficaci. Infatti, si evidenzia come, celate da una retorica inclusiva, le scuole spesso si confrontano quotidianamente con limiti strutturali e resistenze al cambiamento, che contribuiscono a mantenere pratiche escludenti. È proprio nel gap tra valori e fattibilità si infilano le posizioni inclusioscettiche, che vengono presentate e criticate con dati di ricerca. L'articolo si addentra, poi, nei problemi epistemologici e metodologici che affliggono la ricerca sull'inclusione, evidenziando come l'incertezza definitoria e le criticità metodologiche limitino la capacità di influenzare positivamente la pratica educativa. Proponendo un dialogo critico e costruttivo, questo articolo invita a una riflessione per un urgente rinnovamento delle pratiche e delle politiche educative, sottolineando la necessità di una ricerca più concreta e rigorosa che possa realmente supportare un'evoluzione del sistema verso una inclusione di qualità.

**Parole chiave:** inclusione | educazione inclusiva | ricerca educativa | valori | attuabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Ianes, D., & Zagni, B. (2024). School inclusion in Italy, inclusiocepticism, epistemological and methodological difficulties of research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 351-363. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-33>

**Corresponding Author:** Dario Ianes | [dario.ianes@unibz.it](mailto:dario.ianes@unibz.it)

**Received:** 07/05/2024 | **Accepted:** 21/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-33**



*Lungi dall'essere un modello che altri Paesi potrebbero emulare, il sistema educativo inclusivo italiano è un esempio di come la pratica dell'inclusione possa essere inefficace, se non addirittura controproducente, rispetto al suo scopo essenziale*  
(Gordon-Gould & Hornby, 2023, p. 50).

## 1. Inclusione scolastica: una macrocategoria complessa

L'inclusione scolastica (*inclusive education*) è una prospettiva politica internazionale ben consolidata e dichiarata ufficialmente come valore/diritto umano universale in modo unanime (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020; Ianes et al., 2020; Kefallinou et al., 2020). La sua definizione operativa e, di conseguenza, scientifica, non è però altrettanto unanime. In particolar modo nella letteratura internazionale (Kauffman & Badar, 2014; 2020; Kauffman et al., 2023;) la definizione crea confusione, poiché si articola nelle due dimensioni del *placement* dell'alunno con disabilità, ovvero il contesto in cui inserirlo, e dell'*instruction*, cioè del suo apprendimento. Due dimensioni diverse che in alcune analisi, come vedremo, sono rappresentate come divergenti, se non contrapposte. Ulteriori ambiguità di definizione riguardano poi i "destinatari" dei processi inclusivi: alunni/e con disabilità, con DSA, con altre forme di BES oppure tutti gli alunni/e con le loro varie differenze? Queste ambiguità sono il prodotto della confusione concettuale all'interno del settore (D'Alessio & Watkins, 2009; EASNIE, 2017; Ianes & Dell'Anna, 2020; Messiou, 2017; Nilholm & Göransson, 2017), contribuendo al classico fenomeno del *jingle jangle fallacy*. Chiaramente, questo diventa un terreno fertile per utilizzare in modo strumentale i risultati di ricerca da parte di chi non sostiene l'efficacia di un sistema inclusivo, i cosiddetti "inclusioscettici" (Ianes & Augello, 2019).

Se sul fronte scientifico è ancora poco chiaro cosa si intenda per inclusione e quali siano gli esiti di un sistema inclusivo, a livello politico e sociale, a fronte di numerose ed autorevoli dichiarazioni e impegni, il percorso di trasformazione dei sistemi formativi per alunni/e con disabilità basati su scuole/classi speciali verso sistemi inclusivi si muove ad una velocità molto differente da Paese a Paese, anche in funzione delle caratteristiche socioeconomiche locali. Questa fase di lenta transizione vede la coesistenza del sistema speciale con iniziative inclusive più o meno ampie. Purtroppo, tale coesistenza, seppur marginale, è una realtà anche italiana, a dispetto del nostro sistema *fully inclusive* (d'Alonzo, 2012; Merlo, 2015).

## 2. La realtà problematica della realizzazione dell'inclusione scolastica

Nonostante il forte valore dell'inclusione nel nostro Paese, e gli sforzi accademici e politici di sostenerlo, nella quotidianità della scuola italiana troviamo, purtroppo, varie forme sommerse di esclusione e impoverimento nelle relazioni prosociali e negli apprendimenti. Troviamo anche tanta precarietà nei processi istituzionali e nella vita troppo accidentata di chi nella scuola ci lavora: una fragilità diffusa che la scuola ufficiale fa fatica ad ammettere, celebrando la retorica di una scuola inclusiva (si vedano, ad esempio, i dati ufficiali del Ministero dell'Istruzione e del Merito sugli alunni con disabilità e DSA).

Gli insegnanti vivono questa situazione complessa stretti tra la retorica del «come dovrebbe essere» e la realtà quotidiana dell'implementazione: le loro opinioni ed esperienze vengono interrogate spesso dalla ricerca sull'inclusione (Ianes et al., 2024), ma l'affidabilità delle risposte risente molto della distorsione legata alla desiderabilità sociale, che spesso si riferiscono ad un nucleo di valori pervasivo (il tema viene approfondito nel paragrafo sulle difficoltà della ricerca). Questo fatto non è solo un problema per la ricerca: è anche un tema esistenziale per chi lavora in un sistema di cui fornisce una narrazione difensiva e talvolta ideologizzata.

Trattandosi di insegnanti, le ricerche sono più numerose rispetto a quelle sugli alunni/e, ma ne emerge un quadro complesso e problematico abbastanza coerente, in cui serpeggia, per quanto attenuata da un quadro valoriale sotteso, una certa insoddisfazione e problematicità (Arcangeli et al., 2016; Camedda &



Santi, 2016; Canevaro et al., 2009; Canevaro et al., 2011; Demo, 2016; Ianes et al., 2010; Mura & Zurru, 2016). Dei dirigenti scolastici abbiamo poche informazioni, e quelle poche non dipingono il quadro di un'implementazione soddisfacente, di cui sarebbero peraltro responsabili (Ruzzante, 2018).

I problemi di implementazione non sono solamente italiani: i valori inclusivi sono applicati nei vari Paesi con le modalità più disparate, dipendenti da un'infinità di variabili di contesto (EASNIE, 2017) e con una lentezza preoccupante (Powell, 2018). Un recente studio (Byrne, 2019), che ha analizzato i vari rapporti nazionali sullo stato di implementazione dell'articolo 24 sull'educazione inclusiva della Convenzione ONU del 2006, ha dimostrato come vi siano gravi difficoltà e ritardi nel realizzare quanto previsto dalla Convenzione e sottoscritto dai vari Stati, con la presenza massiccia di scuole separate, soprattutto per gli alunni/e con le disabilità più complesse, che necessitano di supporti intensivi e continuativi, di carattere assistenziale ed educativo. Si potrebbe dire che, nonostante le enormi differenze locali, molti problemi siano esattamente gli stessi: il mantenimento di pratiche di separazione che coesistono con sistemi inclusivi (Black-Hawkins et al., 2007; Klemm, 2015), l'aumento costante di diagnosi e processi di categorizzazione degli alunni/e (Nes, 2013; Riddell & Carmichael, 2019; Tomlinson, 2012), la forte presenza di meccanismi di delega agli insegnanti di sostegno e la loro separazione dai colleghi curricolari (Devecchi et al., 2012; Ianes, 2015; Nilsen, 2017), la diffusione di varie forme di microesclusione, nella forma del *pull/push out* dalla classe (D'Alessio, 2011; Ianes et al., 2020; Nes et al., 2018).

E gli alunni/e con disabilità, come vivono la loro esperienza di integrazione scolastica? La *student voice* degli alunni/e con disabilità è ascoltata davvero pochissimo: finora sono scarsi i tentativi di costruire strumenti e modalità specifiche ed efficaci (Ianes & Adami, 2011; Ianes et al., 2016; 2018) e pochi anche gli esempi concreti di ascolto dei diretti interessati allo scopo di migliorare le pratiche concrete, benché molti strumenti di autovalutazione e autosviluppo delle scuole, in particolare l'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008; 2014), ne prevedano l'uso.

In sintesi, le due grandi fragilità del sistema scolastico inclusivo italiano, l'implementazione quotidiana e la ricerca su di esso, si intrecciano tra di loro e con altre variabili e processi sociali e culturali della contemporaneità, in un'ecologia complessa di non facile decodifica e né tanto meno «correzione» operativa. Proviamo comunque a decostruire e comprendere, per quanto ci è possibile, i processi che stanno portando agli evidenti fenomeni di difficoltà applicativa. A grandi linee, ci sembra che si possano identificare alcune grandi famiglie di processi che si intrecciano tra loro: difficoltà fisiologiche di implementazione di innovazioni complesse, trappole culturali/cognitive e strutture distorsive anti-inclusive. Di seguito ci occuperemo delle ultime due.

### 3. Processi distorsivi di percezione e interpretazione della realtà

#### 3.1 Le trappole

In primo luogo, cercando di individuare e decostruire i processi che portano alle difficoltà di implementazione, è necessario riflettere su alcune «trappole» in cui i vari attori, ai vari livelli, di un sistema scolastico inclusivo possono cadere e che sono in parte cause della situazione attuale (Ianes & Augello, 2019). Per «trappola» intendiamo un processo implicito anche inconsapevole di percezione e interpretazione della realtà, che può produrre effetti anche diametralmente opposti alle intenzioni originarie, una chiave di lettura della realtà che in una particolare ecologia — di idee, norme, consuetudini, risorse, ecc. — porta ad azioni e risultati che sono deleteri.

La prima trappola è quella della retorica del bene assoluto, una visione secondo la quale *l'inclusive education* è l'incarnazione del principio di equità e la massima espressione dei valori di partecipazione democratica e di realizzazione dei diritti umani. Per converso, scuole speciali e classi speciali sono condannate principalmente in chiave etica e valoriale. Questa trappola è alimentata anche da un gran numero di documenti ufficiali ai massimi livelli e ha una dimensione planetaria, partendo dalla celebre Dichiarazione di Salamanca del 1994 fino alla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.



La seconda trappola è quella della cecità e minimizzazione, che ci porta a chiudere gli occhi di fronte alla realtà quotidiana che non si adatta alla nostra ideale narrazione positiva. Sappiamo bene che, per il meccanismo della tendenza intrinseca della mente umana a ridurre la dissonanza cognitiva, tendiamo a non vedere o a considerare marginali fatti e informazioni che non sono consonanti con le nostre idee o aspettative.

### 3.2 Le strutture

In secondo luogo, numerose strutture distorsive anti-inclusive ci aiutano a comprendere ulteriori motivi che hanno creato e mantengono — certo non necessariamente, ma con buona probabilità — la situazione di difficoltà dell'inclusione scolastica degli alunni/e con disabilità.

1. Norme ancora fondate su un approccio individuale-medico alla disabilità. Il mito che l'integrazione e l'insegnamento ad alunni con disabilità debbano essere fondati su saperi medici e bio-strutturali ha profonde radici normative. Si pensi soltanto alla Legge 104 del 1992, sulle cui bozze già molti pedagogisti denunciavano l'eccesso di medicalizzazione, escludendo la scuola e i saperi pedagogici dalle prime due fasi di conoscenza dell'alunno e di definizione formale dei suoi bisogni (Medeghini, 2018). Il recente decreto 96/2019 e il 182 del 2020 (nonostante alcuni progressi qualitativi) non fanno altro che ribadire il primato della certificazione medica anche per l'integrazione scolastica e il Profilo di funzionamento (evoluzione della Diagnosi Funzionale) è saldamente in mani sanitarie (Unità di valutazione Multidisciplinare della ASL, con collaborazione della famiglia e della scuola; Ianes et al., 2019a; Ianes et al., 2019b, Ianes et al., 2021). Da ciò, meccanismi di impotenza e delega non solo nei confronti degli operatori della Sanità, ma soprattutto nei confronti degli insegnanti «speciali», chiamati a lavorare con alunni «speciali» (Ianes, 2015).
2. L'attuale ruolo e status «diverso» degli insegnanti di sostegno. Questo secondo aspetto può essere considerato una logica conseguenza del primo: se la disabilità è un fatto individuale, medico, speciale, avrà necessità di un intervento altrettanto individuale, speciale, affidato solamente a chi può garantire queste caratteristiche di ruolo. La figura professionale dovrà allora essere assegnata individualmente all'alunno con disabilità proprio in virtù della sua disabilità (anche se nella norma esistono la contitolarità e una dimensione di corresponsabilità rispetto a tutti gli alunni della classe), dovrà avere competenze speciali sulle varie disabilità e ci si aspetta che svolga il suo lavoro abilitativo e educativo stabilmente «sul» bambino con certificazione di disabilità. E così si crea il binomio indissolubile insegnante di sostegno-alunno con disabilità. Questa posizione «privatistica» è largamente diffusa tra le famiglie degli alunni con disabilità e le associazioni che ne tutelano i diritti, che molto spesso, come abbiamo visto, ricorrono alla magistratura nel loro contenzioso con l'amministrazione scolastica quasi esclusivamente per ridotta o mancata assegnazione di ore di sostegno per il proprio figlio. Uno status lavorativo generato da una diagnosi, da un diritto sancito da una legge: si è creata negli anni una struttura fortissima nella scuola italiana, una struttura «speciale» che è difficile mettere in discussione nella sua attuale situazione, perché è in qualche modo associata ai diritti di welfare delle persone con disabilità.
3. Le aule di sostegno. Questo aspetto, che ovviamente non è soltanto architettonico e di gestione degli spazi, deriva direttamente dai primi due: diritti individuali degli alunni/e con disabilità e presenza di personale speciale che dovrebbe avere un suo spazio speciale per lavorare adeguatamente, ma non solo. Uno spazio dedicato agli alunni con disabilità risponde purtroppo anche ad altre logiche. Diciamo «dedicato agli alunni con disabilità» perché è questa la destinazione prevalente. Per una scuola avere un'aula specifica, visibile e visitabile, dimostra chiaramente che si dà attenzione specifica agli alunni con disabilità. Per gli insegnanti di sostegno, inoltre, può rappresentare uno spazio identitario, dove sentirsi padroni



del campo, capaci di controllare la situazione e produrre risultati tangibili, dove sentirsi più sicuri, lontani dalla confusione della classe, dagli sguardi dei colleghi curricolari, dove l'alunno con disabilità (apparentemente) si comporta meglio, è più attento, impara più facilmente... Se poi l'alunno con disabilità ha delle reali difficoltà nel partecipare alle attività di classe e, stando nell'aula di sostegno, mostra effettivamente un comportamento migliore e uno stato di stress ridotto, si crea un meccanismo che conferma e consolida la scelta di lavorare in aula di sostegno, facendola apparire la migliore per tutti. C'è poi un altro motivo che rende la presenza di un'aula di sostegno un potente fattore *pull out*, che cioè tira fuori dalla classe l'alunno con disabilità, ed è quello della disponibilità di materiali, tecniche e attività speciali, valutati come efficaci rispetto alle difficoltà dell'alunno. Possiamo pensare, ad esempio, ai percorsi psicoeducativi ABA (*Applied Behavior Analysis*), che prevedono strumenti e metodi specifici di insegnamento di importanti abilità, strutturate in modo rigoroso e graduato. Sono interventi preziosi, ma se l'applicazione di questi interventi viene erroneamente pensata fattibile solo in spazi dedicati, tranquilli e strutturati, sarà molto probabilmente un fattore *pull out*, il rischio è infatti che vadano ad arricchire soltanto le aule di sostegno, che diventeranno sempre più attraenti, lasciando la normalità della didattica in classe sempre più normale, impoverita cioè di quegli aspetti tecnici che invece la potrebbero far diventare una «speciale normalità» (Ianes, 2006; Ianes e Demo, 2022).

4. Le risorse aggiuntive sono quasi esclusivamente gli insegnanti di sostegno attribuiti solo attraverso una certificazione sanitaria. Anche questo aspetto strutturale negativo, che porta la situazione italiana a sempre maggiori difficoltà, deriva dalle dominanti cultura e prassi giuridico-medico-individuali e assistenziali. Questo è un grave limite strutturale, come se le uniche risorse che possono efficacemente costruire inclusione scolastica fossero gli insegnanti di sostegno. A questo aspetto se ne aggiunge un altro ancora più distorsivo, e cioè che questa risorsa arriva da una certificazione sanitaria di situazione di disabilità (anche le recenti disposizioni dei Decreti 66/2017, 96/2019 e 182 del 2020 non cambiano per nulla questa dinamica, che si gioca tra commissione INPS e unità valutativa multidisciplinare).
5. La didattica ordinaria poco inclusiva. Questo fattore strutturale distorsivo andrebbe in realtà messo al primo posto, perché rappresenta il fondamento di ogni discorso inclusivo.

Sappiamo bene quale deriva abbia avuto negli anni questo sistema (Associazione Treelle, Caritas e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011), che spingeva la scuola a fare pressioni sulle famiglie perché portassero «in dote», assieme al figlio con disabilità, una buona certificazione; le famiglie a vivere con difficoltà tali pressioni; le ASL a certificare in modo talvolta «creativo», difforme tra territori, sensibile ai bisogni dei contesti sociali ed economici di appartenenza, medicalizzando magari con l'intenzione di proteggere le situazioni, perché era l'unico modo di far arrivare alla scuola risorse in più. Questa deriva ha prodotto anche grandi e inspiegabili disomogeneità territoriali e tra ordini di scuola che confondono il quadro e rendono impossibile un confronto serio a livello internazionale.

La complessità crescente in cui si deve muovere la scuola a vari livelli — le differenze degli alunni, la situazione culturale e sociale del Paese, i problemi e i cambiamenti nelle famiglie, le difficoltà nei ruoli professionali — non corrisponde affatto a una pari o auspicabilmente maggiore evoluzione nella capacità didattica. Le metodologie didattiche più utilizzate, soprattutto nelle scuole secondarie, sono ancora quelle tradizionali, trasmissive, standardizzate, centrate prevalentemente sull'insegnante, uguali per tutti gli alunni, basate sul libro di testo uguale per tutti, individualistiche, costruite su spiegazione-studio-verifica, ecc. (Bazzanella & Buzzi, 2009; Beillerot & Mosconi, 2006; Castoldi, 2009; Dionne & Rousseau, 2006; Maglioni, 2018; Trincherò, 2013).

Questi dati hanno trovato conferma anche in numerose ricerche (Canevaro et al., 2011; Ianes et al., 2010), dalle quali emerge chiaramente che le metodologie usate con maggiore frequenza nella didattica ordinaria sono la lezione frontale e le schede didattiche, a scapito di metodologie attive e che meglio si prestano all'individualizzazione, come l'apprendimento cooperativo, il *tutoring* o le didattiche laboratoriali e a progetto.

Indubbiamente una didattica ordinaria rigida, standardizzata e poco inclusiva non è un fattore strutturale negativo specifico soltanto per le difficoltà dell'inclusione scolastica, poiché incide negativamente





su tanti altri aspetti, dai risultati di apprendimento all'abbandono scolastico, ma ci sembra fondamentale portarlo in evidenza perché è uno dei fattori *push out* più importanti (Canevaro et al., 2011). Accanto alle difficoltà di individualizzare che si sono evidenziate nella didattica ordinaria e che andrebbero indagate ulteriormente, esiste anche un'incapacità di intervenire efficacemente con modalità psicoeducative su vari tipi di comportamenti problema (come quelli distruttivi, aggressivi, autolesivi, le stereotipie, le crisi di ansia, ecc.; Ianes e Cramerotti, 2002), incapacità che diventa un ulteriore fattore *push out* dell'alunno con disabilità, considerato «ingestibile» all'interno della sua classe.

#### 4. Gli effetti dell'intreccio tra trappole e strutture distorsive anti-inclusive

Anno dopo anno gli effetti di questo complesso intreccio di cause, gestionali, culturali, giuridiche, strutturali, si fanno sentire con sempre maggiore evidenza nella situazione dell'inclusione scolastica degli alunni/e con disabilità nella scuola italiana, a fronte di numeri in costante crescita. Gli insegnanti di sostegno rappresentano oggi più di un quarto del corpo docente complessivo, a fronte di una percentuale di alunni/e con disabilità che arriva al 4% e le certificazioni di disabilità aumentano costantemente negli ultimi anni, tanto per citare solo due temi emergenti.

Queste due grandi fragilità e problematiche del sistema scolastico inclusivo, l'implementazione quotidiana e la scarsità di ricerca su di esso, si intrecciano tra di loro, e la funzione di sviluppo che dovrebbe esercitare la ricerca scientifica applicativa e quella valutativa, anche nelle sue forme non accademiche istituzionali (ad es. INVALSI) non incidono realmente sul sistema.

All'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Invalsi) è stato delegato il compito di definire un set di indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica in Italia e di strutturare strumenti e procedure di valutazione. Attualmente, oltre ai documenti ufficiali redatti per gli alunni con disabilità, DSA e altri bisogni educativi speciali (Piano Educativo Individualizzato e Piano Didattico Personalizzato), il principale strumento di valutazione — o meglio di autovalutazione — richiesto alle scuole è il Piano Annuale per l'Inclusività (nota 2563, MIUR, 2013), un report attraverso cui si dichiarano i processi attuati dalle scuole per favorire l'inclusione scolastica, quali l'uso delle risorse e le progettualità previste, senza tuttavia integrare verifiche esterne alla scuola. D'altro canto, la valutazione dell'inclusione scolastica, così concepita, risulta scollata dalle altre procedure di valutazione di sistema che, al contrario, prevedono un legame tra autovalutazione, valutazione esterna e azioni di miglioramento, e mettono al centro non solo i processi ma anche la performance del personale docente e amministrativo, l'impatto degli interventi e i risultati di apprendimento degli alunni (art. 6, DPR n. 80 del 28 marzo 2013; L. 107 del 13 luglio 2015; D. Lgs. 62/2017). Inoltre, gli alunni con disabilità e alcuni alunni con altri bisogni educativi speciali rimangono spesso esclusi dalle rilevazioni relative agli apprendimenti (nazionali e internazionali), un aspetto critico che desta preoccupazioni non solo nel contesto italiano ma anche nel dibattito internazionale (Dell'Anna, 2021b).

Sul terreno della valutazione dell'inclusione scolastica il nostro Paese avrebbe — e potrebbe avere — un ruolo importante nel dimostrare, con evidenze empiriche, le ricadute positive del modello italiano per l'inclusione. La situazione di tale piano di ricerca non è però confortante (Dell'Anna & Pellegrini, 2019), con pochi dati disponibili (Begeny & Martens, 2007; Cottini & Morganti, 2015; Dell'Anna et al., 2023, D'Alessio, 2011; Migliarini et al., 2019).

Ricerche più recenti (Ianes et al., 2024) ci indicano che il valore dell'inclusione è molto condiviso e sostenuto (96% del campione di 3150 insegnanti e tecnici che si occupano di inclusione scolastica), vi sono però tre persone su dieci che ritengono l'inclusione un grande valore civile e di giustizia sociale, ma allo stesso tempo utopistico e irrealizzabile e quattro su dieci che sostengono che l'attenzione collettiva all'inclusione è andata indebolendosi negli anni. Rispetto poi alla realizzazione concreta di una buona inclusione scolastica con alunni/e con disabilità più complesse nella loro esperienza scolastica diretta, un 47% del campione esprime un chiaro senso di impossibilità pratica, mentre per quanto riguarda le opinioni favorevoli a soluzioni diverse, speciali e separate, le percentuali scendono fino al 17%. Si sta dunque de-





lineando con sempre maggiore chiarezza il tema della discrepanza valori-realizzazione quotidiana di buoni livelli di qualità dell'inclusione.

## 5. Nella discrepanza valori-realizzazione si infila l'inclusioscetticismo

A livello nazionale, ma anche internazionale, risulta dunque evidente una forte discrepanza tra la dimensione del valore civile e di affermazione dei diritti umani attribuita all'inclusione scolastica e la dimensione della sua difficile, faticosa e talvolta incompleta applicazione concreta nella pratica quotidiana nelle scuole. Tale discrepanza rappresenta uno dei fattori più importanti della nascita e dell'espansione delle posizioni critiche degli inclusioscettici, accanto a motivazioni più generali legate alla crescente selettività meritocratica della scuola e al nazionalismo populista delle destre europee. In questa sede però ci interessano maggiormente le argomentazioni scientifico-pedagogiche degli inclusioscettici (Felten, 2017; Gordon-Gould & Hornby, 2023; Imray & Colley, 2017; Kauffman et al., 2023; O'Donnell, 2015;), che possono essere classificate in quattro grandi categorie, qui di seguito formulate in modo "estremo", per evidenziarne il potenziale critico.

1. L'inclusione nella sua difficile e complessa applicazione concreta lede i diritti dei compagni di classe ad apprendere e sviluppare appieno il loro potenziale (rallenta l'apprendimento del gruppo classe).
2. L'inclusione lede i diritti degli alunni con disabilità più grave a ricevere un'offerta educativa e formativa adatta ai loro bisogni, forzandoli in un percorso della classe con un curriculum troppo lontano dalla loro reale situazione di funzionamento, perdendo così tempo prezioso per altri apprendimenti che sarebbero molto più utili nella dimensione di autonomia personale e sociale, fondamentale lungo tutto l'arco di vita.
3. L'inclusione espone gli alunni con disabilità, soprattutto intellettiva, a gravi minacce identitarie e di autostima e a stati di malessere, a causa dei ripetuti atti di stigmatizzazione, marginalizzazione, esclusione e bullismo a cui spesso sono sottoposti da parte dei compagni di classe.
4. Un sistema formativo completamente inclusivo, dove cioè non siano disponibili altre soluzioni, tipo classi o scuole speciali, lede i diritti delle famiglie a scegliere soluzioni alternative alla scuola normale.

Tali posizioni scettiche sono state analizzate e contrastate su vari piani (Slee, 2018; Ianes & Augello, 2019): il primo argomento è stato ampiamente sconfessato dalla letteratura empirica internazionale: nel contesto inclusivo gli apprendimenti dei pari nelle aree curriculari non subiscono alcun danno (Szumski et al., 2017, Oh-Young & Filler, 2015), mentre, all'opposto, tutti gli alunni della classe ne traggono beneficio in termini di maggiore comprensione e accettazione delle differenze, minori pregiudizi e stereotipi, minori fenomeni di esclusione, ecc. (Dell'Anna et al., 2021; Bates et al., 2015).

Rispetto al secondo punto, meno decisive appaiono le ricerche sui risultati di apprendimento degli alunni con disabilità che, seppure moderatamente a favore del contesto inclusivo, non forniscono una panoramica sufficientemente esaustiva, specialmente per quanto concerne la disabilità intellettiva di grado medio-grave (Dell'Anna et al., 2023).

Nel terzo punto, in effetti, a destare le maggiori preoccupazioni non sono le difficoltà ad apprendere le competenze curriculari, sociali e adattive, ma l'isolamento sociale e i fenomeni di bullismo (Corbo et al., 2021; Marciver et al., 2019).

Non è dunque difficile contrastare gli argomenti degli inclusioscettici sui temi del danno/inefficacia, ma rispetto alle reali difficoltà di inclusione sociale/appartenenza al gruppo la critica è appropriata e coincide pienamente con le innumerevoli difficoltà di implementazione rilevate nella ricerca italiana (Dell'Anna et al., 2023; Ianes et al., 2020), nonché in innumerevoli pubblicazioni, incontri, dibattiti e controversie legali che oppongono famiglie e scuola.

Tali evidenti difficoltà nel realizzare un'inclusione di qualità, soprattutto nelle situazioni più complesse



e con l'avanzare dell'età degli alunni/e con disabilità coesistono però con un corpus di valori, convinzioni e norme che affermano ancora la bontà dell'approccio inclusivo.

Oggi abbiamo però un problema in più, rispetto alla evidente frattura tra alta percezione di valore e difficoltà pratiche di realizzazione e cioè la diffusione delle argomentazioni dell'inclusioscetticismo che mettono in discussione, con accenti diversi, le possibilità realizzative nonché il senso pedagogico dell'inclusione scolastica. Le argomentazioni critiche dell'inclusioscetticismo vanno contrastate ovviamente con il superamento concreto delle difficoltà che ancora esistono nelle scuole, ma anche con la diffusione di buone pratiche e la produzione di dati di ricerca affidabili su *output* e *outcome* di un sistema formativo inclusivo come quello del nostro Paese, e su questo tema viene chiamata in causa direttamente la ricerca scientifica.

## 6. La ricerca sull'inclusione: difficoltà epistemologiche e metodologiche

La situazione nel campo della ricerca sull'inclusione non è particolarmente sviluppata e di immediato e decisivo aiuto nella pratica. Le attività di ricerca dovrebbero generare sempre nuove conoscenze, attraverso l'uso di specifiche metodologie, e queste conoscenze dovrebbero ricadere nelle prassi, aiutandone lo sviluppo e la valutazione. La storia della ricerca sull'*inclusive education* è però molto breve, una ventina di anni, ed in Italia la situazione è del tutto particolare, in quanto non vi è stata una grande attenzione alla ricerca empirica pedagogica e didattica in generale, dato il retroterra filosofico delle nostre scienze pedagogiche. Oltre a questo fattore di sfondo, l'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità, rappresentando dagli anni '70 una preziosa e faticosa conquista etico civile, è sfuggita a ricerche valutative e comparative (proprio per la dominanza della trappola retorica del Bene assoluto che non si può mettere in discussione, diversamente da altri Paesi dove il dibattito è molto vivo), mentre era fatta oggetto di innumerevoli riflessioni teoriche, analisi giuridiche, descrizioni dei vari processi e situazioni, con la continua ed evidente tensione al miglioramento delle prassi quotidiane, di cui si sono sempre lamentate la fragilità, senza peraltro risolverla. La nostra tradizione di ricerca sulla scuola inclusiva è fatta prevalentemente di ricerche azioni, studi di caso, osservazioni sul campo, raccolte di interviste, questionari e una profonda immersione nella realtà della vita delle scuole. Una ricerca movimentista, quasi del tutto orientata all'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità e non alla più generale *inclusive education*, di cui si parla in Italia da poco più di dieci anni (Dell'Anna et al., 2023).

Se allarghiamo lo sguardo al panorama internazionale, troviamo moltissima attività sviluppata in tradizioni di ricerca differenti, rispetto alle aree geografico-culturali e alle relazioni tra discipline diverse, ad esempio la pedagogia-didattica in collaborazione con la psicologia o con la sociologia (Amor et al., 2018). In ambito psicologico più che pedagogico vi è stata una fase, negli anni 70-2000, soprattutto negli USA, che sperimentava un'infinità di tecniche di intervento psicoeducativo, prevalentemente comportamentali, su quasi ogni aspetto del comportamento umano di persone con varie forme di disabilità, per dimostrarne l'efficacia. Esiste un'ampia letteratura empirica, che utilizza disegni sperimentali a soggetto singolo, gruppi sperimentali e di controllo, linee di base multiple e altri approcci molto legati al dato oggettivo, raccolto sulle variabili dipendenti studiate: comportamenti adattivi di ogni genere, interventi su comportamenti problema, programmi strutturati di sviluppo cognitivo, affettivo, motorio, ecc. (Cottini & Morganti, 2015). In queste modalità di ricerca sui vari aspetti della *special education* non c'era molta incertezza epistemologica: le idee erano chiare. Si voleva vedere se con una particolare tecnica, applicata rigorosamente in setting sperimentali (raramente in contesti naturali, almeno nei primi periodi), si riusciva a raggiungere un preciso risultato di cambiamento in vari aspetti del soggetto sperimentale. Pian piano poi, anche nei paesi anglosassoni, nordici e germanofoni si è cominciato ad integrare alunni/e con disabilità, all'inizio non grave, nelle classi normali e poi a discutere di *education for all*, di inclusione di tutti gli alunni/e. A quel punto sono incominciate le difficoltà epistemologiche, le difficoltà nel generare conoscenze in questo ambito (Amor et al., 2018). Attualmente emergono, con buon consenso internazionale tra studiosi, una serie di problemi epistemologici.



Il primo è fondamentale e riguarda la concettualizzazione stessa di *inclusive education/ inclusive school/ inclusive setting*: cosa si intende esattamente? Un alunno/a con disabilità presente fisicamente in una classe la rende inclusiva? Un alunno/a con DSA? Un alunno/a con altri BES? Tali domande si collegano ad un altro problema concettuale: si fa ricerca sull'*inclusive education* (che riguarda tutti gli alunni) occupandosi paradossalmente soltanto di alcuni alunni/e, appunto quelli con disabilità o altri BES. Un ampliamento di prospettiva, che deve coinvolgere tutti gli alunni/e, necessario se parliamo di *inclusive education*, moltiplica enormemente la complessità delle variabili da valutare e mettere in relazione. Un problema dunque concettuale di definizione, che rende tra l'altro molto difficile, se non impossibile, la comparazione di sistemi scolastici diversi, a cui si aggiunge quello della definizione della qualità di quello che accade in quel particolare setting inclusivo. Ovviamente la qualità di quello che succede in classe fa la differenza, ma come si definisce la qualità, con quali criteri e su quali variabili? Passando in rassegna la letteratura di ricerca emergono delle tendenze ben evidenti: tante ricerche sugli atteggiamenti degli insegnanti e degli alunni, tante ricerche sugli aspetti della socializzazione, delle interazioni sociali, ma pochissime ricerche sugli effetti, sugli *outcome* dell'*inclusive education* sugli alunni/e senza BES (Dell'Anna e Pellegrini, 2019; Krammer et al., 2019) e con disabilità intellettive di varia gravità (Dell'Anna et al., 2022) e tra gli effetti soltanto su alcuni di essi, con pochissimi studi ben costruiti metodologicamente. Un altro problema concettuale e definitorio riguarda i soggetti stessi e le loro caratteristiche: spesso non si capisce di quali alunni/e le ricerche stanno parlando, di quale disabilità, con quale diagnosi, di quale gravità, dato che differenti sistemi scolastici usano sistemi diversi di classificazione in una babele di definizioni e sigle: basti vedere le differenti percentuali di presenza di particolari categorie di alunni/e anche solo nei paesi europei (EASNIE, 2017). Un ulteriore problema è costituito dal fatto che nella definizione, variegata, dei soggetti dei vari studi vengono usate quasi sempre categorie medico-psicologiche del vecchio modello medico-individuale, senza ricorrere a sistemi orientati ad una visione bio-psico-sociale del funzionamento umano.

Passando, poi, all'ambito delle metodologie usate nei vari disegni di ricerca, i problemi di raccolta dei dati e della loro interpretazione e utilizzo sono molteplici. La ricerca pedagogica, prevalentemente qualitativa, permette certamente di comprendere meglio i processi e di andare in profondità, ma porta con sé limiti enormi di generalizzabilità, replicabilità, affidabilità delle misure, desiderabilità sociale ecc. Ciò non significa denigrare completamente l'uso di queste metodologie, ma in un momento delicato come questo, in cui è necessario dimostrare l'efficacia di un sistema *fully inclusive*, gli approcci qualitativi rischiano di non portare contributi scientificamente validi. Quando, invece, la ricerca sull'inclusione è stata svolta con parametri quantitativi, molto spesso sono stati usati questionari di natura *self-report*. E qui nascono i problemi: ne citiamo alcuni. In primis, la grande difficoltà di costruire campioni rappresentativi della popolazione che si vuole studiare, legato anche all'assenza in uno stesso studio delle varie voci che costruiscono un sistema inclusivo (studentesse, studenti, dirigenti, famiglie, servizi ecc.; Pastore et al., 2019). In aggiunta, l'enorme difficoltà della replicabilità degli studi, per poca chiarezza metodologica e precisione nella procedura adottata, o nell'uso di analisi statistiche poco aggiornate (per esempio, si pensi a tutto il dibattito sull'approccio NHST, Altoè e Pastore, 2013; Pastore, 2009) e appropriate allo studio (Lionetti et al., 2017). In terzo luogo, la scarsa affidabilità dei dati raccolti a causa di misure *self-report*. Questi strumenti, da un lato, vengono costruiti *ad hoc* per un particolare studio, mancando di tutta quella parte di validazione e standardizzazione dello strumento per poterlo considerare valido e affidabile (Pastore, 2015). Dall'altro, sono misure altamente soggette ai *bias* di desiderabilità sociale, soprattutto nel campo della ricerca sociale e umana, che porta a rispondere come si pensa sia giusto, allineandosi ai valori di chi sottopone il questionario o l'intervista (Van de Mortel, 2008). Da ultimo, un po' meno preoccupanti sono le ricerche azione, meritorie nel cambiare in meglio la realtà, spesso non danno però, a loro volta, conoscenze generalizzabili e mancano di coinvolgere direttamente gli alunni/e con situazioni di particolare fragilità, ascoltando la loro voce. Ci teniamo a sottolineare che molte ricerche azione oggi sono partecipatorie, coinvolgono tutti con maggiore intensità, ma si deve fare ancora tanta strada per realizzare ricerche generalizzabili, replicabili, con misure psicometricamente valide e affidabili, oltre che realmente



partecipatorie non soltanto nella fase di raccolta dei dati, ma anche in quelle dell'analisi, interpretazione e disseminazione dei prodotti/risultati.

Dunque, la ricerca ottiene pochi impatti sulla realtà del fare scuola e sulle variabili macro del sistema formativo (Dell'Anna, 2021a), si pensi ad esempio allo scarso effetto delle ricerche che producono evidenze e che dovrebbero orientare le pratiche (per una rassegna completa della letteratura empirica italiana dal 2009 al 2019 si veda Dell'Anna et al., 2023) sia a livello micro, ad esempio l'evitare gruppi di livello tra alunni/e, dimostratisi di minore efficacia rispetto ai gruppi eterogenei, che a livello macro, come nel caso della valutazione della qualità dell'inclusione nell'istituzione scolastica e in generale nel Paese (Cottini e Morganti, 2015), usando variabili di input, processo e *outcome* con indicatori e criteri validati (Kinsella, 2018; Qvortrop & Qvortrop, 2018).

La ricerca ha dunque qualche bel problema nell'evolvere nella giusta direzione le pratiche quotidiane, contrastando le trappole e aiutandoci a superare le condizioni strutturali distorsive, e rispetto agli inclusoscezzici non ha molti dati certi, affidabili, generalizzabili e definitivi con cui rispondere positivamente alla domanda: "Funziona? Per chi? Cosa produce? In quali condizioni? È sostenibile?".

## Conclusioni

In questi scenari dobbiamo dunque chiederci: quanto reggeranno i valori base dell'inclusione scolastica sotto la spinta individualistica e meritocratica dell'attuale visione conservatrice della scuola e della società, che assume anche la forma dell'inclusoscezzicismo? Quanto reggeranno i valori base dell'inclusione scolastica sotto le difficoltà quotidiane di applicazione e realizzazione concreta dei valori inclusivi? Quanto, allora, reggerà la spinta e la forza quotidiana di portare avanti pratiche inclusive? Quanto, la ricerca, sarà a sua volta motivata nell'indagare, nel chiarire e nel sostenere l'efficacia di un sistema inclusivo?

La dissonanza tra valori e comportamenti porta alla tensione o al conflitto interno che una persona può sperimentare quando non riesce ad allineare le sue azioni con i suoi valori personali: la teoria della dissonanza cognitiva di Leon Festinger suggerisce che le persone siano motivate a ridurre la tensione o la dissonanza tra le loro credenze e i loro comportamenti. Le difficoltà pratiche di realizzazione dei propri ideali possono dunque indurre una persona a riconsiderare o addirittura a cambiare i propri valori. Nel nostro caso, le difficoltà concrete di realizzare una buona inclusione, percepite come tali con buona consapevolezza, potrebbero portare gli insegnanti ad una lenta erosione dei valori inclusivi, percepiti sempre più come utopistici, irrealizzabili, e dunque ad accettare lentamente forme più o meno velate di separazione degli alunni/e con disabilità dal resto dei compagni, accettazione resa più semplice da argomentazioni di carattere pragmatico, come ad esempio una maggiore efficacia negli apprendimenti, minor esposizione ad atti di bullismo, maggiore specializzazione dei docenti, maggiore stabilità, ecc. Questa dinamica regressiva, di cui abbiamo ben riscontrato i presupposti nella grande dissonanza tra valori e difficoltà pratiche di implementazione (Ianes et al., 2024) inizia a manifestarsi con l'emergere di voci solitarie che ipotizzano forme di istruzione separate, suscitando cori di dissenso, ma introducendo nell'immaginario collettivo la "pensabilità" di una tale soluzione anti-inclusiva.

È importante notare però che, mentre le difficoltà possono indurre una persona a riconsiderare i propri valori, non tutti cambieranno i loro valori di fronte a sfide pratiche. Molte persone mantengono saldi i loro valori nonostante le difficoltà e, per alcune, le sfide possono rafforzare ulteriormente il loro impegno a livello sia di miglioramento continuo delle pratiche individuali, sia di cambiamento positivo del sistema.

In conclusione, a fronte di questi scenari, dovremmo riflettere molto sulle dinamiche e le tensioni che le persone e le organizzazioni vivono nei processi di implementazione di principi/valori molto alti in termini di equità e diritti quando si scontrano con la concreta realtà degli ecosistemi attuali, fatti di risorse di personale, di leadership, di strutture architettoniche, di norme, di burocrazie, di orientamenti politici, nonché con le dimensioni di mediazione meno evidenti, come la noosfera degli/delle insegnanti, i loro atteggiamenti più o meno consci, le loro trappole cognitive, le loro aspettative, gli orientamenti valoriali personali, le loro storie professionali e personali. In tutto questo la ricerca scientifica deve "sporcarsi le mani" in



modo nuovo (transdisciplinarietà, approcci ecologici, *citizen science*, analisi quantitative sofisticate, *evidence aware/informed education*) se vuole davvero essere una scienza al servizio della qualità della scuola inclusiva.

## Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospect*, XLIX, 3-4, 123-135
- Altoè, G., & Pastore, M. (2013). L'effetto della numerosità sul significato di un risultato statisticamente significativo. Un commento sull'articolo di Benassi et al. *Giornale italiano di psicologia*, 40(2), 367-376.
- Amor, A. M. et al. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1277-1295.
- Arcangeli, L., Bartolucci, M. & Sannipoli, M. (2016). La percezione della qualità dell'inclusione scolastica: Il punto di vista della scuola. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 2, 37-42.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. & McKenzie, K. (2015). Review: Typically developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37, 21, 1929-1939.
- Bazzanella, A. e Buzzi, C. (a cura di) (2009). *Insegnare in Trentino. Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*. Trento. IPRASE.
- Begeny, J., C. & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and a call for more empirical research. *Remedial and special education*, 28, 2, 80-94.
- Beillerot, J. & Mosconi, N. (Eds.) (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Byrne, B. (2019). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN Convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations, *International Journal of Inclusive Education*, 26, 3, 301-318.
- Camedda, D. & Santi, M. (2016). *Essere insegnanti di tutti: Atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno*. In D. Ianes (Ed.), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 35-46). Trento: Erickson.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L. & Ianes, D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Bolzano: Bolzano University press.
- Canevaro, A., D'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Corbo, E., Palladino, B., E. & Menesini, E. (2021). Bullismo e disabilità. Una revisione della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 25, 2, 191-216.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- D'Alessio, S. & Watkins, A. (2009). International comparison of inclusive policy and practice. Are we talking about the same thing? *Research in comparative and international education*, 4, 3, 233-249.
- D'Alonzo, L. (2012). *Le scuole speciali in Lombardia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dell'Anna, S. (2021a). I progressi e i risultati di apprendimento degli alunni con disabilità in contesti inclusivi: una breve panoramica sugli strumenti presenti nella letteratura internazionale. *Integrazione scolastica e sociale*, 20, 3, 130-147.
- Dell'Anna, S. (2021b). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo: Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e auto-miglioramento*. Milano: Franco Angeli.
- Dell'Anna, S. & Pellegrini, M. (2019). Condurre systematic review in ambito inclusivo: Uno strumento per l'epistemologia e l'implementazione nel settore. In D. Ianes, *Didattica e inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.





- Dell'Anna, S., Bellacicco, R. & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Trento: Erickson.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M. & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25, 8, 944-959.
- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., Ianes, D. & Vivinet, G. (2022). Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe, and complex disabilities in inclusive education: A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69, 6, 2025-2041.
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? In D. Ianes (Ed.), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 61-84). Trento: Erickson.
- Devecchi, C., Dettori, F., Doveston, M., Sedgwick, P. & Jament, J. (2012). Inclusive classrooms in Italy and England: The role of support teachers and teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 2, 171-184.
- Dionne, C. & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec: Canada, PUQ.
- EASNIE (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 dataset Cross-Country Report*, Denmark, Odense.
- Felten, M. (2017). *Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gordon-Gould, P. & Hornby, G. (2023). *Inclusive Education at the Crossroads. Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. London: Routledge.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva – Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Adami, L. (2011). *SEN students' and classmates' perception of some relevant aspects of school integration*, relazione presentata alla European Conference of Educational Research, Freie Universität Berlin, 12-16 settembre.
- Ianes, D. & Augello, G. (2019). *Gli inclusio-scettici: Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Dell'Anna, S. (2020). Valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Un framework ecologico. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 19, 1, 109-128.
- Ianes, D., Cappello S. & Demo, H. (2016). Teacher and student voices: A comparison between two perspectives to study integration processes in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3, 1-13.
- Ianes, D., Cappello, S. & Demo, H. (2018). *Student Voice: Uno strumento per raccogliere il punto di vista degli alunni con sindrome di Down sull'integrazione scolastica*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6, 2.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (2021). *Il Nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*: Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Perini, N. (2019a). *Guida pratica a SOFIA ICF: Piattaforma online per Profilo di funzionamento e Piano Educativo Individualizzato*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Scapin, C. (2019b). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospect*, XLIX, 3-4, 249-265.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile? *Integrazione scolastica e sociale*, 23, 1, febbraio 2024.
- Ianes, D. & Demo, H., (2022). *Specialità e normalità?* Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *Speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Imray, P. e Colley, A. (2017). *Inclusion is Dead. Long Live Inclusion*. London: Routledge.
- Kauffman, J. & Badar, J. (2020). *On educational inclusion: Meanings, history, issues and international perspectives*. New York: Routledge.
- Kauffman, J. & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13-20.
- Kauffman, J., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Felder, M., Hornby, G. & Lopes, J. (2023). The unintended consequences of the full inclusion movement. *Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 11(4).
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospect*, XLIX, 3-4, 135-153.





- Kinsella, W. (2018). Organising inclusive Schools, *International Journal of Inclusive education*, 22, 3, 72-95.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Krammer, J., M. et al. (2019). Improving research and practice: Priorities for young adults with intellectual/developmental disabilities and mental health needs. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 12(3-4), 97-125.
- Lionetti, F., Altoè, G., & Pastore, M. (2017). Il problema della credibilità dei risultati in psicologia: quale il contributo della statistica? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 21, 3-14.
- Maglioni, M. (2018). *Capovolgiamo la scuola*. Trento: Erickson.
- Marciver, D. et al. (2019). Participation of children with disabilities in school. A realist systematic review of psychosocial and environmental factors, *PLOS ONE*, 14, 1, e0210511.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale*. Rimini: Maggioli.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21, 2, 146-159.
- Migliarini, V., D'Alessio, S. & Bocci, F. (2018), *SEN Policies and migrant children in Italian schools: Micro-exclusions through discourses of equality*, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887-900.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2016). *Riqualficare i processi inclusivi: Un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione*. In D. lanes (Ed.), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)* (pp. 47-60). Trento: Erickson.
- Nes, K. (2013). *Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkluderings?*, <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/196503/Kari>.
- Nes, K., Demo, H. & lanes, D. (2017). Inclusion at risk? Push and pull-out phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 2, 111-129.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32, 3, 437-251.
- Nilsen, S. (2017). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 2, 205-217.
- O'Donnel, A. (2015). *The inclusion delusion?* Berna: Peter Lang.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skills outcome measures of students with disabilities, *Res.Devel.Disabil.* Dec. 47, 80-92.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Pastore, M. (2009). I limiti dell'approccio NHST e l'alternativa Bayesiana. *Giornale italiano di Psicologia*, 36(4), 925-940.
- Pastore, M. (2015). *Analisi dei dati in psicologia*. Bologna: Il mulino.
- Pastore, M., Lionetti, F., Calcagni, A., & Altoè, G. (2019). La Potenza è nulla senza controllo. *Giornale italiano di psicologia, Rivista trimestrale*, 1-2, 359-378.
- Powell, J. (2018). *Inclusive and special education expansion*, relazione presentata alla conferenza EERA, Bolzano, settembre.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 7, 803-817.
- Riddel, S. & Carmichael, D. (2019). The biggest extension of rights in Europe? Needs, rights and children with additional support needs in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, 23(5), 473-490.
- Ruzzante, G. (2018). La scuola come comunità inclusiva. Una rilettura in chiave inclusiva del Rapporto Delors, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 15, 257-262.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. London: Routledge.
- Szumski, G., Smogorzewka, J. & Karwowsky, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38, 3, 267-286.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@ re*, 13(2), 52-67.
- UNESCO (2020). Inclusive education: New developments, new challenges. *Prospect*, XLIX, 3-4 Geneva, Switzerland.
- Van de Mortel, T., F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48.



## Mabel Giraldo

Researcher | Department of Human and Social Science | University of Bergamo | mabel.giraldo@unibg.it

## Antonella Gilardoni

Pedagogue | Department of Human and Social Science | University of Bergamo | antogilardoni97@gmail.com

# Servizi e soluzioni di Long Term Care per persone con disabilità che invecchiano. Un'analisi esplorativa a partire da una *scoping review*

## Long Term services and supports for older persons with disability. An exploratory analysis from a scoping review

Call

The number of older people, including those with disabilities, has increased substantially in most countries and it will accelerate in the next decades (UN, 2022; OMS, 2022). Among this population, experts have established a distinction between two different phenomena (Verbrugge, Yang 2002): disability with aging (DWA, elderly incurring into impairments) and aging with disability (AWD, elderly who incurred into impairments during the developmental age). AWD has peculiar needs (Putnam & Bigby, 2021; Koon et al., 2020) calling for redefining long-term services and supports (LTSS) bridging aging and disability (Putnam, 2007). The paper presents the results of a scoping review (Arskey, O'Malley, 2005; Levac et al., 2010) aiming at exploring the current state of the art of existing LTSS initiatives and mapping projects, solutions, strategies and interventions used to address AWD needs. Despite the confirmed paucity of studies dedicated specifically to AWD and focused on LTSS, findings from the analysis of the 54 selected papers contribute to build scientific evidence where it is lacking and to support evidence-based integrated, multicomponent, and crossing long-term solutions to meet the mounting challenges of population AWD.

**Keywords:** aging with disability | long-term services and supports | bridging aging and disability | scoping review

Il numero di persone anziane, comprese quelle con disabilità, è aumentato in modo sostanziale nella maggior parte dei Paesi e crescerà ulteriormente nei prossimi decenni (ONU, 2022; OMS, 2022). Tra questa popolazione, gli esperti hanno stabilito una distinzione tra due diversi fenomeni (Verbrugge, Yang 2002): la disabilità con invecchiamento (DWA, anziani che incorrono in menomazioni) e l'invecchiamento con disabilità (AWD, anziani che incorrono in menomazioni durante l'età dello sviluppo). Le persone AWD hanno esigenze peculiari (Putnam & Bigby, 2021; Koon et al., 2020) che richiedono una ridefinizione dei servizi e dei supporti a lungo termine (LTSS) a cavallo tra invecchiamento e disabilità (Putnam, 2007). Il documento presenta i risultati di una scoping review (Arskey, O'Malley, 2005; Levac et al., 2010) volta a esplorare l'attuale stato dell'arte delle iniziative LTSS esistenti e a mappare i progetti, le soluzioni, le strategie e gli interventi utilizzati per rispondere ai bisogni delle persone AWD. Nonostante la confermata scarsità di studi dedicati specificamente al fenomeno AWD e incentrati sui servizi socio-sanitari, i risultati dell'analisi dei 54 articoli selezionati contribuiscono a costruire evidenze scientifiche laddove mancano e a sostenere soluzioni integrate, multicomponenti e trasversali a lungo termine basate sull'evidenza per affrontare le crescenti sfide della popolazione AWD.

**Parole chiave:** invecchiamento con disabilità | servizi e sostegni a lungo termine | ponte tra invecchiamento e disabilità | scoping review

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Giraldo, M., & Gilardoni, A. (2024). Long Term services and supports for older persons with disability. An exploratory analysis from a scoping review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 364-374. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-34>

**Corresponding Author:** Mabel Giraldo | mabel.giraldo@unibg.it

**Received:** 06/04/2024 | **Accepted:** 14/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-34**

**Credit author statement:** Le autrici hanno condiviso le idee generali e la struttura complessiva del contributo. Nello specifico, Mabel Giraldo ha scritto il paragrafo 1 e Antonella Gilardoni il paragrafo 2; mentre i paragrafi 3 e 4 sono frutto di un lavoro congiunto a opera di entrambe.



## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni il numero di persone anziane è cresciuto significativamente a livello mondiale e subirà un'ulteriore accelerazione nei prossimi anni (ONU, 2022). Questa "rivoluzione della longevità" interessa anche le persone con disabilità (OMS, 2022) e rappresenta un fenomeno relativamente nuovo determinato dai progressi avvenuti in ambito medico, riabilitativo, tecnologico e sociale, dall'aumento di ricerche *evidence based* e dalla disponibilità di servizi sanitari, socioassistenziali ed educativi, nonché dall'accesso precoce agli interventi (Putnam et al., 2021).

All'interno di questa popolazione, gli studiosi hanno stabilito una distinzione concettuale e fattuale tra due fenomeni (Verbrugge & Yang, 2002): *disability with aging* (DWA, anziani che incorrono in qualche tipo di menomazione come conseguenza dell'invecchiamento); *aging with disability* (AWD, persone con una o più disabilità acquisite in età evolutiva che invecchiano). Sebbene entrambi affrontino una serie di ostacoli (ambientali, sociali, istituzionali, culturali, ecc.) che influenzano il loro livello di autonomia, partecipazione e inclusione sociale, tale situazione è ancor più complessa nei casi di AWD (Koon et al., 2020) in cui alle caratteristiche di funzionamento legate alla disabilità e ai *long life need* (Bigby, 2004; Putnam, 2007) si associano le cosiddette *secondary conditions with aging* (LaPlante, 2014), ovvero nuove problematiche (sensoriali, motorie e cognitive) date dagli effetti interattivi del naturale decadimento delle condizioni di salute esito del processo di invecchiamento che tendono a verificarsi precocemente e più rapidamente (Hollins et al., 1998).

Come richiamato nelle agende internazionali e nella *Dichiarazione di Toronto*<sup>1</sup> (Spindel et al., 2012), la letteratura concorda nell'urgenza di *bridge the field of aging and disability* (Bickenbach et al., 2012): disabilità e invecchiamento hanno finora rappresentato due ambiti distinti di intervento con competenze, tutele e servizi di welfare differenti. L'AWD richiede, secondo gli studiosi, la ridefinizione di modelli teorici e operativi appropriati (Putnam & Bigby, 2021) che superino una certa logica standardizzata e assistenziale (Reiss & Gibson, 2002) e valorizzino interventi volti a supportare processi di vita indipendente, partecipazione e inclusione (UN, 2006).

Nonostante nell'ultimo decennio la ricerca in questo campo si stia ampliando e rafforzando (Nalder et al., 2020), gli esiti appaiono ancora timidi (Leahy, 2021). Poca attenzione viene data ai bisogni specifici e mutevoli delle persone AWD e ai relativi *Long Term Care Services & Support* (LTSS) (Giraldo et al., 2022). Considerando quest'ultimo aspetto, la letteratura mostra che, sebbene i servizi socioassistenziali possano rivestire un ruolo cruciale nel sostenere quello che gli esperti definiscono *successful aging with disability*<sup>2</sup>, spesso falliscono la loro missione a causa di molteplici fattori (Putnam, 2014): 1. la storica frammentazione dei LTSS e delle relative politiche; 2. le diverse concettualizzazioni e definizioni assunte dai costrutti di disabilità e invecchiamento; 3. i distinti campi disciplinari e professionali di riferimento (gerontologia vs. disabilità) con limitato scambio e condivisione di evidenze, risultati e opportunità; 4. la presenza di servizi specializzati in base all'età o alla tipologia di disabilità; 5. la protezione o la duplicazione di agende, programmi e fondi socioassistenziali; 6. l'aumento dei costi e la dispersione della spesa sociale nazionale in contrasto con le politiche di austerità promosse dai Paesi occidentali negli ultimi decenni.

Queste sfide riguardano anche l'Italia in cui permane una generale difficoltà per le persone AWD e i loro caregiver nell'accesso a servizi, supporti e interventi adeguati ai loro bisogni, a livello sia qualitativo sia quantitativo. Il confine tra le competenze dei diversi LTSS specializzati (disabilità vs invecchiamento) non è sempre facilmente identificabile e le politiche e i servizi erogati sono spesso scoordinati, frammentati e poco personalizzati (Anconelli et al., 2018). Questa lacuna è avvertita come una falla endemica dai

1 La *Dichiarazione di Toronto* è un documento prodotto in seguito alla Growing Older with a Disability (GOWD) Conference, tenutosi a Toronto nel 2011, al fine di attivare connessioni tra gli ambiti di ricerca dell'invecchiamento e della disabilità in modo da favorire maggiore efficacia, equità nell'assistenza e inclusione delle persone AWD.

2 Tesch-Römer e Wahl (2016) invitano a estendere l'approccio *successful aging* (Rowe, Kahn, 1987; 1998), generalmente utilizzato per le persone che invecchiano in buona salute, alle situazioni di disabilità, e a identificare i fattori protettivi e strategie di intervento efficaci per promuovere la massima qualità di vita possibile anche nelle persone con disabilità.



professionisti che lavorano nei servizi per l'invecchiamento e la disabilità, auspicando che possa trovare presto una risoluzione, come promesso nelle recenti riforme in materia di disabilità (Legge n. 227/2021) e di invecchiamento (Legge n. 33/2023).

Alla luce di queste preliminari considerazioni, il presente studio intende illustrare gli esiti di una preliminare *scoping review* (SR) finalizzata a esplorare l'attuale stato dell'arte della letteratura in materia di LTSS per la popolazione AWD (OB1) e mappare progettualità, soluzioni, servizi, strategie e modalità di intervento utilizzate in questi servizi per rispondere ai relativi bisogni (OB2).

## 2. Metodologia

Data la natura esplorativa dello studio, per rispondere agli OB si è deciso di adottare la metodologia della *scoping review*. Questa strategia di revisione differisce sia dalla *systematic review* (Munn et al., 2018) sia dai modelli di *narrative o literature review* (Grant & Booth, 2009) e risulta particolarmente adatta per mappare e raccogliere, preliminarmente, la letteratura prodotta in relazione a un ampio ambito di studio. I ricercatori, infatti, possono intraprendere una SR per esaminare la natura degli studi, riassumere e diffondere i risultati della ricerca o identificare le lacune nella letteratura esistente (Rumrill et al., 2010). Questa metodologia è rilevante in quegli ambiti di ricerca con evidenze emergenti (come quello di interesse di questo contributo) in cui la limitatezza di studi randomizzati o *evidence based* rende difficile intraprendere rigorose revisioni sistematiche.

Al fine di selezionare gli studi da includere nella presente SR, è stato seguito un protocollo multifase utilizzando le linee guida proposte da Arskey e O'Malley (2005) e aggiornate da Levac e colleghi (2010), le cui fasi sono descritte nei seguenti paragrafi<sup>3</sup>.

### 2.1 Identificazione della domanda di ricerca

La presente SR intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- OB1: Qual è l'attuale stato dell'arte delle iniziative esistenti di LTSS per persone AWD?
- OB2: Quali sono le principali progettualità, soluzioni, strategie e modalità di intervento adottate in questi servizi per affrontare i bisogni della popolazione AWD?

### 2.2 Identificazione degli studi rilevanti

Per identificare gli studi da includere nella SR sono stati interrogati, nei mesi di febbraio e marzo 2024, i seguenti *database*: PsycINFO, PsychArticle, SocIndex, Social and Behavioural Science e ProQuest. Il periodo di pubblicazione considerato è stato dal 2012 (anno della *Toronto Declaration*), ad oggi e le *keyword* utilizzate sono state costruite sulla base dei concetti di *aging with disability*, *successful aging with disability* e *Long Term Care Services & Support* (LTSS), combinati dall'operatore booleano "AND". Tutte le ricerche sono state condotte dai membri del team di ricerca.

3 Ad eccezione della sesta "Consultazione".



### 2.3 Selezione degli studi

Per selezionare i contributi rilevanti sono stati utilizzati i seguenti criteri di inclusione: 1. articoli scientifici *peer reviewed* pubblicati in inglese dal 2012 (compreso) ad oggi; 2. risorse che hanno come popolazione target persone AWD; 3. *paper* scientifici che presentano sistemi, servizi, soluzioni e interventi LTSS; 4. *review* o studi con disegni qualitativi, quantitativi, *mixed method*; 5. editoriali o articoli di commento. Nella presente SR sono stati esclusi documenti provenienti dalla letteratura grigia poiché lo scopo era esplorare le soluzioni LTSS descritte in studi *peer-reviewed*.

Utilizzando gli indicatori e i criteri sopra descritti, sono state identificate 884 risorse. Rimossi i duplicati, le pubblicazioni precedenti al 2012 e quelle scritte in lingue diverse dall'inglese, i titoli e gli abstract sono stati registrati e letti. Il processo di *screening* dei documenti si è articolato in due fasi: 1. due membri del team di ricerca hanno vagliato indipendentemente titoli e abstract e hanno confrontato le loro decisioni sulla base dei criteri di inclusione/esclusione (in caso di disaccordo è stato consultato un terzo ricercatore); 2. la versione completa dei risultanti documenti è stata sottoposta a un'ulteriore analisi e in caso di esclusione è stata fornita una motivazione fondata sui criteri di inclusione.

### 2.4 Estrazione e graficizzazione dei dati

Per sistematizzare la raccolta dei dati, è stato predisposto un apposito *data charting form* includente, per ciascun contributo, le seguenti categorie: informazioni bibliografiche; popolazione esaminata; contesto e servizio LTSS; caratteristiche dello studio (tipologia, metodologia, finalità e risultati ottenuti); soluzioni, strategie, competenze, modalità di intervento realizzate/proposte. Analogamente alla fase di *screening* dei documenti *full-text*, le risorse incluse sono state distribuite a due revisori per l'estrazione indipendente delle informazioni rilevanti e, in caso di dissenso, è stato consultato un altro revisore per raggiungere un accordo. Al termine del processo di selezione, i paper sono stati identificati ciascuno con un proprio ID di riferimento.

### 2.5 Raccolta, sintesi e definizione dei risultati

La ricerca nei database ha permesso di individuare complessivamente 884 documenti. Dopo la rimozione di 52 duplicati, 13 pubblicati non in lingua inglese e 53 antecedenti al 2012, gli abstract dei rimanenti articoli sono stati registrati e letti. Sulla base dei criteri di inclusione/esclusione, 170 articoli sono stati sottoposti ad analisi approfondite fino alla selezione finale di 54 contributi<sup>4</sup> (tutti *peer-reviewed* ad eccezione di n. 1 articoli di commento e n. 2 contributi in *proceeding*). La procedura di selezione e i risultati quantitativi sono riportati nella *Prisma Flowchart* (Moher et al., 2015) che segue (*Figura 1*).

4 I principali riferimenti dei lavori selezionati e inclusi nella scoping review sono sintetizzati nella Tabella 1 consultabile online (<https://drive.google.com/file/d/12sPcA9OaDjzyGJXWK6VAgCNfZfyVYOIQ/view?usp=sharing>; consultato in data 30 marzo 2024) e sono citati nella Discussione con il simbolo \*.



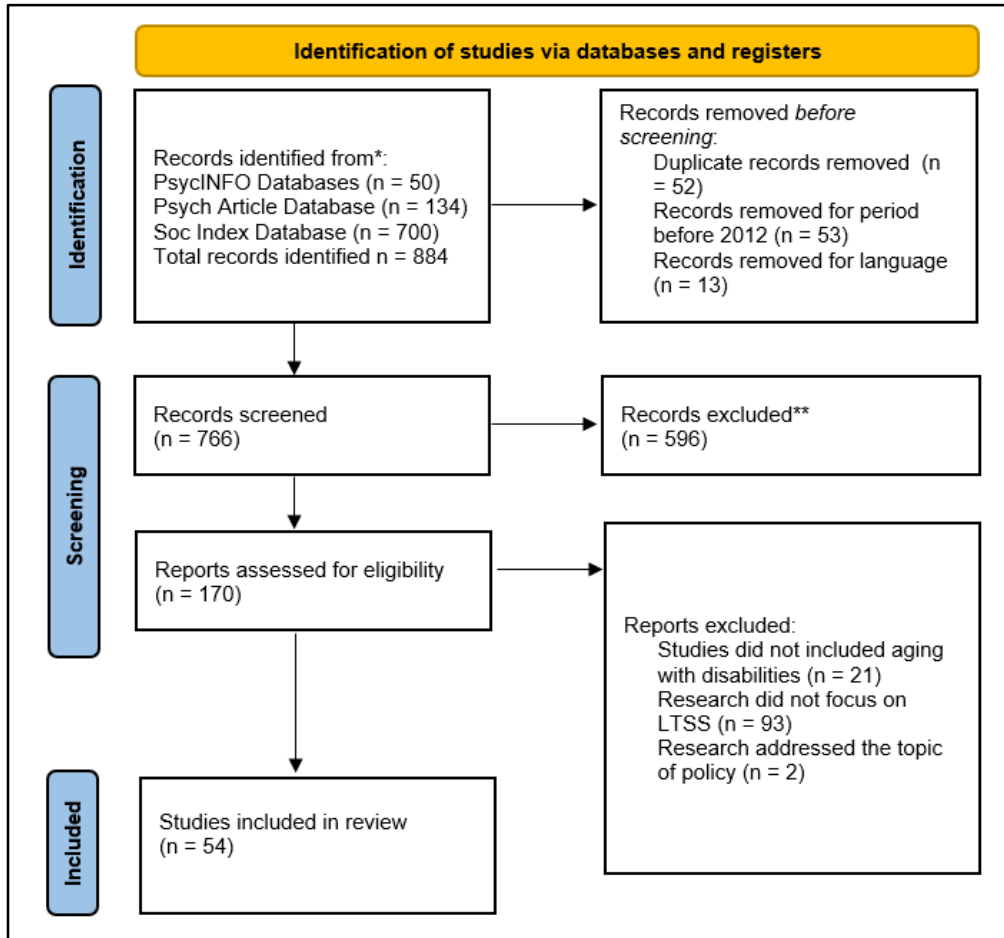
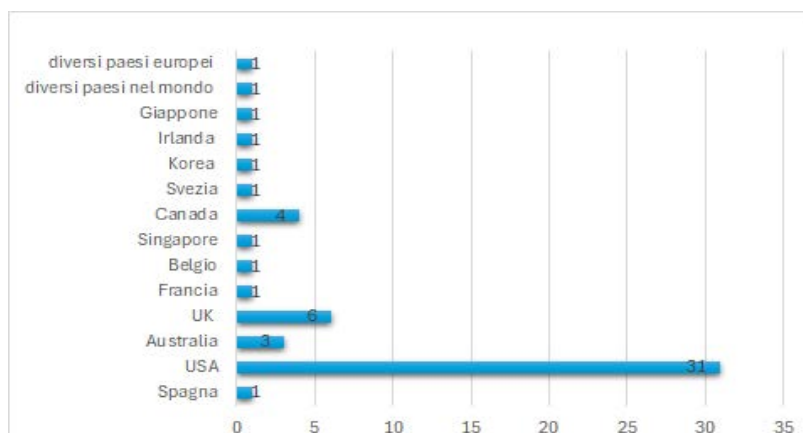
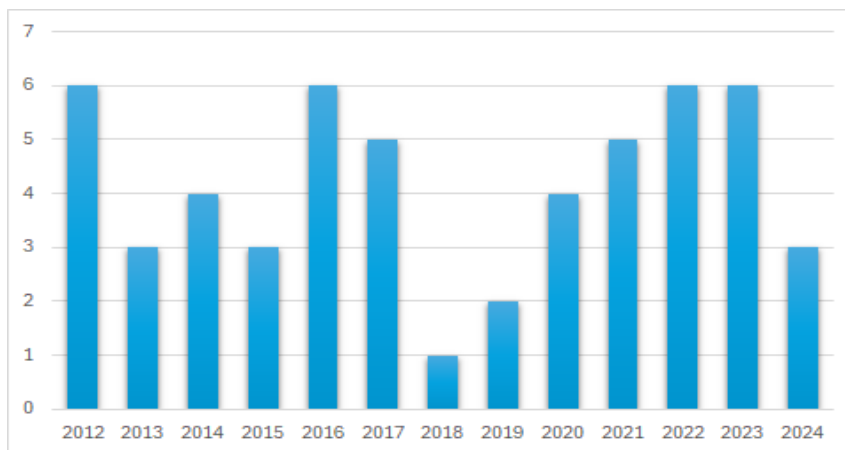


Fig. 1: Prisma Flowchart del processo di selezione della scoping review

La *scoping review* ha permesso di identificare le seguenti tipologie di documenti: n. 16 studi di natura teorica (di cui n. 1 editoriale di commento), n. 6 *review* (di cui n. 2 *literature review*, n. 1 *narrative literature review*, n. 1 *scoping review* e n. 2 *systematic review*), n. 17 studi qualitativi, n. 10 quantitativi e n. 5 che utilizzano un approccio *mixed method*. Infine, si segnala che più della metà dei contributi riguarda ricerche realizzate negli Stati Uniti (n. 31) (*Grafico 1*). Il *Grafico 2*, infine, riporta la distribuzione dei paper per periodo di pubblicazione.



Graf. 1: Distribuzione dei paper area geografica di pubblicazione



Graf. 2: Distribuzione dei paper per anno di pubblicazione

In relazione, invece, al contesto analizzato e/o presentato, la maggioranza dei documenti si riferisce in generale al sistema di LTSS per la persona anziana e con disabilità (n. 27). I restanti o effettuano una comparazione tra servizi differenti (n. 5) oppure fanno riferimento a servizi socio-assistenziali specifici, da quelli tradizionali (n. 15, di cui n. 2 *health service*, n. 5 *in-home care*, n. 8 *home and community-based services*) a soluzioni di LTSS più innovative, come progetti locali di *aging in place* (n. 2), *village model* (n. 1), (*disability and*) *age-friendly community* (n. 3) o i cosiddetti *alternative housing model* (n. 1).

Infine, relativamente alla popolazione di riferimento, la maggior parte dei documenti (n. 38) riguarda, in modo indistinto, persone anziane e con disabilità (senza specificare AWD o DWA) mentre i restanti (n. 16) dichiarano di riferirsi a persone anziane con disabilità (AWD). Tra questi, solo un'esigua parte è indirizzata a disabilità specifiche (n. 4 disabilità intellettive e comportamentali; n. 2 disabilità motorie e fisiche e n. 1 disabilità visiva).

### 3. Discussione

La presente *scoping review* ha permesso di raccogliere e sintetizzare la letteratura scientifica pubblicata in riferimento ai servizi e ai sistemi socioassistenziali dedicati alle persone anziane con disabilità esplorando, da un lato, lo stato dell'arte della letteratura e, dall'altro, mappando progettualità, soluzioni, servizi, modalità di intervento utilizzate per rispondere ai bisogni e alle esigenze di questa popolazione, con particolare riferimento al fenomeno del AWD.

In relazione al primo aspetto, in risposta alla prima domanda di ricerca, è opportuno evidenziare che la revisione, pur confermando la crescente produzione scientifica nel settore, data dall'aumento di interesse speculativo nei confronti della popolazione anziana (con e senza disabilità) nell'ultimo decennio (Feng et al., 2023), rileva altresì alcune carenze. Anzitutto, come sostenuto da Putnam (2014), viene provata la scarsità di ricerche dedicate specificamente all'AWD, in quanto invecchiamento e disabilità sono spesso sovrapposti e confusi, con il primo generalmente considerato come sinonimo di declino fisico e cognitivo con conseguente emergenza di una condizione di disabilità. Una seconda criticità riguarda il numero limitato di studi (soprattutto *evidence-based*) specificamente focalizzati sui LTSS, dei quali la maggior parte sono programmi ancora in fase sperimentale, preliminari a possibili (ma non ancora implementate) soluzioni di sistema e che ben riflettono l'eterogeneità e la frammentazione di proposte, sistemi regolativi e politiche che caratterizza questo ambito (Giraldo et al., 2022; Roberto, Weaver & Wacker, 2014). Infine, questa limitata conoscenza rappresenta spesso una barriera significativa per l'accesso ai LTSS (Beauregard & Miller, 2022\*), insieme ad altri fattori, quali età, identità razziale/etnica, ruralità, istruzione e condizione



socioeconomica (Siconolfi et al., 2023\*; Liu et al., 2022\*; Pendergrast et al., 2022\*; Carrère & Dutreuilh, 2021\*).

Con specifico riferimento alla seconda domanda di ricerca, la SR ha offerto una panoramica su servizi e supporti clinico-sanitari, assistenziali, riabilitativi, sociali e per la vita indipendente che compongono il sistema LTSS. In questo senso, secondo Hado e Konisar (2019), l'acronimo LTSS rappresenta un *termine ombrello* all'interno del quale troviamo una molteplicità di servizi per l'invecchiamento e la disabilità che, comunemente, differiscono nella *mission* e nella capacità organizzativa e il cui accesso è regolato da criteri come età, disabilità, livello di gravità. Proprio queste caratteristiche determinano, secondo gli autori (Putnam & Coyle, 2021; Putnam, 2014), una irrisolta segmentazione nei LTSS la cui cura, come emerso anche nel presente studio (Hudson, 2014\*; Browdie, 2013\*; Washko et al., 2012\*), risiede nella realizzazione di modelli di welfare integrati (invecchiamento e disabilità) e flessibili e di programmi/interventi multicomponente (Stevens & Thorud, 2016\*) che oltrepassino i confini disciplinari (Bachman et al., 2012). A tal proposito, alcuni studi analizzati (Keefe, 2017\*; Stone, 2017\*) suggeriscono che la via per conseguire tale obiettivo non consiste tanto nella creazione di soluzioni LTSS *ex-novo*, quanto in adattare, ibridare e combinare servizi e supporti già esistenti nel tentativo, da un lato, di rispondere in modo specifico alla pluralità di bisogni complessi che caratterizza la persona AWD e, dall'altro, di razionalizzare costi e risorse per sopperire alla carenza di risorse economiche, sociali e strutturali che caratterizza gli attuali *welfare state*. Un esempio positivo di questo aspetto, secondo i dati che emergono dall'indagine qualitativa di Lapierre e colleghi\* (2023), è quanto accaduto durante la pandemia da Covid-19 in risposta alla quale i differenti stakeholder e le relative istituzioni che operano nei settori dell'invecchiamento e della disabilità hanno optato per soluzioni inevitabilmente flessibili e iterative determinate dalla situazione emergenziale.

Questa visione integrata e di sistema potrebbe concretarsi a patto che si realizzino due condizioni. La prima, che trova ampio riscontro in letteratura (Putnam & Stoeberl, 2007), riguarda una sorta di "visione filosofica unica" degli ambiti disabilità e invecchiamento (Coyle et al., 2016\*; Dunér & Wolmesjö, 2015\*) le cui differenze epistemologiche si riflettono nella terminologia e nel linguaggio utilizzato, nonché negli assetti professionali e nelle modalità organizzativo-gestionali. Infatti, come mostra la ricerca di Keefe\* (2017) in Massachusetts, mentre nei servizi per la popolazione anziana (con e senza disabilità) permangono logiche *consumer control* basati su un approccio prevalentemente tutelativo e custodialistico, nei Centri per la Vita Indipendente prevalgono, invece, prospettive di *consumer direction* guidate dal principio, di perskeniana memoria (1972), del "*right to the risk*". La tendenza evidenziata dalla SR è di adottare, soprattutto nelle soluzioni LTSS più innovative, un approccio *person-centered* e *participant-directed* (Hooyman, Mahoney & Sciegaj, 2013\*; Fortinsky & Robinson, 2012\*) al fine di garantire alle persone AWD non solo un ruolo protagonista all'interno del processo di progettazione individualizzata e nella pianificazione integrata dei supporti e dei servizi, ma soprattutto conferire loro una parte sostanziale nell'intero processo decisionale. L'assunzione di queste prospettive, oltre a trovare accreditamento nei nuovi modelli emancipatori in materia sia di invecchiamento sia di disabilità, si è anche dimostrata efficace nel migliorare la qualità e l'accesso ai LTSS (Reuben & Tinetti, 2012).

Una seconda condizione riguarda, la necessità di coordinamento tra i diversi stakeholder (informali/formali, privati/pubblici, nazionali/governativi/federali (Miller & Beauregard, 2023\*; Ruiz et al., 2012\*), nel comune intento di rispondere ai bisogni specifici e trasversali delle persone AWD (Coyle et al., 2016\*) favorendo processi di inclusione sociale e partecipazione nella comunità. In tal senso, Reay e Hinings (2009) parlano di "collaborazione pragmatica". Al riguardo, i risultati della SR suggeriscono che i contesti inter-organizzativi svolgono un ruolo critico e dinamico all'interno di collaborazioni multisettoriali e multidisciplinari (Basu, Steiner & Stevens, 2022\*; Park et al., 2021\*; Clary et al., 2020\*; Fortinsky & Robinson, 2012\*; LaVela et al., 2012\*). Questa azione, come fanno notare McFadden e Lucio\* (2014), richiede la formalizzazione di un *service coordinator*, una figura professionale che, alla luce delle proprie competenze, coordini e organizzi la rete degli stakeholder al fine di ottimizzare e integrare attività/interventi e garantire una continuità in termini di trasferimento di conoscenze ed esperienze, guidi il processo di definizione del Progetto di Vita e individui le strategie per garantire la partecipazione dei soggetti interessati nella pluralità dei contesti e in ottica *lifespan*.



Un ulteriore elemento che la *scoping review* ha permesso di rilevare in relazione alla seconda domanda di ricerca riguarda la necessità di soluzioni LTSS che promuovano processi di *successful aging with disability* nella comunità (Kim et al., 2023\*; Toto et al., 2023\*; Thomas et al., 2017\*; Kahana et al., 2014\*; Buys, Aird & Miller, 2012\*), in sostituzione ai tradizionali istituti residenziali segreganti (McMaughan et al., 2021\*). Tali considerazioni trovano riscontro anche nella letteratura di settore: recenti studi longitudinali hanno evidenziato alcuni benefici associati a questo tipo di soluzioni in termini di miglioramento della salute e dei risultati funzionali (Muramatsu, Yin & Hedeker, 2010), promozione di processi partecipativi e inclusivi nei contesti di vita e nella comunità di appartenenza (Duan, 2023), riduzione del rischio di istituzionalizzazione (Miller, 2011), e ottimizzazione dei costi per le amministrazioni e per la persona AWD e la sua famiglia (Cés et al., 2021\*; Kaye, LaPlante & Harrington, 2009). In particolare, questo tipo di soluzioni – a patto che davvero non reiterino visioni di tipo custodialistico e standard dettati da logiche politiche/organizzative/gestionali e non dai reali bisogni, desideri e aspirazioni della persona con disabilità (Stone, 2017\*; Chin & Phua, 2016\*; Dùbuc et al., 2014\*) – sono considerate dalle persone con disabilità, dalle famiglie e dagli stakeholder essenziali per supportare processi di autonomia, autodeterminazione, *agency* e partecipazione, intesi come predittori per ritardare o ridurre le limitazioni funzionali e favorire un invecchiamento di successo (Schütz et al., 2016\*; Fortinsky & Robinson, 2012\*), nonché consentire il mantenimento della rete socio-relazionale (Power & Bartlett, 2019\*).

La visione condivisa da alcuni studi analizzati è quella di andare oltre la mera prospettiva di invecchiamento attivo (Puspitasari et al., 2023\*) per promuovere LTSS, anche nel caso delle AWD, *aging in place* (Toto et al., 2023\*; Iwarsson et al., 2016\*; McFadden & Lucio, 2014\*), che si sono già dimostrati promettenti ed efficaci per la popolazione anziana in generale<sup>5</sup> (Bigonnesse & Chaudhury, 2020). Concettualmente definito come possibilità per la persona di vivere nella propria casa e nella propria comunità in modo sicuro e indipendente, il successo delle soluzioni LTSS basate su questa concezione dipende dallo sviluppo e dall'implementazione di strategie, sistemi e servizi coerenti (Benefield & Holtzclaw, 2014). Da qui, pertanto, la copiosa presenza di studi nella SR incentrati sulla *home modification* (Kim, Lee & Kang, 2024\*; Spring et al., 2024\*; Sheth & Cogle, 2023\*; Alonso-López, 2020\*; Aplin et al., 2020\*; Hong, Lee & Han, 2015\*), ovvero sulla progettazione di contesti domestici accessibili attraverso la riduzione di barriere ambientali e l'inserimento di ausili e accomodamenti ragionevoli personalizzati e rispondenti ai bisogni specifici della persona AWD, preferibilmente in ottica ecosistemica. A tal proposito, Barnes e colleghi\* (2012) presentano il progetto EVOLVE (EValuation of Older people's LiVing Environments) e la relativa *check list* finalizzati a determinare e valutare quali elementi architettonici e strutturali dell'ambiente domiciliare sono collegati a una maggiore qualità della vita delle persone anziane con e senza disabilità nei programmi di *extra-care housing* in tutto il Regno Unito. Gli ambiti indagati sono: *requisiti universali* (comfort e controllo, dignità, cura personale, realizzazione personale, socializzazione all'interno dello spazio, connessione con la comunità) e *requisiti specifici* per le esigenze delle persone anziane (accessibilità, supporto fisico, supporto sensoriale, supporto cognitivo, sicurezza).

Un ulteriore servizio LTSS riguarda gli Aging and Disability Resource Centers (ADRCs) (Keefe, 2017\*) istituti in 12 Stati americani a partire dal 2003 e finalizzati a promuovere e sviluppare un coordinamento più forte tra le organizzazioni costituendosi come centri di riferimento per la presa in carico della persona AWD e DWA (O'Shaughnessy, 2011). Tuttavia, nella pratica, questi ADRCs non si sono configurati come istituzioni-ponte, ma sono stati collocati all'interno di organizzazioni già esistenti, che servono da tempo la popolazione anziana, faticando così a raggiungere e rispondere ai bisogni delle persone AWD.

In linea con la missione degli ADRCs troviamo altre esperienze o progetti locali basati sulla creazione di sistemi integrati LTSS rivolti a persone anziane e con disabilità. Il primo è il programma Community

5 *Aging in place* è il termine usato per descrivere gli anziani che continuano a vivere in modo indipendente e sicuro nelle loro case e comunità, è un concetto popolare nelle attuali politiche sull'invecchiamento (Greer et al., 2023; Park et al., 2015) poiché consente loro di mantenere un senso di identità e controllo che ha un impatto positivo sulla loro qualità di vita (Ratnayake et al., 2022) e di rafforzare le connessioni sociali e il senso di appartenenza sia all'interno della casa che nella comunità (Wiles et al., 2012).



Aging in Place, Advancing Better Living for Elders (CAPABLE) (Toto et al., 2023\*; Fortinsky & Robinson, 2018\*), un noto esempio di intervento centrato sulla persona e finalizzato a promuovere soluzioni di *aging in place* (Szanton et al., 2016). Un team interprofessionale (terapista occupazionale, infermiere, operatore sociale, ecc.) effettua una valutazione multidimensionale dei bisogni della persona a partire dai quali viene predisposto, in ottica collaborativa e integrata, il piano degli interventi e i relativi servizi per permettere al soggetto di raggiungere quegli obiettivi che lui/lei stesso/a ha identificato essere fondamentali per agire e partecipare nelle attività e nei contesti della vita quotidiana (Szanton et al., 2016). Diversi studi condotti in varie parti degli Stati Uniti hanno dimostrato l'efficacia di CAPABLE in relazione a una complessiva diminuzione nelle limitazioni funzionali e nelle attività della vita quotidiana, nell'accesso ai servizi ospedalieri e alle *nursing home*, nonché nella spesa pubblica assistenziale (Breysse et al., 2022).

Accanto a queste esperienze, gli studi della SR fanno emergere alcuni modelli di LTSS che, come sostengono Putnam e Coyle (2021), risultano essere altamente innovativi poiché non si limitano a proporre soluzioni integrate, ma mirano alla realizzazione di vere e proprie comunità inclusive. Possono essere annoverate in questo genere di iniziative le cosiddette *disability/aging friendly city* (McMaughan et al., 2021\*; Yeh et al., 2016\*). Secondo il relativo modello proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), queste città sono il risultato di un approccio integrato, multi-intervento e interdisciplinare incentrato sulle esigenze dei cittadini, foriero di una nuova idea di società e finalizzato, grazie a un nuovo vincolo solidaristico, alla costruzione di una comunità autenticamente inclusiva. Yeh e colleghi\* (2016) presentano, nello specifico, il caso di San Francisco che, a partire dal 2011, ha implementato soluzioni LTSS *community-led* che integrano supporti e servizi domiciliari, comunitari e istituzionali nella prospettiva di supportare non solo l'inclusione e la partecipazione delle persone anziane e con disabilità nelle loro comunità, ma anche di promuovere e realizzare all'interno di queste un sostanziale cambiamento sociale.

Infine, sempre nell'ambito di quest'ultimo genere di iniziative, rientrano anche i cosiddetti *village model*, un modello relativamente nuovo, *consumer-directed*, che riunisce in una parte della comunità persone anziane e con disabilità con altre "categorie" di cittadini (studenti, lavoratori o altri soggetti delle fasce ritenute vulnerabili, ma anche famiglie che desiderano sperimentare una nuova dimensione di vita) in una logica di mutuo aiuto. Queste organizzazioni associative offrono opportunità di impegno sociale e civico, servizi di supporto forniti da volontari, ecc. I risultati della *survey* condotta da Graham e colleghi\* (2017) su 1.753 membri attivi dei villaggi provenienti da 28 villaggi negli Stati Uniti ha mostrato l'impatto positivo che queste soluzioni hanno per i loro membri in termini di connessione sociale, impegno civico, accesso ai servizi, benessere e possibilità di *aging in place*.

Per concludere, si segnalano tre elementi che, stando ai risultati della *scoping*, sembrano rivestire un ruolo fondamentale nella realizzazione e nella riuscita di LTSS per AWD. Il primo riguarda le tecnologie (assistive e *mainstream*) le cui potenzialità e funzionalità permettono di progettare e sviluppare soluzioni e sistemi integrati e interconnessi grazie all'utilizzo di dispositivi, sensori e unità di elaborazione incorporati in ambienti interni/esterni o in oggetti di uso quotidiano con l'obiettivo di migliorare la qualità della vita, ridurre la dipendenza dall'assistenza e facilitare per contro processi di autonomia, *empowerment*, *agency*, partecipazione, connessione sociale e comunitaria e l'inclusione della persona AWD (Seth et al., 2023\*; Bridge et al., 2021\*; Welsh et al., 2021\*; Hong & Kim Peace, 2015\*). Un secondo aspetto, confermato nella letteratura di settore (Allen et al., 2011), concerne il (potenziale) ruolo svolto dai caregiver formali, attraverso lo sviluppo di specifiche competenze di base e multidisciplinari (Brotman et al., 2021\*; Hoge et al., 2016\*; LaVela et al., 2012\*). Da qui deriva, secondo più autori, la necessità di sviluppare programmi di istruzione e formazione, anche nelle proposte curriculari universitarie (Hooyman et al., 2013\*), che promuovano competenze altamente specializzate, sia in riferimento alle peculiarità dei bisogni (cognitivi, sensoriali, motori, relazionali, ecc.) trasversali e intersettoriali della popolazione AWD (Coyle, 2016\*; Dubuc, 2014), sia in relazione agli aspetti metodologici e operativi (Hooyman et al., 2013). Infine, un ultimo elemento riguarda supporti/interventi/programmi specifici finalizzati a sostenere il benessere (psicofisico, sociale, materiale, ecc.) dei caregiver familiari e informali intesi come parte integrante del sistema LTSS (Milberger et al., 2023\*; Riffin et al., 2017\*; Link, 2015\*; Stevens & Thorud, 2015\*; LaVela, 2012\*). Essi, infatti, come sottolineato dalla letteratura (Pinquart & Sorensen, 2007), svolgono un ruolo fonda-





mentale nell'assistenza delle persone AWD sebbene sovente gli “oneri della cura” possano avere gravi conseguenze sulla loro stessa salute e qualità di vita.

## 4. Conclusioni

La *scoping review* presentata ha permesso di restituire una panoramica sullo stato dell'arte delle soluzioni LTSS realizzate per rispondere ai bisogni delle persone AWD. Gli studi analizzati hanno messo in evidenza l'importanza di promuovere soluzioni e servizi LTSS integrati nelle comunità e di mappare le risorse e le *best practice* realizzate, nel contesto internazionale, per rispondere ai bisogni unici delle persone AWD (Coley et al., 2016\*). Tuttavia, va riconosciuto che la presente *review* ha altresì confermato, da un lato, la segmentazione e il carattere talvolta sperimentale che contraddistingue i sistemi LTSS (Dunér & Wolmesjö, 2015\*; Dubuc et al., 2014\*) e, dall'altro, ha rafforzato alcune sfide tuttora aperte. Tra queste: le difficoltà nella collaborazione tra i diversi professionisti che operano con persone AWD e la necessaria azione di coordinamento che dovrebbe essere svolta da una sorta di *service coordinator* che fatica a trovare una collocazione disciplinare e professionale (Dunér & Wolmesjö, 2015\*); l'esigenza di optare per soluzioni di sistema che adottino un approccio *person-centered* e *participant-directed* (Hooyman et al., 2013\*; Washko, Campbell & Tilly, 2012\*); l'urgenza di sviluppare e disseminare modelli LTSS *evidence-based* fondati su una visione integrata e sistemica del processo di presa in carico e di progettazione personalizzata il cui impatto è ancora relativamente poco conosciuto (Kwak & Polivka, 2014\*; Fisher & Elnitsky, 2012\*).

## Riferimenti bibliografici<sup>6</sup>

- Allen, M., Regenbrecht, H., & Abbott, M. (2011). Smart-phone augmented reality for public participation in urban planning. In *Proceedings of the 23rd Australian computer-human interaction conference* (pp. 11-20).
- Anconelli, M., Michiara, P., & Saruis, T. (2018). Un lungo «travaglio» istituzionale: sussidiarietà e dimensione territoriale del welfare. *Autonomie locali e servizi sociali*, 41(1), 3-18.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32.
- Bachman, S.S., & Gonyea, J.G. (2012). Improving health care delivery to aging adults with disabilities: social work with dual eligibles in a climate of health care reform. *Journal of Gerontological Social Work*, 55(2), 191-207.
- Benefield, L.E., & Holtzclaw, B.J. (2014). Aging in place: merging desire with reality. *Nursing Clinics*, 49(2), 123-131.
- Bickenbach, J., Bigby, C., Salvador-Carulla, L., Heller, T., Leonardi, M., LeRoy, B., & ... Spindel, A. (2012). The Toronto declaration on bridging knowledge, policy and practice in aging and disability: Toronto, Canada, March 30, 2012. *International journal of integrated care*, 12.
- Bigby, C. (2004). *Ageing with a lifelong disability: A guide to practice, program, and policy issues for human services professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bigonnesse, C., & Chaudhury, H. (2020). The landscape of “aging in place” in gerontology literature: Emergence, theoretical perspectives, and influencing factors. *Journal of Aging and Environment*, 34(3), 233-251.
- Breyse, J., Dixon, S., Wilson, J., & Szanton, S. (2022). Aging gracefully in place: An evaluation of the capability of the CAPABLE© approach. *Journal of Applied Gerontology*, 41(3), 718-728.
- Duan, Y., Shippee, T.P., Baker, Z.G., & Olsen Baker, M. (2023). Age Differences in Determinants of Self-Rated Health among Recipients of Publicly Funded Home-and-Community-Based Services. *Journal of Aging & Social Policy*, 35(3), 374-392.
- Feng, Z., Lin, Y., Wu, B., Zhuang, X., & Glinskaya, E. (2023). China's ambitious policy experiment with social long-term care insurance: Promises, challenges, and prospects. *Journal of Aging & Social Policy*, 35(5), 705-721.
- Giraldo, M., Recupero, A., Besio, S., & Marti, P. (2022). Smart community-based services for older persons with disability: a desk review and analysis of design projects. *ICCHP-AAATE 2022 Open Access Compendium” Assistive*

6 In questa sezione non compaiono i 54 articoli inclusi nella review, per i quali si rimanda alla Tabella 1 (<https://drive.google.com/file/d/12sPcA9OaDjzyGJXWK6VAGCnFzfyVYOIQ/view?usp=sharing> consultato in data 30 marzo 2024).



- Technology, Accessibility and (e) Inclusion”: part I, 1, 316-324.*
- Grant, M.J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal, 26*(2), 91-108.
- Hado, E., & Komisar, H. (2019). Long-term services and supports. *Washington, DC: AARP Public Policy Institute.*
- Kaye, H.S., LaPlante, M.P., & Harrington, C. (2009). Do noninstitutional long-term care services reduce Medicaid spending?. *Health Affairs, 28*(1), 262-272.
- Koon, L.M., Remillard, E.T., Mitzner, T.L., & Rogers, W.A. (2020). Aging Concerns, Challenges, and Everyday Solution Strategies (ACCESS) for adults aging with a long-term mobility disability. *Disability and Health Journal, 13*(4), 100936.
- LaPlante, M.P. (2014). Key goals and indicators for successful aging of adults with early-onset disability. *Disability and health journal, 7*(1), S44-S50.
- Leahy, A. (2021). *Disability and ageing: Towards a critical perspective.* Policy Press.
- Levac, D., Colquhoun, H., & O’Brien, K.K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation science, 5,* 1-9.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., & ... Prisma-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews, 4,* 1-9.
- Munn, Z., Peters, M.D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology, 18,* 1-7.
- Muramatsu, N., Yin, H., & Hedeker, D. (2010). Functional declines, social support, and mental health in the elderly: does living in a state supportive of home and community-based services make a difference? *Social Science & Medicine, 70*(7), 1050-1058.
- Nalder, E.J., Putnam, M., Salvador-Carulla, L., Spindel, A., Batliwalla, Z., & Lenton, E. (2017). Bridging knowledge, policies and practices across the ageing and disability fields: a protocol for a scoping review to inform the development of a taxonomy. *BMJ open, 7*(10), e016741.
- Nalder, E.J., Saumur, T.M., Batliwalla, Z., Salvador-Carulla, L., Putnam, M., Spindel, A., & ... Hussein, H. (2020). A scoping review to characterize bridging tasks in the literature on aging with disability. *BMC Health Services Research, 20,* 1-14.
- O’Shaughnessy, C. (2011). Aging and disability resource centers can help consumers navigate the maze of long-term services and supports. *Generations, 35*(1), 64-68.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2007). Correlates of physical health of informal caregivers: a meta-analysis. *The journals of Gerontology series B: Psychological sciences and social sciences, 62*(2), P126-P137.
- Putnam, M. (2007). *Aging and disability: Crossing network lines.* Springer Publishing Company.
- Putnam, M. (2014). Bridging network divides: building capacity to support aging with disability populations through research. *Disability and Health Journal, 7*(1), S51-S59.
- Putnam, M., & Coyle, C.E. (2021). Trends in integrating long-term services and supports in the United States. In Putnam, M., & Bigby, C. (Eds.). *Handbook on ageing with disability* (pp. 361-371). New York: Routledge.
- Reiss, J., & Gibson, R. (2002). Health care transition: destinations unknown. *Pediatrics, 110*(Supplement\_3), 1307-1314.
- Reuben, D.B., & Tinetti, M.E. (2014). The hospital-dependent patient. *New England Journal of Medicine, 370*(8), 694-697.
- Roberto, K.A., Weaver, R.H., & Wacker, R.R. (2014). Delivering aging services: Stability and change in policies and programs. *Generations: Journal of the American Society on Aging, 38*(2), 14-21.
- Rumrill, P.D., Fitzgerald, S.M., & Merchant, W.R. (2010). Using scoping literature reviews as a means of understanding and interpreting existing literature. *Work, 35*(3), 399-404.
- Spindel, A., Campbell, M., & Mendez, J. (2012). Bringing stakeholders together across ageing and disability: GOWD conference series. *International journal of integrated care, 12.*
- Szanton, S.L., Leff, B., Wolff, J.L., Roberts, L., & Gitlin, L.N. (2016). Home-based care program reduces disability and promotes aging in place. *Health Affairs, 35*(9), 1558-1563.
- United Nation (UN) (2022). *2022 Population World Prospect*; consultabile online: <https://population.un.org/wpp/> (consultato in data 30 marzo 2024).
- Verbrugge, L.M., & Yang, L.S. (2002). Aging with disability and disability with aging. *Journal of disability policy studies, 12*(4), 253-267.
- World Health Organization. (2001). *The World Health Report 2001.* Geneva.
- World Health Organization. (2022). *Global report on health equity for persons with disabilities*; consultabile online: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600> (consultato in data 30 marzo 2024).