

Italian Journal of Special Education for Inclusion

XIII

n. 2

2025

Numero Monografico

Italian Journal of Special Education for Inclusion

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

anno XIII | n. 2 | dicembre 2025

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

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

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce

tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – info@pensamultimedia.it

Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

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

ISSN 2282-6041 (on line)

<http://www.sipesjournal.it>

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

Copyright: © 2025 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)	Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Gianluca Amatori (Università Europea di Roma)	Elena Malaguti (Università di Bologna)
Giombattista Amenta (Università di Messina)	Angela Magnanini (Università Foro Italico, Roma)
Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)	Pasquale Moliterni (Università Foro Italico, Roma)
Serenella Besio (Università Valle D'Aosta)	Margherita Merucci (Università Cattolica de Lyon)
Elsa Maria Bruni (Università di Chieti)	Paolina Mulè (Università di Catania)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)	Antonello Mura (Università di Cagliari)
Roberta Caldin (Università di Bologna)	Anna Maria Murdaca (Università di Messina)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)	Marinella Muscarà (Università Kore di Enna)
Lucio Cottini (Università di Udine)	Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona)
Piero Crispiani (Università di Macerata)	Marisa Pavone (Università di Torino)
Armando Curatola (Università di Messina)	Francesco Peluso Cassese (Università Pegaso)
Roberto Dainese (Università di Bologna)	Stefania Pinnelli (Università del Salento)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)	Eric Plaisance (Università Paris V)
Lucia De Anna (Università Foro Italico, Roma)	Béla Pukánszky (University of Budapest)
Barbara De Angelis (Università Roma Tre)	Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona)
Heidrun Demo (Università di Bolzano)	Patrizia Sandri (Università di Bologna)
Daniele Fedeli (Università di Udine)	Marina Santi (Università di Padova)
Carlo Fratini (Università di Firenze)	Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)	Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)	Arianna Taddei (Università degli Studi della Repubblica di San Marino)
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)	Tamara Zappaterra (Università di Ferrara)
Dario Ianes (Università di Bolzano)	Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana)
Angelo Lascioli (Università di Verona)	
Alessandra Lo Piccolo (Università Kore di Enna)	

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

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

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)	Andreina Orlando (Università Roma Tre)
Philipp Botes (Università Roma Tre)	Silvio Pagliara (Università di Cagliari)
Mariateresa Cairo (Università Cattolica Milano)	Guendalina Peconio (Università di Foggia)
Barbara Centrone (Università Roma Tre)	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)	

1	Editoriale FABIO BOCCI Qualcosa da indire... Appunti sparsi, per non disperdersi in questi tempi bui
12	Introduzione DONATELLA FANTOZZI, SILVIA MAGGIOLINI, LORENA MONTESANO, ARIANNA TADDEI Figure e sfondi. Pedagogisti ed educatori nei territori, tra ordinarietà, emergenze e trasformazioni
	CALL
16	ANDREA FIORUCCI Il Sé professionale nelle figure dell'assistenza educativa scolastica: il questionario di self-assesment EdAsCo Profile • The Professional Self in School-Based Educational Support Roles: The EdAsCo Profile Self-Assessment Questionnaire
35	ELISABETTA GHEDIN Figure e sfondi dell'inclusione educativa: un'analisi qualitativa delle rappresentazioni adolescenziali tra diritti, capability e flourishing • The Shapes of Inclusion: Adolescents' Voices Between Rights, Capability, and Flourishing
45	LORENA MONTESANO, ALESSANDRA M. STRANIERO, ANTONELLA VALENTI Sviluppo delle competenze digitali nella scuola primaria: risultati da uno studio pilota del progetto COMP-DIG • Development of Digital Competences in Primary Education: Findings from a Pilot Study of the COMP-DIG Project
55	MAISA' ISSA KHALIL ABU-NIMAH, SHAIMA' ABD-ALKAREEM ALI, NIHAD MAJEED ABU IRMELEH, SAWSAN VICTOR ISTEPHAN, BUAD KHALES, ARIANNA TADDEI, ILARIA D'ANGELO, TOMMASO SANTILLI Promoting Inclusion in Jerusalem-East: Pedagogical Trajectories and Methodological Challenges of an International Cooperation Research • Promuovere l'inclusione a Gerusalemme Est: percorsi pedagogici e sfide metodologiche di una ricerca di cooperazione internazionale
64	NATASCIA CURTO, CRISTINA FRIONI, CECILIA M. MARCHISIO "Mancava proprio l'esistente": Comuni fragili da sfondo a figura nella progettazione personalizzata in attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità • "The context was missing": Fragile municipalities from backdrop to focus in personalized project implementing the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities
72	VALERIA FRISO, ALESSANDRA ROMANO Professionalità educative per l'inclusione lavorativa: competenze pedagogiche e progettualità trasformative nei contesti di lavoro • Educational professionalism for work inclusion: pedagogical competencies and transformative projects in the workplace
83	TONIA DE GIUSEPPE, MANUEL AVERSANO Il rapporto figura/sfondo e l'identità nella contemporaneità trasformazionale, connessionista e generativa: una prospettiva pedagogica inclusiva • The figure/ground relationship and identity in transformational, connectionist, and generative contemporaneity: an inclusive pedagogical perspective
92	MAURO PASCUCCI, CHIARA GENTILOZZI Ecopedagogia per l'inclusione: fondamenti pedagogici a partire dall'ecosofia di Arne Næss • Ecopedagogy for inclusion: pedagogical foundations from Arne Næss's ecosophy
99	FRANCESCA PILOTTO Accompagnare le famiglie durante la detenzione: strumenti pedagogici per favorire la permeabilità tra comunità e contesti detentivi • Supporting families during incarceration: educational resources to promote permeability between communities and prison environments
110	ERIK POZZA, FEDERICA FESTA Ribaltare la prospettiva: un'esperienza di photovoice all'esame conclusivo della scuola secondaria di secondo grado con studenti che incontrano barriere nella comunicazione verbale • Reframing the Perspective: A Photovoice Experience in the Final Secondary School Examination with students who encounter barriers in verbal communication
119	PAOLO LUCATTINI, GRAZIA LOMBARDI Dall'interno verso l'esterno. Linguaggi inclusivi tra accessibilità, appartenenza e universalità • From the inside to the outside. Inclusive languages between accessibility, belonging, and universality
131	DAVIDE PETRUZZELLI L'errore ereditario. Adottare lo sguardo della Convenzione ONU: presupposti filosofici e strumenti pedagogici • The hereditary error. Adopting the perspective of the UN Convention: philosophical assumptions and pedagogical tools

- 139 **ALBERTO RIGHI, SILVIA STEFANELLI, ALICE GUARDIGLI**
Educare all'autonomia scolastica. L'evoluzione del Tecnico dell'Apprendimento nel territorio sammarinese • Educating for School Autonomy: The Evolution of the Learning Technician in the San Marino Context
- 147 **LORENZO DE BENEDETTO, LUIGI FENZA**
Progettualità educativa e territorio: la coprogettazione del Progetto di Vita individualizzato, personalizzato e partecipato per le persone con disabilità • Educational Planning and the Local Community: The Co-Design of the Individualized, Personalized, and Participated Life Plan for People with Disabilities
- 159 **CHIARA MUZZIN**
L'educatore come figura ricostruttiva: integrazione del Social Emotional Learning (SEL) e dello Schoolwide Enrichment Model (SEM) per la giustizia educativa in contesti eterogenei • Educational justice through Inclusion: the reconstructive function of educators between SEL and SEM
- 170 **FEDERICA CAPPIELLO**
Scrivere per ricucire: la lettera settimanale come dispositivo pedagogico nei territori della sfiducia educativa • Educational fragility and school-family alliance: The weekly letter as a narrative tool for situated and inclusive pedagogy
- 179 **VINCENZO CASCINO**
Figure educative vulnerabili e sfondi digitali mutevoli: burnout genitoriale, antropomorfizzazione dell'IA relazionale e depri-
vazione percepita nei virtualescenti • Vulnerable educational figures and shifting digital backgrounds: parental burnout, re-
lational AI and perceived deprivation among virtualescents

FUORI CALL

- 194 **ALESSIA TOMEI, INES GUERINI, AMALIA LAVINIA RIZZO**
Progetto di Vita e processi inclusivi: i tirocini lavorativi a Malta per giovani adulti con Sindrome X Fragile • Life Project and inclusive processes: traineeships in Malta for young adults with Fragile X Syndrome
- 205 **DANIELE BULLEGAS**
Famiglie e disabilità: prospettive di significato e trasformazioni dell'esperienza genitoriale • Families and Disability: Meaning Perspectives and Transformations of the Parental Experience
- 217 **LUIGI RUSSO, INES MARTENA, LINDA CUDAZZO, MICHELA CHIRIVÌ, STEFANIA PINNELLI**
Indicatori di coerenza nei processi decisionali dei GLO: un'indagine empirica sull'attribuzione delle ore di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria • Indicators of consistency in GLO decision-making processes: an empirical investigation on the allocation of support hours in italian nursery and primary schools
- 228 **ALESSIA BEVILACQUA**
Metriche di qualità della vita e benessere associate all'uso di tecnologie assistive nelle condizioni neuromuscolari rare: una valutazione sistematica delle evidenze • Quality-of-Life and Well-Being Metrics Associated with the Use of Assistive Technologies in Rare Neuromuscular Conditions: A Systematic Evaluation of the Evidence
- 252 **MICHELINA VALENZA, FABIO FILOSOFI, ANNA SERBATI, SILVIA PERZOLLI, ELENA BENINI, PAOLA VENUTI**
Autoefficacia degli Insegnanti e ricadute sull'Inclusione. Verso un Modello di Formazione per Tutti • Teachers' Self-Efficacy and impacts on Inclusion: Towards a Training Model for All
- 261 **LAURA MENICHETTI, MICHELA BOVI, SILVIA MICHELETTA**
Visual Impairments and Factors Affecting Participation in Motor and Sports Activities: A Systematic Review • Compromissioni Visive e Attività Fisica. Una revisione sistematica della letteratura per studiare i fattori che incidono sulla partecipazione
- 283 **BARBORA ČERVENKOVÁ, GABRIELA SOLNÁ, BARBORA CÁPÍKOVÁ, TEREZA ROŠÍKOVÁ**
Executive functions and sentence comprehension in children with ADHD, DLD, and comorbid ADHD and DLD • Le funzioni esecutive e la comprensione delle frasi nei bambini con ADHD, DLD e ADHD e DLD comorbili
- 295 **MANUELA VALENTINI, MONICA MINUCCI**
Benefits of Motor Activity in Children with Sensory Disabilities: Systematic Review • Benefici dell'attività motoria nei bambini con disabilità sensoriali: revisione sistematica
- 306 **F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO, GLORIA CALABRESI, CARMEN CLARA BRAVO TORRES**
Sovra rappresentazione e logiche di esclusione della comunità scolastica straniera nella educazione speciale in Spagna • Overrepresentation and exclusionary practices of the foreign school community in special education in Spain
- 321 **SZADEJKO KRZYSTOF, CHIARA TASSELLI, DARIA VELLANI**
The need for a comprehensive reform of academic training programs for social educators • La necessità di una riforma globale dei programmi di formazione accademica per gli educatori sociali

- 341 **FRANCESCA MAROTTI**
Recensione del volume di Marianna Piccioli, *In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità* (Erickson, Trento, 2024)
- 343 **VIRGINIA BENEDETTI, LEONARDO TANTARI**
Intorno al Convegno. Narrazione e riflessioni a margine del 15° Convegno La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale



Qualcosa da indire....

Appunti sparsi, per non disperdersi in questi tempi bui

*Sono un orfano di acqua e di cielo ...
E di una chiara traiettoria
Sono orfano di valide occasioni
Del palpitare di un'idea con grandi ali...
Orfano di uno slancio che ci porti verso l'alto..
di un maestro da ascoltare
Mi basterebbe essere padre di una buona idea...
Sono orfano di partecipazione e di una legge
che assomiglia all'uguaglianza
Di una democrazia che non sia un paravento...
di dignità, misura e sobrietà...
Mi basterebbe essere padre di una buona idea
Mi basterebbe essere padre di una buona idea
Una buona idea
Una buona idea
(Niccolò Fabi, *Una buona idea*, 2012)*

*L'essenziale è riuscire ad avere
Qualche cosa di buono da fare
O almeno da dire
Per non restare a guardare
L'essenziale è provare a dare il meglio
Perché a dare il peggio c'è sempre tempo
Infatti come vedi
è tornato l'inverno
(Federico Zampaglione-Tiromancino, *L'essenziale*, 2010)*

*Si può giocare al fascismo in molti modi,
e il nome del gioco non cambia
(Umberto Eco, *Il Fascismo Eterno*, 1995)*

Le persone che appartengono alla generazione che ha preceduto la mia e quelle della generazione a cui appartengo sono cresciute radicando il proprio essere e divenire in due orizzonti di senso, profondi e ineludibili: l'antifascismo e il pacifismo.

Per quel che mi riguarda, fin da giovanissimo (non ancora quattordicenne) sono tra quelli che hanno introiettato (e incorporato) il celebre passaggio del discorso di insediamento a Presidente della Repubblica Italiana del socialista, partigiano e antifascista Sandro Pertini, il 9 luglio 1978:

«L'Italia, a mio avviso, deve essere nel mondo portatrice di pace: si svuotino gli arsenali di guerra, sorgente di morte, si colmino i granai, sorgente di vita per milioni di creature umane che lottano contro la fame. Il nostro popolo generoso si è sempre sentito fratello a tutti i popoli della terra. Questa la strada, la strada della pace che noi dobbiamo seguire»¹.

1 https://presidenti.quirinale.it/page/7/per_a_insediamento.html [ultima consultazione 21/12/2025] anche in video: <https://www.raiplay.it/video/2017/02/Pertini-presidente-il-discorso-dinsediamento-12f65d66-f7b8-42ca-ad2a-ce662111fea7.html>. Aggiungo una ulteriore nota autobiografica sul mio profondo e radicato pacifismo e antimilitarismo, che si è ulteriormente consolidato con la visione, nel 1979, del film *Hair* diretto da Milos Forman sulla base dell'omonimo



Pacifismo e antifascismo, però, si sono rivelati fin da subito due fundamenta(li) al tempo stesso forti (nel loro radicarsi nella nostra Costituzione) ma vulnerabili sul piano della prassi, del loro inverarsi nella storia, quindi atti costitutivi della convivenza democratica mai dati una volta per tutte ma da difendere e ri-conquistare quotidianamente.

*Canto la pace
Che non è un mestiere, né un'ideologia
Canto la libertà
Difficile, mai data
Che va sempre difesa
Sempre riconquistata
(PGR, Montesole, 2010)*

Basterebbe pensare, in ordine sparso e certamente non rappresentativo della vastità e complessità del tema che sto appena toccando, da un lato alla strage di Piazza Fontana del 12 dicembre 1969, con tutto quello che ha rappresentato² e a quella di Bologna del 1980, ai tentativi di colpo di stato neofascisti, alla Loggia P2 e, dall'altro, alle presenze militari italiane in molte delle tante (troppe) guerre sparse per il Mondo – in particolare quella in Iraq o nella ex Jugoslavia – ma anche al supporto logistico o alla vendita di "dispositivi di sicurezza" e di armamenti, come sta avvenendo nel conflitto Russo-Ucraino e come è avvenuto (ufficialmente fino al 7 ottobre 2023) a favore di Israele, il cui esercito si è reso responsabile (ben oltre i limiti della "legittima reazione") del martirio della popolazione palestinese nella Striscia di Gaza, con l'uccisione di circa 20.000 bambini e bambine. Una tragedia umanitaria che ha assunto la forma del genocidio, tanto da scuotere la coscienza di molte/i ma che sembra ora già caduta nel dimenticatoio, mentre in quelle terre martoriate si continua invece a morire: di fame, di freddo e sotto i colpi delle armi.

Un altro caposaldo che ci ha segnati come generazione è quello della lotta serrata a tutte le forme di istituzione totale, dai manicomi alle scuole speciali. Anche qui ci siamo accorti – e ci stiamo accorgendo – che non bastava e non basta un articolo di legge per sradicare dalla nostra cultura l'idea che esistano umanità di valore diverso, ossia che l'umano sia gerarchicamente ordinato su una scala valoriale in base a variabili legate alla provenienza geografica e culturale, al colore della pelle, al credo religioso, all'identità di genere e all'orientamento sessuale, oppure di matrice socio-economica, quindi performative e produttivistiche, assegnando all'essere maschi, bianchi, eterosessuali, sani, abili, abbienti, cisgender, formalmente monogami, sposati e con figli, ecc. una posizione di dominio, quindi di privilegio, e a tutto ciò che si discosta una posizione di minor valore, quindi di subalternità. Il tutto *suffragato* da antropologie che, benché lontane cronologicamente da quelle galtoniane e lombrosiane, cercano di avvalorare (presentandole peraltro come naturali) queste varie forme di stigma, di discriminazione, di marginalizzazione e di esclusione.

E se nel corso del tempo antifascismo, pacifismo e deistituzionalizzazione hanno trovato sulla loro strada un terreno accidentato, sempre insidioso, ma non sono mai stati dichiaratamente disconosciuti, mai come in questi ultimi tempi sono oggetto di critica, di svalutazione, talvolta addirittura di irrisione e messa in discussione. In altri termini, sono valori costituzionali oggi sotto attacco.

Alcuni esempi.

Siamo in presenza di un vero e proprio *sdoganamento* del fascismo, a livello planetario e nazionale. In Italia sono accolte come *folkloristiche* le adunate a Predappio e quelle per il rito del *Presente!* da celebrarsi con braccia tese, si reitera la dichiarazione che in fondo Mussolini, descritto da gran parte della destra come un grande statista, *ha fatto anche cose buone*, omettendo o sminuendo il fatto che è stato un sanguinario dittatore, che ha portato alla rovina il Paese con il folle ingresso nella Seconda Guerra Mondiale e la sua consegna nelle mani dei nazisti. Di contro, e contestualmente, si svalorza la Resistenza, la si relativizza, si cerca di svuotarla e di sganciarla dal valore che rappresenta e che è a fondamento della nostra Carta costituzionale. Su questa lunghezza d'onda si stigmatizzano il dissenso e la legittima e democratica critica alle azioni e iniziative del Governo o dei partner internazionali del Governo stesso o di suoi esponenti (si veda la sovrapposizione indebita tra le denunce sull'operato dell'attuale governo israeliano nei confronti della popolazione palestinese di Gaza e della Cisgiordania e l'accusa di antisemitismo). In tal senso si sta attuando una sovrapposizione a dir poco indebita e indegna tra il dissenso e la violenza, con ri-

musical del 1967 (soggetto, sceneggiatura e testi di James Rado e Gerome Ragni, Musiche di Galt MacDermot) e, ancor di più, pochi anni dopo, grazie all'incontro con Alex Langer che ho avuto la fortuna di avere come professore di Filosofia, anche se solo per pochi mesi, nel mio liceo ubicato nel quartiere Lammara (Cinecittà), periferia Est di Roma.

2 Bocci F. (2023). Anarchico, ballerino, zoppo. Pietro Valpreda: ritratto del mostro perfetto. *Minority Reports*, 17(2): 209-223.



chiami altrettanto indebiti e indegni a uno strisciante comunismo di cui sarebbero espressione coloro che criticano e dissentono (si vedano i saltelli istituzionali di premier e vicepremier a conclusione della campagna elettorale in Campania e le esternazioni denigratorie della Ministra dell'Università e della Ricerca Bernini in risposta alle rivendicazioni di alcuni studenti di Medicina che rischiano, stante la nuova modalità di accesso, di essere esclusi).

Vorrei ricordare, sommessamente, che in Italia essere comunisti non è un reato e che si deve anche (soprattutto) al comunista Togliatti la cosiddetta *pacificazione* post-bellica (*Decreto presidenziale di amnistia e indulto per reati comuni, politici e militari*, entrata in vigore il 22 giugno 1946) con il reintegro di molti fascisti nella società civile e politica italiana.

Vorrei rammentare che gli intellettuali comunisti italiani sono sempre stati considerati interlocutori laici e tra i meno subalterni alle linee dettate da Mosca (fa fede ciò che hanno scritto nel merito figure come Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir che hanno invece avuto rapporti a dir poco tribolati con il PCF).

E, non da ultimo, ricordo a chi ha la memoria corta o difficoltà a memorizzare cose poco gradite, che il Partito Comunista Italiano, soprattutto con Enrico Berlinguer, è stato storicamente il meno allineato alle direttive dell'URSS e che si deve proprio all'allora PCI la tenuta democratica del Paese nei drammatici giorni del rapimento Moro e di quel periodo che va sotto la denominazione di *anni di piombo*.

Lo dico e scrivo non per rimarcare una appartenenza – che peraltro non c'era allora e non c'è oggi, avendo a cuore fin dal giovanissimo (e ancor più oggi come studioso) l'assunzione di una postura di assoluta libertà di pensiero, *eretica*, l'unica che permette di operare analisi critiche scevre da qualsiasi condizionamento (di partito, di sindacato o di movimento) etero o autoindotto – ma perché la memoria storica (che non è *la verità* ma radica il dibattito quantomeno su fatti e non su menzogne) è l'unico antidoto alle narrazioni tossiche che permeano il nostro tempo.

Narrazioni tossiche che tendono a strutturare la figura del nemico in chiunque si discosti dall'immaginario che il potere di turno vuole affermare come norma e, pertanto, come normalità. Il nemico che si annida progressivamente ovunque, in chi prova orrore davanti a 20.000 bambini morti per la follia che continua a pervadere gli esseri umani, così come in chi cerca di educare alla sessualità e all'affettività nelle scuole, per fare due esempi di per sé agli antipodi ma che la dicono lunga rispetto a tutto quello che può essere collocato all'interno di queste due polarità. E all'interno di queste due polarità vanno indubbiamente segnalati i numerosi attacchi ai diritti delle persone trans, a partire dalla proposta di operare un monitoraggio, ossia una schedatura, con l'introduzione del "registro della disforia di genere" a quella di vietare le carriere alias. Il tutto con il ricorso a un lessico patologizzante e anti-scientifico.

E sempre andando, volutamente di *palo in frasca*, da un lato vediamo come negli attuali Stati Uniti il nemico assuma non solo le sembianze dello straniero (da deportare), della persona trans o del disabile (da escludere per effetto della messa al bando delle politiche *DEIA*) ma anche quelle dell'intellettuale che si dichiara contrario alle politiche presidenziali. E così, il regista Rob Reiner, massacrato con la moglie nella sua abitazione (sembra per mano del figlio), viene tratteggiato dal Presidente degli Stati Uniti Donald Trump (non da uno qualsiasi, per dire) come il responsabile (reo) della propria sorte e morte per il suo aperto e dichiarato antitrumpismo. Reiner, la vittima, è dunque e comunque colpevole in quanto nemico del sogno MAGA. Reiner, ha scritto Trump, era affetto dalla *sindrome dello squilibrio di Trump*: «Era ossessionato da me. Penso che fosse molto dannoso per il nostro Paese»³. E, ancora: «faceva impazzire la gente con la sua ossessione furiosa per il presidente Donald J. Trump, con la sua evidente paranoia, che raggiungeva nuove vette mentre l'amministrazione Trump superava tutti gli obiettivi e le aspettative di grandezza, con l'età dell'oro dell'America alle porte, forse come mai prima d'ora»⁴.

Da un altro lato, molto meno drammatico ma non meno significativo del clima di caccia alle streghe che pervade l'attualità, il nemico assume addirittura le vesti dell'*Hummus* proposto nelle mense scolastiche di alcuni comuni toscani che hanno aderito a *Sapori per la pace*, una iniziativa che prevede nell'arco di alcuni mesi di dedicare tre pasti alla tradizione culinaria di Paesi in guerra: la Palestina, l'Ucraina e il Sudan. Tale iniziativa è divenuta agli occhi di alcuni esponenti politici della compagine di governo (in particolare l'eurodeputata leghista Susanna Ceccardi) una *forzatura ideologica* spacciata per pedagogia e un *condizionamento emotivo*⁵.

E mentre l'*Hummus* – che peraltro è un cibo della tradizione mediterranea, quindi della cultura palestinese come di quella israeliana, di quella libanese come di quella turca, di quella greca come di quella cipriota e financo ormai, e non certo da oggi, di quella italiana – viene *demonizzato* per la sua *valenza ideologica di sinistra* (perché

3 <https://video.corriere.it/esteri/trump-il-regista-di-harry-ti-presento-sally-rob-reiner-era-uno-squilibrato-ossessionato-da-me/90c53cad-1dac-44e9-a7d5-77a083027x1k> [ultimo accesso 19/12/2025].

4 <https://www.internazionale.it/ultime-notizie/2025/12/16/usa-trump-attacca-reiner> [ultimo accesso 19/12/2025].

5 <https://www.ilgiornale.it/news/cronaca-locale/menu-palestinese-servito-ai-bambini-delle-scuole-elementari-2581360.html> [ultimo accesso 19/12/2025].



mai, ohibò) da un altro canto si celebrano ormai sistematicamente, non solo da sostenitori ma anche da parte di esponenti dell'area di governo, figure di militari che durante il Ventennio e il secondo conflitto mondiale si sarebbero *distinte* per le loro imprese belliche, segno tangibile di quell'*amor patrio* che è alla base, ieri come oggi, delle retoriche discorsive che giustificano la guerra e il conseguente massacro di milioni di persone⁶.

Una retorica, però, che facciamo fatica a estirpare e che si sta di nuovo inverando nella nostra attualità con il posizionamento di numerosi soggetti istituzionali che stanno paventando come ormai inevitabile l'ingresso delle nostre comunità in una nuova fase dominata dall'*economia di guerra*, con la conseguente corsa al riarmo e la militarizzazione della vita. E questo a livello mondiale, europeo e, ovviamente, nazionale.

E così ascoltiamo Mark Rutte, Segretario della Nato, affermare, nel corso del suo intervento alla Conferenza di Monaco sulla Sicurezza tenutasi a Berlino l'11 dicembre 2025, che «dobbiamo essere preparati alla portata della guerra che i nostri nonni e bisnonni hanno dovuto affrontare»⁷. Una posizione avvalorata nientemeno che dalla Presidente della Commissione Europea Ursula Von der Leyen, la quale ha annunciato che *l'Europa deve prepararsi alla guerra*: «Entro il 2030, l'Europa deve avere una forte posizione sulla difesa: "Prontezza 2030" [*Readiness 2030* o *ReArm Europe*] significa aver riarmato e sviluppato le capacità per avere una deterrenza credibile». Di qui la necessità di investire in trasporti militari, munizioni, droni, difesa aerea e missili⁸, anche perché, come annunciato dal capo dell'intelligence tedesca Martin Jäger, «non dobbiamo dormire sugli allori pensando che la Russia non attaccherà la Nato prima del 2029: siamo già nel vivo dell'azione»⁹. E, allora, non è da escludere il fatto che la Nato valuti *attacchi preventivi alla guerra ibrida russa*, come esternato in un'intervista al Financial Times¹⁰ dal Presidente del Comitato militare dell'Alleanza atlantica Ammiraglio Giuseppe Cavo Dragone, così come dobbiamo prendere *seriamente* in considerazione il fatto che ci si deve preparare *a perdere* i nostri figli in guerra, come ha dichiarato il Generale francese Fabien Mandon¹¹.

E l'economia di guerra, così come *l'economia del genocidio* (come abbiamo visto emergere da alcune ipotesi in merito alla *ricostruzione* di Gaza), ad uso e consumo di chi la sostiene e ne trae profitto per sé e conto terzi, genera il suo indotto e l'Italia non manca di fare la sua parte.

Così, da un lato, quello dell'investimento economico vero e proprio, l'attuale governo italiano – dopo aver dato il benestare all'impegno di investire, come richiesto dalla Nato, il 5% del PIL in difesa (3,5%) e sicurezza (1,5%)¹², con una previsione di spesa di 400 miliardi di euro (leggasi quattrocento-miliardi-di-euro) nei prossimi 10 anni¹³ – il 5 dicembre 2025 ha proceduto alla richiesta di acquisto, presso il Dipartimento Difesa degli Stati Uniti, di missili per gli F35 per una spesa di circa 301 milioni di dollari. Nello specifico: «The Italian government has requested to purchase more than 100 Joint Air-to-Surface Standoff Missiles-Extended Range (JASSM-ER) under a possible US\$301 million foreign military sale approved by the US State Department»¹⁴.

Trecentouno milioni di dollari equivalgono a 256.223.240 di euro, una cifra non indifferente, tanto che Christian Raimo, insegnante, studioso, scrittore, giornalista, riportando anche lui la notizia si è chiesto in un post pubblico su Facebook se non fosse più utile investirli per stabilizzare i circa 52.294 insegnanti precari «che prestano tutti i giorni lavoro nelle scuole superiori»¹⁵.

Dall'altro lato, quello della cultura della guerra, partendo dal presupposto (che tale non è ma così ci viene presentato) che dobbiamo ormai inesorabilmente prepararci a morire o a veder morire i nostri cari per difendere i confini patrii (italiani ed europei, ancor di più occidentali), dalle imminenti invasioni barbariche, si è ritenuto utile

6 Viene drammaticamente in mente la celebre frase, inno contro la guerra, di Friedrich Dürrenmatt contenuta nell'opera teatrale *Romolo il grande* del 1949: *Patria, si fa chiamare lo Stato ogniqualvolta si accinge a uccidere*.

7 <https://askanews.it/2025/12/11/rutte-nato-dobbiamo-essere-pronti-alla-guerra-come-quella-dei-nostri-nnonni/> [ultimo accesso 19/12/2025].

8 https://www.ansa.it/europa/notizie/rubriche/altrenews/2025/03/18/-von-der-leyen-leuropa-deve-prepararsi-alla-guerra-_ce78e212-d7eb-4037-b4ce-98baa24864ef.html [ultimo accesso 19/12/2025].

9 <https://www.ilfattoquotidiano.it/in-edicola/articoli/2025/12/13/campana-a-morto/8226216/>

10 <https://www.ft.com/content/dbd93caa-3c62-48bb-9eba-08c25f31ab02> [ultimo accesso 19/12/2025].

11 https://www.repubblica.it/esteri/2025/11/21/news/capo_di_stato_maggiore_mandon_francia_rischio_guerra_russia_mort_e_figli-424996787/ [ultimo accesso 19/12/2025].

12 <https://www.youtube.com/watch?v=EkPwP0eRxl4> [ultimo accesso 19/12/2025].

13 https://www.avvenire.it/attualita/spesa-militare-al-5-del-pil-allitalia-costerebbe-400-miliardi-in-10-anni_93071 [ultimo accesso 19/12/2025].

14 <https://www.defenceconnect.com.au/joint-capabilities/17351-italian-government-to-acquire-100-jassm-er-equipment-under-possible-us-foreign-military-sale> [ultimo accesso 19/12/2025].

15 https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02BvLBdRET4cjm6dbNUkWCa9PzzhhtEwRGs6jGtt58BN7Md3WVBZq5yZ76atqtXNal&id=567822830&_rdr [ultimo accesso 19/12/2025].



sondare la disponibilità dei giovani corpi che saranno presto destinati all'estremo sacrificio. Lo ha fatto (e lo sta facendo) l'*Autorità garante per l'infanzia e adolescenza* – istituzione attualmente guidata da Marina Terragni, nominata dai presidenti di Camera e Senato, Lorenzo Fontana e Ignazio La Russa – con un sondaggio dal titolo *Guerra e conflitti*¹⁶ costituito da un questionario di 32 domande destinato a ragazzi/e dai 14 ai 18 anni. Nell'ambito del sondaggio¹⁶ si chiedono diverse cose su guerra, conflitti e pace: *Come ti informi sulla guerra? Quali emozioni provi davanti alle immagini dei conflitti? Cosa pensi del ruolo della tua generazione nella costruzione della pace?* Tra queste, non è passata inosservata la seguente domanda: *Se il mio Paese entrasse in guerra mi sentirei responsabile e se servisse mi arruolerei. Quanto sei d'accordo con questa affermazione?* Secondo quanto riportato da *Il Sole 24 ore*¹⁷, dell'attuale campione di rispondenti, circa 4000 adolescenti, il 68% assume una posizione negativa rispetto alla eventuale chiamata alle armi (per l'esattezza il 60,2% dei ragazzi e il 73,6% delle ragazze). Leggendo il dato all'inverso, ciò significa che, allo stato attuale, 1270 giovani (il 32%) si dichiara invece disponibile ad arruolarsi. In tal senso, se consideriamo che i 13-19enni sono in Italia all'incirca 4 milioni¹⁸, il 6,86% della popolazione, è facile fare un rapporto ed elaborare una proiezione (ovviamente su base probabilistica) della coorte presumibilmente disponibile. Al di là di questo, non è molto chiara la ragione alla base della consultazione considerando che nel caso (non sia mai) che si addivenga a un conflitto in tempi brevi difficilmente gli adolescenti sarebbero coinvolti. A pensar male si fa peccato, non c'è dubbio, ma si affaccia il sospetto che siamo in presenza di una sorta di *pastura* per introdurre e per avvalorare la cultura della guerra e che vi sia una correlazione con la proposta di reintrodurre la leva (per ora su base volontaria) anche in Italia¹⁹.

Quanto fin qui delineato, questo mix esplosivo di sovranismo, populismo, militarismo e quant'altro, richiama alla mente il costrutto di *Ur-Fascismo* o *Fascismo eterno* elaborato da Umberto Eco ed esposto in un simposio tenuto alla Columbia University il 25 aprile 1995 con il titolo *Eternal Fascism*²⁰. Per Eco la struttura archetipica del fascismo si manifesta, storicamente e nel suo radicarsi nel tempo, nei seguenti aspetti²¹:

1. *culto della tradizione e sincretismo*: «non ci può essere avanzamento del sapere. La verità è stata già annunciata una volta per tutte, e noi possiamo solo continuare a interpretare il suo oscuro messaggio» (p. 36);
2. *rifiuto del modernismo*: «l'illuminismo, l'età della ragione vengono visti come l'inizio della depravazione moderna» (p. 37);
3. *culto dell'azione per l'azione*: «Pensare è una forma di evirazione. Perciò la cultura è sospetta nella misura in cui viene identificata con atteggiamenti critici. Dalla dichiarazione attribuita a Göbbles ("Quando sento parlare di cultura, estraggo la mia pistola") all'uso frequente di espressioni quali "porci intellettuali", "teste d'uovo", "snob radicali", "le università sono un covo di comunisti", il sospetto verso il mondo intellettuale è sempre stato un sintomo di Ur-fascismo» (pp. 37-38);
4. *Il disaccordo è tradimento*: «nessuna forma di sincretismo può accettare la critica. Lo spirito critico opera distinzioni, e distinguere è un segno di modernità. Nella cultura moderna, la comunità scientifica intende il disaccordo come strumento di avanzamento delle conoscenze. Per l'Ur-Fascismo, il disaccordo è tradimento» (pp. 38-39);
5. *paura della differenza*: «Il disaccordo è inoltre un segno di diversità. L'Ur-Fascismo cresce e cerca il consenso sfruttando ed esacerbando la naturale paura della differenza. Il primo appello di un movimento fascista o prematuramente fascista è contro gli intrusi. L'Ur-Fascismo è dunque razzista per definizione» (p. 39);
6. *l'Ur-Fascismo scaturisce dalla frustrazione individuale o sociale*: «il che spiega perché una delle caratteristiche tipiche dei fascismi storici è stato l'appello alle classi medie frustrate, a disagio per qualche crisi economica o umiliazione politica, spaventate dalla pressione dei gruppi sociali subalterni» (p. 39);
7. *l'ossessione del complotto*: «alla radice della psicologia Ur-Fascista vi è l'ossessione del complotto, possibilmente

16 Consultabile sul sito del *Garante* al link: <https://iopartecipo.garanteinfanzia.org/consultazioni/consultazione-guerra-e-conflitti/> [ultimo accesso 19/12/2025].

17 https://www.ilsole24ore.com/art/il-68percento-adolescenti-non-si-arruolerebbe-caso-guerra-AlbjRPC?refresh_ce=1 [ultimo accesso 19/12/2025].

18 <https://www.ilsole24ore.com/art/demografia-solo-persona-15-italia-e-adolescente-gli-over-65-sono-su-4-AHUI4xjD> [ultimo accesso 19/12/2025].

19 <https://www.rainews.it/articoli/2025/11/reintrodurre-la-leva-in-italia-la-proposta-di-crosetto-in-risposta-al-nuovo-contesto-di-sicurezza-18db16d3-09a5-496a-80d1-b2bd48e01825.html> [ultimo accesso 19/12/2025].

20 Cfr. Eco U. (1995). *Eternal Fascism*. New York: The New York Review of Books. Prima edizione italiana: Eco U. (1997). *Il fascismo eterno*. In U. Ecco, *Cinque scritti morali*. Milano: Bompiani.

21 Sintesi e citazioni tratte da: Eco U. (1997). *Il fascismo eterno*. Milano: La nave di Teseo, pp. 35-48.



internazionale. I seguaci debbono sentirsi assediati. Il modo più facile per far emergere un complotto è quello di fare appello alla xenofobia» (p. 40);

8. Descrizione ambivalente del *nemico*: «i nemici sono al tempo stesso troppo forti e troppo deboli» (p. 41) in ogni caso sono nella loro diversità qualcosa d'altro, da sconfiggere;
9. *la guerra permanente e il contrasto al pacifismo*: «Per l'Ur-Fascismo non c'è lotta per la vita, ma piuttosto "vita per la lotta". Il pacifismo è allora collusione col nemico, il pacifismo è cattivo perché la vita è una guerra permanente» (p. 42);
10. *elitismo* popolare (il popolo eletto è migliore degli altri) e *disprezzo per i deboli*: «L'Ur-Fascismo non può fare a meno di predicare un "elitismo popolare". Ogni cittadino appartiene al popolo migliore del mondo, i membri del partito sono i cittadini migliori, ogni cittadino può (o dovrebbe) diventare membro del partito» (p. 43). Naturalmente il tutto contemplando una struttura gerarchica, di tipo militare, in cui c'è un leader e, a cascata, dei leader subordinati in una logica che innesca un *elitismo di massa*;
11. *culto dell'eroismo e culto della morte* (come sacrificio necessario): «In questa prospettiva, ciascuno è educato per diventare un eroe. In ogni mitologia l'eroe è un essere eccezionale, ma nell'ideologia Ur-Fascista l'eroismo è la norma. Questo culto dell'eroismo è strettamente collegato al *culto della morte*... L'eroe Ur-Fascista è impaziente di morire. Nella sua impazienza, va detto in nota, gli riesce più di frequente far morire gli altri» (p. 44);
12. il *machismo*: «Dal momento che sia la guerra permanente sia l'eroismo sono giochi difficili da giocare, l'Ur-Fascista trasferisce la sua volontà di potenza su questioni sessuali. È questa l'origine del *machismo* (che implica disdegno per le donne e una condanna intollerante per abitudini sessuali non conformiste, dalla castità all'omosessualità). Dal momento che anche il sesso è un gioco difficile da giocare, l'eroe Ur-Fascista gioca con armi, che sono il suo *Ersatz* fallico: i suoi giochi di guerra sono dovuti a una *invidia penis* permanente» (pp. 44-45);
13. il *populismo qualitativo*: «In una democrazia i cittadini godono di diritti individuali, ma l'insieme dei cittadini è dotato di un impatto politico solo dal punto di vista quantitativo (si seguono le decisioni della maggioranza). Per l'Ur-Fascismo gli individui in quanto individui non hanno diritti, e il "popolo" è concepito come una qualità, un'entità monolitica che esprime la "volontà comune". Dal momento che nessuna quantità di esseri umani può possedere una volontà comune, il leader pretende di essere il loro interprete... Il popolo è così solo una finzione teatrale. Per avere un buon esempio di populismo qualitativo, non abbiamo più bisogno di Piazza Venezia o dello stadio di Norimberga. Nel nostro futuro si profila un populismo qualitativo Tv o Internet, in cui la risposta emotiva di un gruppo selezionato di cittadini può venire presentata e accettata come la "voce del popolo". A ragione del suo populismo qualitativo, l'Ur-Fascismo deve opporsi ai "putridi governi parlamentari"... Ogni qualvolta un politico getta dubbi sulla legittimità del parlamento perché non rappresenta più la "voce del popolo", possiamo sentire l'odore di Ur-Fascismo» (pp. 45-47);
14. *L'Ur-Fascismo parla la "neolingua"*: «elementi di Ur-Fascismo sono comuni a forme diverse di dittatura. Tutti i testi scolastici nazisti o fascisti si basavano su un lessico povero e su una sintassi elementare, al fine di limitare gli strumenti per il ragionamento complesso e critico. Ma dobbiamo essere pronti a identificare altre forme di neolingua, anche quando prendono la forma innocente di un popolare talkshow» (pp. 47-49).

Umberto Eco, «dopo aver indicato i possibili archetipi dell'Ur-Fascismo» conclude in questo modo: «L'Ur-Fascismo è ancora intorno a noi, talvolta in abiti civili ... Il nostro dovere è di smascherarlo e di puntare l'indice su ognuna delle sue nuove forme – ogni giorno, in ogni parte del mondo... Libertà e liberazione sono un compito che non finisce mai...» (pp. 48-50).

Le riflessioni di Umberto Eco richiamano il pensiero di un altro intellettuale scomodo, probabilmente molto più scomodo di Eco, Antonio (Toni) Negri, dipinto sbrigativamente e artatamente come "cattivo maestro", una etichetta che lo ha accompagnato nel corso della vita nonostante il riconoscimento internazionale del suo pensiero profondo e della lucidità con la quale ha saputo intercettare, tra i primi se non per primo, i prodromi di quello cui stiamo oggi assistendo.

Scriva il filosofo, politologo e politico, morto il 16 dicembre del 2023, nel suo autobiografico *Storia di un comunista* pubblicato nel 2015: «Sembra che il secolo si sia oscurato: respingere la paura, produrre resistenza, è prima di tutto dissipare le ombre, riconquistare senso delle parole. Riempirle di cose, di realtà, di libertà. Soggettarle. Ma l'operazione principale consiste nel riconoscere che il fascismo è sempre quello, è sempre ripetizione della violenza per bloccare la speranza, è il vecchio – i disvalori assoluti del patriarcato, della violenza dello sfruttamento e della sovranità – che viene riproposto illusoriamente per imporlo come necessità dello spirito ed obbligo della morale mentre è fondamento di una cultura di morte. "Viva la morte", è la parola d'ordine del fascismo. "Viva la vita", è la risposta di chi non ha paura. Tornerà la primavera – ritorna sempre! Il fascismo sembra eterno ed in effetti (pur breve) sembra una troppa lunga pena – ma è fragile, il fascismo. Scontrandosi con la passione del vivere liberi,



quanto poco può tenere. La libertà si impone necessariamente contro il fascismo, perché con la libertà staranno le altre passioni politiche forti, come quella per l'eguaglianza e quella per la fraternità. Tornerà la primavera e sarà una vera stagione del nuovo. Perché se il fascismo è sempre uguale, la primavera della libertà è sempre nuova, sempre diversa, sempre piena di doni»²².

Insomma, l'Ur-Fascismo acquisisce forza quando ci invischiamo e ci lasciamo invischiare nelle sabbie mobili di quella che – prendendo in prestito il titolo del lavoro di Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2003) – si viene a caratterizzare come *l'epoca delle passioni tristi*. Locuzione che i due autori (psichiatri), prendono a loro volta in prestito da Baruch Spinoza, non a caso il filosofo al quale Toni Negri, soprattutto a partire dagli anni Ottanta, ha dedicato un accurato studio, contribuendo così, unitamente ad altri studiosi come Louis Althusser e Gilles Deleuze, alla sua riscoperta teorica e alla ulteriore valorizzazione soprattutto in riferimento al pensiero politico.

E proprio basandomi sul pensiero di Eco, di Negri e di altri studiosi e studiose, mi viene da riflettere sul fatto che il fascismo può essere paragonato al virus della Varicella. Una volta che si viene contagiati, anche quando la si “sупera” (quando si guarisce dall'infezione), il virus resta lì, annidato nei gangli dell'organismo. E può tornare, e torna, sotto forma di *Herpes*, soprattutto quando le difese del sistema immunitario sono, per le più svariate contingenze, maggiormente vulnerabili. La sua espressione più violenta è il cosiddetto *Fuoco di Sant'Antonio (Herpes Zoster)*, che genera una reazione dolorosa (sovente molto dolorosa) della cute e delle terminazioni nervose.

La cosa “interessante” è che a causare il *Fuoco di Sant'Antonio*, questo *serpente che cintura e affligge il corpo*, è il fatto di aver contratto la malattia della Varicella e di aver sviluppato gli *anticorpi*.

Ecco, l'attuale modo con cui il fascismo eterno si palesa nel Mondo, il suo modo di reagire come Herpes Zoster che genera dolore, è dato dal fatto che esistono e sono ineludibili i suoi anticorpi, e di questo il fascismo in tutte le latitudini e nelle sue più svariate forme (dalle più blande, alle più virulente) non sa darsene una ragione.

E il fascismo non sa darsene una ragione perché come tutti i virus è dotato della sola *intelligenza adattiva* e non è in grado di fare null'altro di diverso da quello che sempre ha fatto e fa: uccidere il soggetto di cui si appropria o dominarlo, prendendone possesso per assoggettarlo con la promessa di rappresentare, tutto sommato, un suo alleato, in modo che possa continuare a vivere sicuro e sano (relazione mutualistica coevolutiva). Il fascismo, dunque, è destinato a reiterare se stesso, senza poter essere altro che quello che è. Per questa ragione, peraltro, attacca chi si diversifica, chi sfugge alla sua retorica, alle sue regole, chi diverge, chi non si conforma.

E così, persone razzializzate e chiunque venga considerato straniero, disabili, persone LGBTQIA+, donne, ma anche libere pensatrici e pensatori, chi dissente, le cittadine e i cittadini che vivono come uno scempio le deportazioni di esseri umani *rei* di non avere la provenienza culturale egemonica, che non accettano di stare in silenzio di fronte a un genocidio, che difendono i diritti, tutti costoro divengono nemici, soprattutto nemici della patria. Vale qui ricordare le parole di quel don Lorenzo Milani che, non a caso, in Italia è così tanto odiato dagli intellettuali di destra: «Se voi avete diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni sono la mia Patria, gli altri i miei stranieri».

E, allora, spetta a noi, a noi che amiamo la scuola democratica e inclusiva (quindi come spazio di pensiero critico, di esercizio di autodeterminazione e di libertà), che vogliamo una università libera e una ricerca scevra da condizionamenti (a partire da quelli economici, sempre più arma di ricatto dei poteri forti), a noi che amiamo la cultura e guardiamo al sapere e alla conoscenza (che contemplano sempre lo studio ma anche il confronto e la critica), quali vettori di autorealizzazione, a noi che consideriamo la presa di parola come un fondamentale e sacrosanto atto politico di partecipazione e di autodeterminazione; spetta a noi che amiamo la pace e aborriamo la violenza e la guerra.

Spetta a noi, perché noi costituiamo e rappresentiamo gli anticorpi del fascismo eterno.

Spetta a noi con la nostra presenza, con la nostra voce e con la nostra prassi, come ha indicato chiaramente Umberto Eco, disvelarne la presenza, denunciarne i misfatti, contrastarne le sue rinascite e le sue conseguenti, nefaste e tragiche derive.

Spetta a noi, pertanto, fronteggiare i modi con cui l'Ur-Fascismo si insinua oggi nel tessuto sociale: con la progressiva e inesorabile soppressione dei diritti, con la riduzione della pluralità di espressione e degli spazi nel quale tale pluralità trova espressione, con la falsificazione dei fatti e con le narrazioni tossiche – purtroppo veicolate anche da media compiacenti e non solo per mezzo dei social – con la squalifica della cultura, con il controllo dei corpi...

Ciò si riverbera anche nel campo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione.

Basti pensare all'attacco frontale all'autonomia scolastica, al (di fatto) divieto di educare bambine e bambini e ragazze e ragazzi a una sessualità e affettività consapevole e rispettosa, alla promulgazione dell'identitarismo occi-

22 Negri T. (2020). *Da Genova a domani. Storia di un comunista*. Milano: Ponte alle Grazie.



dentalocentrico nei curricula scolastici (*Solo l'Occidente conosce la storia*, affermazione questa che genera sconcerto solo nel leggerla).

Sul fronte universitario tutto questo si riverbera, ad esempio ma non solo, nella svalorizzazione dei percorsi formativi che qualificano alla professione docente, per mezzo di scorciatoie, di sanatorie, insomma con gli *sconti di pena* applicati a chi si forma solo ed esclusivamente per raccogliere qualche consenso²³. Il tutto all'interno di una cornice in cui si è fatta strada la mercificazione della formazione, divenuta una sorta di mega supermarket, dove si trova un po' di tutto, ma con esiti abbastanza prevedibili: all'aumento dell'offerta e della competitività (ah, quanto piace la competitività) non ha certo corrisposto l'innalzamento della qualità.

Queste pratiche sono peraltro accompagnate e permeate sempre da quella retorica, cara all'Ur-Fascismo come ci ha ben spiegato Eco, che il passato, la tradizione, sia l'*età dell'oro*, che il *progressismo* (e l'educazione progressista) sia la causa di tutti i mali. Omettendo, ad esempio parlando di educazione e istruzione, che quella del passato – quella pre-donmilaniana e pre-sessantottina, per parlare chiaro, visto che sono i bersagli tipici di queste narrazioni – è stata una scuola (ma vale anche per l'università) elitaria, classista, autoritaria, escludente... E lo era molto, ma molto di più di quello che – per le ragioni più svariate, una di queste è la presenza al suo interno di non pochi docenti che evidentemente anelano ancora a quel modello – lo è quella di oggi, che progressista o meno che sia, continua a non essere pienamente costituzionale come dovrebbe essere²⁴.

Dobbiamo anche fronteggiare il ritorno dell'istituzionalizzazione, che mina un altro dei capisaldi alla base del sistema democratico ossia il superamento di qualsiasi forma di istituzione totale, come ci hanno insegnato, tra gli/le altri/e Goffman, Foucault, Basaglia, Tommasini...

Sta infatti rifacendosi strada l'idea che sia utile e vantaggioso inserire persone che hanno *funzionamenti* (nella locuzione cara al modello Bio-Psico-Sociale) non conformi, divergenti, atipici (termini sempre provvisori per definire l'umano) all'interno di strutture residenziali, le uniche (viene sostenuto) in grado di offrire quelle risposte peculiari (speciali) di cui queste persone avrebbero bisogno. Ne ho già parlato in un precedente editoriale, ma è bene rammentarlo ancora, anche perché nel frattempo si è arrivati a sostenere che «La Convenzione ONU è una legge sovranazionale, ma non è il Vangelo....», che «sia una stupidaggine anche la definizione di disabilità come “conseguenza di ostacoli o barriere che la società contrappone”», che «è temerario che il Progetto di Vita possa includere la facoltà delle persone con disabilità di scegliere dove e con chi vivere», che «sia preferibile ridimensionare queste pretese, per lasciare qualche risorsa a favore dell'assistenza delle persone con autismo»²⁵.

Si sostiene che queste strutture siano utili, anzi indispensabili, in quanto «al di là degli interventi di tipo comportamentale e farmacologico, occorre infatti sviluppare le competenze di queste persone attraverso le arti (musica, danza, disegno, attività di modeling e di psicomotricità). E occorre inserire gli autistici in contesti più inclusivi, meglio se a contatto con la natura che ha una grossa valenza terapeutica»²⁶.

E, peraltro e di conseguenza, se questi spazi vanno bene per i giovani e i giovani adulti, perché non promulgarli anche per i più piccoli? Ben venga, dunque, la semi-residenzialità «per i bambini affetti da disturbo dello spettro autistico a partire dai 3 anni di età, in seguito di una diagnosi e di un quadro sanitario definito»²⁷.

Del resto perché sorprendersi, quando in un Disegno di Legge (il DdL 647: *Delega al Governo e ulteriori disposizioni in materia di inserimento lavorativo delle persone con disturbi dello spettro autistico*²⁸) si legge: «Nell'attesa che la ricerca scientifica dia risposte risolutive a questi disturbi, è importante proseguire nei programmi di abilitazione, di educazione, di trattamento e di inserimento sociale, in particolare nel mondo del lavoro, della persona che ne è affetta» (p. 6). Ne consegue che «Il presente disegno di legge considera il lavoro, quindi, quale strumento

23 Come peraltro richiamato anche nella *Mozione finale della 15esima edizione del Convegno La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale* (Rimini, 14-16 novembre 2025): <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/mozione-finale-convegno-qualita-2025>

24 Raimo C. (2017). *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*. Einaudi: Torino; Roghi V. (2023). *Il tirocinio della democrazia*. Trento: Il Margine; Arena M. (2025). *Dipende dalla classe. Manifesto per una scuola anticlassista*. Trento: Il Margine.

25 <https://superando.it/2025/07/09/le-residenze-non-sono-istituti-ma-modelli-abitativi-progettati-a-misura-dei-bisogni-assistenziali-delle-persone/> [ultimo accesso 19/12/2025].

26 <https://www.starbene.it/salute/news/autismo-progetto-fondazione-sospiro/> [ultimo accesso 19/12/2025].

27 <https://www.reggiotoday.it/politica/autismo-commissione-regione-modifica-accesso-strutture-giannetta.html> [ultimo accesso 19/12/2025].

28 <https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?tab=datiGenerali&did=56925> [ultimo accesso 19/12/2025].



indispensabile per la cura, la riabilitazione e l'inclusione delle persone adulte con DSA [acronimo che nella fattispecie richiama i Disturbi dello Spettro Autistico]» (p. 6).

Neo-eugenetica, terapia occupazionale, assistenzialismo, negazione dell'autodeterminazione e della vita indipendente, lavoro come *trattamento* e *cura* (intesa non come *care* ma *cure*). Insomma, il ritorno di quella visione psichiatrica ottocentesca che intendeva fronteggiare la *degenerescenza* di cui parlava Augustin Morel con l'eugenetica positiva, con la profilassi medico-sociale, con l'igiene mentale e che, ingenuamente, pensavamo debellata con la psichiatria democratica, con l'antipsichiatria, con il movimento della *psicoterapia istituzionale* che già a partire dalla metà degli anni Quaranta del Novecento, grazie a Fernand Oury, a François Tosquelles e altri²⁹ (Gueli, 2025) hanno aperto la strada a una profonda revisione dell'idea che i corpi altri dovessero essere *contenuti* in luoghi altri, luoghi di reclusione e isolamento.

E, allora, dinanzi a tutto questo sento di poter dire che abbiamo bisogno di qualcosa da indire.

Indire deriva dal latino *indicĕre*, locuzione che contempla ovviamente al suo interno il *dicĕre* (*dire*). In altri termini, adattandola al nostro discorso, indire può voler significare dare voce, nel senso di dare avvio, a una iniziativa, a una manifestazione, a un'azione alla quale attribuiamo un valore, tanto da pensare che sia di pubblico interesse.

Pensando a ciò che ci sta a cuore, provo a dire qui e là qualcosa che avrebbe senso e sarebbe importante indire.

Dovremmo, ad esempio, indire una mobilitazione (nazionale e internazionale) a sostegno della pace e contro la corsa al riarmo, e non stare invece alla finestra a guardare, sperando che le cose le risolvano gli altri (peraltro quegli stessi che per risolvere si armano) per poi trovarsi a dire, quando si scivola definitivamente nell'inevitabile, che tanto era inevitabile. Indire questo sarebbe proprio una buona idea (come recitano i versi di Niccolò Fabi nel testo in esergo).

Dovremmo indire un sostegno forte all'autonomia scolastica, oggi sotto attacco, ad esempio (ed è solo un esempio) mediante richiamo ai dirigenti del rispetto del contraddittorio nel caso dell'organizzazione di eventi pubblici nelle istituzioni scolastiche. Un richiamo del tutto fuori luogo, che mina l'autonomia scolastica e che introduce di fatto l'impossibilità di dare voce ad alcune voci evidentemente scomode, non allineate, non gradite. Un richiamo, quindi, pretestuoso e peraltro inapplicabile e per moltissimi versi inaccettabile. Pensiamoci un attimo: una scuola invita una delle ultime o degli ultimi partigiane/i in vita per raccontare la Resistenza oppure un/una sopravvissuto/a alla Shoah per testimoniarla o un rappresentante della comunità ebraica locale o nazionale che possa raccontarla. Per garantire il contraddittorio la Dirigente scolastica dovrebbe chiamare un esponente del nazismo o del neonazismo che possa dire la sua? E se si vuole parlare delle mafie, magari invitando don Ciotti, il Dirigente si sentirà nell'obbligo di invitare al dibattito un esponente di qualche còrsa o di una 'ndrina? È palese che mi sto avvalendo del paradosso ma solo per sottolineare quanto sia paradossale il ricorso a questi dispositivi che farebbero impallidire lo stesso Michel Foucault.

Al pari dell'autonomia scolastica dovremmo indire anche azioni a sostegno dell'autonomia e della sopravvivenza delle nostre Università, sempre meno Accademie e sempre più imprese, peraltro sottofinanziate, e per questo sempre più in difficoltà. E dovremmo avere a cuore la scienza, gli accademici e gli intellettuali, soprattutto di coloro che non si accontentano di essere dei meri "funzionari delle sovrastrutture" o dei "tecnici del sapere pratico" (tanto per richiamarci a due giganti del libero pensiero, quali Gramsci e Sartre).

E come accademici dovremmo indire – pubblicamente e comunitariamente e non individualmente e solo da parte di chi è più coraggioso o di chi è meno esposto a correre rischi nel farlo – un'azione che abbia la funzione di segnale (quantomeno di sconcerto e di sdegno) di fronte alle esternazioni di una ministra che ridicolizza e offende un gruppo di studenti rei solo di aver espresso un loro crescente malessere (peraltro sempre più diffuso e del quale si continua a fare finta di nulla, per poi magari piangere lacrime di coccodrillo dinanzi a gesti estremi di qualcuno/a).

Dovremmo indire un'azione decisa e definitiva contro la sistematica violenza di genere e abilista che sfocia in femminicidi e, non di rado, in disabiliticidi, contro la crescente omolesbobitransfobia, anche affermando che non significa essere nemici (interni) della *Patria*, asserire che rispetto all'educazione sessuale siamo un Paese retrogrado e che dovremmo allinearci a quelli più avanzati che la prevedono da decenni e non sentirci in buona compagnia con i pochi che si vantano di boicottarla e di reprimerla.

Dovremmo indire – con un po' di coraggio in più considerando che occupiamo, nonostante i tempi poco felici, una posizione di privilegio – una azione concreta per smantellare definitivamente la struttura patriarcale di cui è intrisa la nostra cultura, quindi il nostro tessuto sociale, e che continua ancora a permeare i discorsi sull'educazione, sull'istruzione e sulla formazione.

29 Gueli C. (2025). *Pedagogia Istituzionale e Pedagogia Speciale. Teorie, modelli, pratiche per una scuola inclusive*. Lecce: Pensa MultiMedia.



Dovremmo indire, come studiosi di pedagogia speciale e di inclusione che danno corpo e voce alla SIPeS, una iniziativa di studio e di ricerca che approfondisca (quantitativamente e qualitativamente) la questione delle nuove forme di istituzionalizzazione che si stanno affermando. Tema questo emerso nell'ambito dell'ultimo Convegno Nazionale della Società, organizzato presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona non a caso proprio sul tema del *Progetto di vita*. E dando seguito alla realizzazione di questo gruppo di lavoro non dobbiamo dimenticare di coinvolgere attiviste e attivisti disabili, anche perché in questa fase complessa della vita accademica abbiamo la fortuna di averne diversə, come dottorandə o ricercatorə, in ambito pedagogico. La loro voce, talvolta non allineata e poco incline al lasciar correre, è benefica. Lasciamo che siano le nostre fruttuose spine nel fianco sollecitare l'accademia e la ricerca scientifica a non essere troppo autoreferenziale.

Ampliando lo sguardo e pensando alla pedagogia tout court dovremmo indire un'azione convinta per riunirci all'interno di un grande spazio comune. Uno spazio comune in grado di riconoscere alla pari e di rispettare tutte le differenze che caratterizzano i campi di indagine e di studio della Scienza dell'Educazione e che sono poi la cifra distintiva della Pedagogia, chiamata a confrontarsi con quello straordinario e affascinante oggetto prismatico che è appunto l'educazione. Uno spazio comune che deve dunque avere la funzione di un grande e rinnovato generatore ed elaboratore della cultura scientifica della pedagogia italiana (in dialogo costante con quella internazionale). Dobbiamo pensarlo come uno spazio di incontro e di confronto, di dibattito, anche serrato, capace di riportare la pedagogia accademica italiana a giocare quel ruolo di leadership e di indirizzo dell'azione educativa e formativa così tanto richiesta dalle scuole, dai servizi educativi, dai territori, dalle famiglie, dalle associazioni, dai movimenti, attori sociali questi che oggi guardano altrove, aprono le porte ad altri interlocutori, considerandoci troppo divisi, troppo impegnati nelle nostre diatribe (giustamente per loro incomprensibili), troppo evanescenti. In altri termini, assenti.

Dobbiamo tornare, se uniti, ad avere di nuovo un ruolo di rilievo, che ci consenta di uscire dall'angolino, dal *cul-de-sac* dove siamo finiti (anche per nostra responsabilità), costretti a giocare sempre di rimessa, con al massimo la possibilità di emendare ma mai di indirizzare.

Insomma, come canta Federico Zampaglione, dovremmo provare a indire qualcosa, qualcosa di essenziale, perché *l'essenziale è provare a dare il meglio. Perché a dare il peggio c'è sempre tempo. Infatti come vedi è tornato l'inverno*.

Ho scritto molto, forse troppo, e nel caso me ne scuso. Ma avendo il privilegio di avere una voce e uno spazio culturale e scientifico dove poter dire ciò che sento e ciò che penso sia urgente esprimere, – anche per dare senso e corpo a quell'idea alta di politica in democrazia, ossia come dialettica finalizzata alla costruzione della cosa pubblica e del bene comune – mi sono chiesto: *Se non io, chi? E se non ora, quando?*

Due parole (doverose) su questo numero, come sempre di straordinario interesse e ricchissimo. Si compone di una parte monografica intitolata *Figure e sfondi. Pedagogisti ed educatori nei territori, tra ordinarietà, emergenze e trasformazioni* e curata dalle colleghe e amiche Donatella Fantozzi (Università degli Studi di Pisa), Silvia Maggiolini (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Lorena Montesano (Università della Calabria), Arianna Taddei (Università degli Studi della Repubblica di San Marino) e da una parte come sempre lasciata aperta a contributi *fuori call*.

Per quel che concerne il monografico, introdotto dalle curatrici nelle prossime pagine, gli articoli che hanno superato i referaggi e quindi pubblicati sono 17, con il coinvolgimento di ben 35 autori/autrici. Per quanto riguarda i contributi fuori dal monografico, questi sono 10 e vedono coinvolte/i ben 30 autrici e autori. Il numero si chiude con due recensioni.

Un ringraziamento sentito va alle curatrici, a tutte/i gli autrici e agli autori, alle colleghe e ai colleghi che hanno dedicato tempo e impegno alle procedure di revisione, allo staff di direzione, alla redazione e al Board. Un grande grazie alla Casa editrice Pensa MultiMedia che ci segue, ci sostiene, ci accompagna con straordinaria competenza e amorevole dedizione.

Chiudo questo editoriale, con il richiamo a una figura letteraria a me molto cara e che resta tale a prescindere dalle polemiche intorno alla figura dell'autrice che l'ha inventata, anche perché sono tra coloro che pensano che un'opera letteraria, una volta resa pubblica, appartenga tanto a chi la scrive quanto a chi la legge.

Parlo di Albus Silente (Albus Percival Wulfric Brian Dumbledore), Preside della Scuola di Hogwarts, il quale in una fase piuttosto complessa della storia narrata, un momento che lascia presagire il peggio, condivide con studenti e studentesse riuniti per la cena questa riflessione:



*La felicità
la si può trovare
anche nei momenti più tenebrosi,
se solo ci si ricorda
di accendere la luce³⁰.*

Spetta a noi ricordarci di accendere questa luce e fare in modo di *restare nella luce* (*Remain in Light*) per fare il verso ai Talking Heads, i quali in questo loro album del 1980 – *spirituale, gioioso ed estatico, eppure serio* (David Byrne) – invitavano con le loro complesse sollecitazioni musicali a rimanere consapevoli, luminosi, ovvero a non perdersi nell'oscurità di un tempo che è molto rischioso attraversare nell'incoscienza.

Buon 2026.

³⁰ Sequenza del film *Harry Potter e il Prigioniero di Azkaban* (regia Alfonso Cuarón, sceneggiatura Steve Kloves, 2004) tratto dall'omonimo libro di J.K Rowling (2000, Milano: Salani).



Figure e sfondi.

Pedagogisti ed educatori nei territori, tra ordinarietà, emergenze e trasformazioni

Donatella Fantozzi

Università degli Studi di Pisa

Silvia Maggiolini

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Lorena Montesano

Università della Calabria

Arianna Taddei

Università degli Studi della Repubblica di San Marino

Premessa: il testo della Call for Papers

Nel corso degli ultimi decenni, il ruolo dell'educatore e del pedagista ha assunto una centralità crescente nel lavoro con i territori, le istituzioni e i contesti comunitari. Tale centralità si è rivelata ancora più evidente nei momenti di crisi, durante i quali l'intervento educativo ha saputo farsi presenza generativa, prossimità competente, presidio etico e ricostruttivo.

Questo numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* intende esplorare, attraverso lo sguardo della Pedagogia Speciale, le trasformazioni delle professioni educative e pedagogiche in relazione ai mutamenti sociali, culturali e istituzionali che stanno ridefinendo i bisogni delle persone, le responsabilità delle comunità e le architetture dei servizi.

Il titolo "Figure e sfondi" evoca la relazione dinamica tra le professionalità dell'educazione – le "figure" – e i contesti – gli "sfondi" – entro cui esse agiscono, interagiscono e si ridefiniscono: ambienti ordinari e quotidiani, spazi educativi in trasformazione, territori fragili, scenari critici che impongono una rinnovata capacità di lettura, azione e presenza pedagogica.

In particolare, questo numero monografico intende promuovere riflessioni e ricerche capaci di valorizzare l'azione educativa nei contesti caratterizzati da vulnerabilità e cambiamenti, riconoscendo nella Pedagogia Speciale un sapere e una competenza di confine, ma anche di connessione, capace di legare la dimensione etica dell'educare alla necessità di progettare inclusione e giustizia educativa nei territori. Le molteplici transizioni del nostro tempo – dalla crisi pandemica all'aumento delle disuguaglianze educative, dalle trasformazioni nei servizi sociosanitari alla crescente presenza di situazioni di disagio e marginalità – pongono nuove sfide alla Pedagogia Speciale. L'emergenza, intesa non solo come stato di crisi ma come rivelazione di vulnerabilità sistemiche, richiede uno sguardo pedagogico capace di leggere le complessità, agire nella contingenza e progettare il cambiamento. Tali situazioni hanno evidenziato in modo emblematico la rilevanza strategica delle figure educative nei processi di cura, mediazione, innovazione e ricostruzione delle trame relazionali all'interno delle comunità. In questo scenario, si rende necessaria una riflessione critica sul significato dell'intervento pedagogico nei territori, che non si limiti a una ricognizione descrittiva delle pratiche, ma che ne indaghi le logiche epistemologiche, le implicazioni etiche e politiche, i dispositivi metodologici e le condizioni sistemiche.

Nei contesti di rischio e di fragilità quotidiana e costante, quali bisogni urgenti ed emergenti, di natura etica, formativa, culturale, ci chiamano in causa e ci competono sul piano educativo e pedagogico?



Quali sono le posture professionali necessarie per abitare con consapevolezza e responsabilità in situazioni in continua trasformazione?

Quali sfide si pongono ai professionisti dell'educazione in rapporto alle crescenti complessità e alla frammentazione dei servizi?

Contesti drammatici, quali i territori di guerra e/o di grave svantaggio socio-economico-ambientale e culturale, necessitano certamente di un riposizionamento non ultimo politico e di azioni cooperative capaci di tracciare trasformazioni reali. Nondimeno l'attenzione pedagogica deve continuare ad occuparsi dei molti altri *Sfondi* e *Figure* che disegnano e segnano luoghi educativi e pedagogici particolari quanto fondamentali, quali: le case di detenzione, la scuola in ospedale, le realtà delle piccole scuole, i quartieri di frontiera, le situazioni personali e familiari di grandi traumi (come i figli di vittime di femminicidio, per esempio), l'accoglienza dei minori non accompagnati, e tutte quelle realtà in cui l'azione pedagogica è vocata a farsi spazio concreto di giustizia e inclusione in una prospettiva intersezionale.

Al centro della riflessione vi è quindi la tensione tra riconoscimento e invisibilità, tra norme istituzionali e pratiche situate, tra la necessità di risposte immediate e la prospettiva di una trasformazione educativa duratura. L'obiettivo è contribuire al dibattito scientifico sulla Pedagogia Speciale come scienza impegnata, che interroga l'agire nei contesti reali e promuove dispositivi di ricerca, formazione e intervento capaci di sostenere l'inclusione e il benessere, individuale e collettivo. Le figure professionali considerate non sono solo agenti di cambiamento, ma anche indicatori di quanto un sistema educativo e sociale sia effettivamente capace di farsi carico delle complessità e delle diversità, non come eccezione, ma come norma.

Introduzione al numero monografico

Ogni epoca chiede all'educazione di riformulare il proprio lessico e di ripensare i propri gesti. Ma oggi il cambiamento non è più un orizzonte lento: è il ritmo stesso del vivere. Le trasformazioni attraversano la vita quotidiana, ridisegnano i confini tra figure e sfondi, tra ruoli e contesti, tra ordinario ed emergenza. L'educazione non si colloca più ai margini di questi processi, ma ne è parte costitutiva: ne interpreta i movimenti e ne accompagna le direzioni, in un mondo che muta continuamente le proprie forme. In questo scenario fluido, la Pedagogia Speciale si rivela sguardo capace di abitare le transizioni, accompagnarle, e riorientarle. Come tale, è un sapere del confine e della connessione, capace di tenere insieme la dimensione etica e quella progettuale, l'urgenza e la continuità, la vulnerabilità e la costruzione di senso.

Il numero della rivista dedicato a *Figure e sfondi* mette in luce, attraverso i contributi raccolti, la pluralità dei volti che l'educazione assume nei territori: dalle comunità alle scuole, dagli ospedali ai luoghi digitali, fino ai margini sociali dove l'incontro educativo si fa cura, riparazione e speranza. In essi, le trasformazioni non costituiscono eventi occasionali o improvvisi, ma si configurano come processi che prendono forma nel quotidiano, nelle scelte ponderate e nelle azioni intenzionali che educatori, insegnanti, famiglie e comunità compiono per sostenere percorsi di crescita e di partecipazione. È un movimento che attraversa i contesti e li rimodella: negli spazi della fragilità, nelle situazioni di crisi, nei territori segnati da vulnerabilità sociali o istituzionali, ma anche nei luoghi in cui l'innovazione pedagogica cerca nuove vie per rendere l'inclusione una pratica concreta e condivisa. La trasformazione si manifesta come tensione: tra ciò che permane e ciò che cambia, tra norme e pratiche situate, tra diritti riconosciuti e diritti da rendere esigibili. E, soprattutto, emerge come un invito a ripensare la presenza professionale, non come risposta tecnica a bisogni puntuali, ma come forma di responsabilità educativa che genera legami, costruisce possibilità e restituisce agency alle persone. In questa direzione, alcuni contributi mettono in luce trasformazioni che attraversano linguaggi, strumenti e forme del comunicare.

Montesano, Straniero e Valenti mostrano come il progetto COMP-DIG renda la competenza digitale una soglia inclusiva: un passaggio che permette agli alunni di accedere a nuove possibilità di partecipazione e di prevenire percorsi di dispersione nei contesti più fragili.

Una diversa transizione emerge nel lavoro di Pozza e Festa, dove il *photovoice* ribalta la prospettiva



valutativa e restituisce agli studenti con disabilità intellettiva la possibilità di raccontarsi in prima persona, trasformando l'esame di Stato in uno spazio dialogico di riconoscimento.

Lucattini e Lombardi, attraverso l'esperienza di Cascina Oremo, evidenziano invece il passaggio da una comunicazione specialistica a una comunicazione condivisa: la CAA diviene linguaggio comunitario, capace di generare appartenenza e ampliare le possibilità relazionali.

Infine, la ricerca di Cascino illumina una transizione più inquieta: quella dei *virtualescenti*, che in situazioni di burnout genitoriale spostano parte del proprio universo affettivo verso forme di intelligenza artificiale relazionale. Qui lo sfondo digitale diventa interlocutore, compensazione o talvolta sostituzione, sollecitando la pedagogia a interrogarsi su come sostenere legami autentici in ecosistemi mediali complessi.

Nel quadro di queste riflessioni si inserisce anche il contributo di De Giuseppe e Aversano, che esplora il paradigma figura/sfondo per leggere la costruzione dell'identità nella contemporaneità trasformazionale, connessionista e generativa, evidenziandone il carattere dinamico e relazionale.

Questi attraversamenti, pur differenti per contesto e prospettiva, restituiscono un medesimo messaggio: le trasformazioni non sono soltanto ciò che accade ai contesti educativi, ma ciò che gli attori dell'educazione rendono possibile attraverso pratiche intenzionali, sguardi attenti e presenze competenti. Ogni contributo, in particolare, mostra come "figure" e "sfondi" siano configurazioni mobili, continuamente ridefinite dalle relazioni, dalle condizioni materiali e simboliche, dalle posture professionali che si assumono nei territori.

Sempre sulla traiettoria tratteggiata, tesa a mettere in evidenza azioni pedagogiche volte a delineare contesti e sfondi che, pur nella loro ordinarietà, si muovono nella prospettiva dinamica della ricerca, della generazione trasformativa e della propositività che giunge, in particolare, dalla pedagogia e dalla didattica speciale.

Il contributo di Righi, Stefanelli e Guardigli espone le attività e i risultati del Centro Sammarinese 'Apprendiamo' che dal 2013 traccia rapporti e reti territoriali a partire dalla figura del Tecnico dell'Apprendimento, sollecitando un modello educativo orientato all'equità e alla promozione dell'autonomia.

La proposta di De Benedetto e Fenza si focalizza sull'analisi della coprogettazione del Progetto di Vita mettendo in evidenza il ruolo fondamentale del territorio come primo spazio fertile, dell'educatore come figura ponte tra scuola, famiglia e contesti, della rilevanza strategica delle cooperative sociali nella costruzione delle reti di sostegno, nella formazione continua e nei percorsi di inclusione lavorativa delle persone con disabilità.

Con il contributo di Cappiello entriamo nell'analisi di uno strumento didattico come la lettera settimanale di classe, utilizzata come dispositivo in grado di ricostruire il legame scuola-famiglia in territori dove emergono in maniera preponderante la fragilità sociale e la sfiducia nelle istituzioni da parte delle famiglie.

Oggi più che mai i territori sono connotati da emergenze educative che, se non adeguatamente riconosciute e ascoltate, rischiano di trasformarsi in ferite sociali profonde. L'emergenza, intesa non solo quindi come stato di crisi ma come rivelazione di vulnerabilità sistemiche, richiede uno sguardo pedagogico capace di leggere le complessità, agire nella contingenza e progettare il cambiamento. Tali situazioni hanno evidenziato in modo emblematico la rilevanza strategica delle figure educative nei processi di cura, mediazione, innovazione e ricostruzione delle trame relazionali all'interno delle comunità, come emerge trasversalmente negli articoli analizzati. L'emergenza rappresenta una condizione che mette alla prova la tenuta dei sistemi formativi, ma costituisce anche un'opportunità per ripensare l'inclusione, i diritti e la qualità della vita delle comunità educanti. Leggere i contesti educativi attraverso la prospettiva dell'emergenza rende visibili fragilità strutturali e al contempo rivela la capacità trasformativa dell'educazione stessa.

Nel contributo di Abu-Nimah et al., l'educazione nei contesti di conflitto in Palestina è letta all'interno dell'approccio *Education in Emergency*: le scuole diventano spazi di protezione e continuità, dove insegnanti, studenti e famiglie sviluppano strategie di resilienza per salvaguardare il diritto all'educazione e il



benessere nonostante interruzioni, minacce e instabilità. L'inclusione, in tali contesti, non è un obiettivo astratto ma una pratica quotidiana che sostiene la qualità di vita e rafforza la coesione comunitaria.

Il tema della fragilità come sfondo educativo ritorna nel lavoro di Curto, Frioni e Marchisio, dove l'attenzione si sposta sui "Comuni fragili", territori in cui l'attuazione dei diritti sanciti dalla Convenzione ONU si confronta con risorse limitate, isolamento e disuguaglianze. Qui l'emergenza non è un evento eccezionale, ma una condizione strutturale che può essere trasformata in leva di emancipazione collettiva attraverso un ripensamento dei rapporti tra figure e sfondi e tramite una progettazione personalizzata capace di attivare comunità resilienti.

La fragilità educativa è affrontata anche da Ghedin, che analizza le rappresentazioni adolescenziali dell'inclusione nei contesti scolastici. Pur non trattando emergenze esplicite, il contributo mostra come le scuole possano custodire "sfondi fragili" legati ad incomprensioni, stereotipi e difficoltà di accesso ai diritti. Tali fragilità, approfondite attraverso l'analisi qualitativa, diventano punti di partenza per costruire capacità, autodeterminazione e fioritura individuale e collettiva. Un ulteriore livello di emergenza riguarda la sfera epistemologica.

Al riguardo, Petruzzelli invita a riconoscere un "errore ereditario" nelle scienze e nelle pratiche educative la tendenza a considerare la realtà come oggettiva e statica, impedendo un vero cambiamento. In questo senso, l'emergenza è anche culturale e teorica: solo una prospettiva genealogica e costruttivista consente di applicare realmente la Convenzione ONU e trasformare i sistemi educativi.

Infine, nella prospettiva operativa, Muzzin mostra come l'integrazione tra SEL e SEM possa rappresentare una risposta educativa ad "emergenze" micro-sistemiche: classi sempre più eterogenee, bisogni emotivi complessi, disparità nei livelli di funzionamento. L'educatore, come figura ricostruttiva, diventa agente di resilienza e promotore di giustizia educativa.

Attraverso queste lenti complementari, le emergenze in educazione appaiono non solo come condizioni critiche ma come occasioni per ripensare l'inclusione, attivare risorse comunitarie e rinnovare lo sguardo pedagogico, trasformando fragilità e crisi in spazi generativi di possibilità.

In continuità con queste traiettorie, le riflessioni proposte approfondiscono anche il ruolo cruciale degli educatori nei territori, mostrando come la professionalità educativa sia oggi chiamata a muoversi dentro configurazioni complesse, vulnerabili e in costante trasformazione.

Sul versante dell'inclusione lavorativa, Friso e Romano evidenziano come essa richieda figure in grado di operare nelle reti territoriali attraverso competenze di mediazione, ascolto, osservazione e costruzione di collaborazioni interne ed esterne. In questa logica, disability manager, disability job supporter e educatori si configurano come agenti di cambiamento, capaci di trasformare l'inclusione lavorativa in un'esperienza di crescita personale e sociale.

La prospettiva territoriale si amplia ulteriormente con il lavoro di Pascucci e Gentilozzi che, a partire dall'ecosofia di Arne Næss e dal dialogo con *ecoliteracy* ed *ecodesign*, propongono il costrutto di *ecopedagogia* per l'inclusione, un modello che assume il paradigma ecosistemico come riferimento per progettare contesti inclusivi.

Infine, Szadejko, Tasselli e Vellani evidenziano la necessità di procedere attraverso una revisione dei percorsi accademici destinati alla formazione degli educatori sociali. La crescente richiesta di competenze esperienziali, interpersonali e situate nei contesti reali rende evidente la necessità di una formazione universitaria in dialogo con i territori, valorizzandone la complessità, preparando educatori in grado di operare efficacemente nei processi di cambiamento.

In conclusione, nel loro insieme tutti questi contributi delineano una figura educativa sempre più impegnata nel costruire connessioni, sostenere percorsi di emancipazione e rendere l'educazione una pratica generativa, capace di restituire senso e possibilità alle comunità che abitano.



Andrea Fiorucci

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali | Università del Salento | andrea.fiorucci@unisalento.it

Il Sé professionale nelle figure dell'assistenza educativa scolastica: il questionario di self-assesment EdAsCo Profile

The Professional Self in School-Based Educational Support Roles: The EdAsCo Profile Self-Assessment Questionnaire

Call

The role of communication and autonomy support assistants currently occupies a critical position within the Italian inclusive education system. However, this role remains suspended within an area of precarious professional identity, characterised by weak role definition, significant training heterogeneity, and insufficient contractual protection. Considering recent regulatory developments (Law 205/2017; Law 145/2018; Law 55/2024), this contribution proposes a shift of perspective: its re-centres analysis on the *educational professional* in schools and investigates how educators and communication assistants construct and represent their own professional self. The study, carried out in the provinces of Brindisi, Taranto, and Lecce, employs the EdAsCo Profile research instrument to examine professional beliefs, emotional experiences, school-based engagement, and perceived observational and methodological competences. The article assesses the psychometric soundness of the tool and shows how the internal structure of these dimensions (each of which is constitutive of the professional self) contributes to shaping, orienting, and modulating educational practices within highly uncertain operational environments.

Keywords: professional self-construction, autonomy and communication assistants, school-based educators, inclusive education policies

Il ruolo degli assistenti alla comunicazione e all'autonomia occupa attualmente una posizione critica all'interno del sistema italiano di educazione inclusiva. Tuttavia, tale ruolo rimane sospeso in un'area di identità professionale precaria, caratterizzata da una debole definizione delle funzioni, da una forte eterogeneità formativa e da una insufficiente tutela contrattuale. Considerando i recenti sviluppi normativi (Legge 205/2017; Legge 145/2018; Legge 55/2024), questo contributo propone uno spostamento di prospettiva: ricentra l'analisi sulla figura dell'educatore a scuola e indaga come educatori e assistenti alla comunicazione costruiscano e rappresentino il proprio Sé professionale. Lo studio, condotto nelle province di Brindisi, Taranto e Lecce, utilizza lo strumento di ricerca EdAsCo Profile per analizzare credenze professionali, esperienze emotive, coinvolgimento nei processi scolastici, e competenze percepite di natura osservativa e metodologica. L'articolo valuta la solidità psicometrica dello strumento e mostra come la struttura interna di queste dimensioni (ciascuna delle quali costitutiva del Sé professionale) contribuisca a modellare, orientare e modulare le pratiche educative in contesti operativi caratterizzati da elevata incertezza.

Parole chiave: costruzione del Sé professionale, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, educatori scolastici, politiche inclusive

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Fiorucci, A. (2025). Il Sé professionale nelle figure dell'assistenza educativa scolastica: il questionario di self-assesment EdAsCo Profile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 16-34. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-01>

Corresponding Author: Andrea Fiorucci | andrea.fiorucci@unisalento.it

Received: 04/11/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-01



1. Uno, nessuno e centomila: le figure del sistema educativo scolastico

L'Assistenza Educativa Scolastica (AES) è un servizio socio-educativo a sostegno del diritto costituzionale all'istruzione per alunni con disabilità o in grave svantaggio, previsto dagli artt. 3-34 della Costituzione (per un approfondimento pedagogico-normativo, si veda Fiorucci, 2024; Di Michele, 2022; Porcu e Onnis, 2025). Il suo orizzonte giuridico si apre con la Legge 517/1977, che riconosce forme di sostegno "secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti Locali" e si consolida con il DPR 616/1977 e la CM 262/1988, che affidano ai Comuni la fornitura di "assistenti o accompagnatori".

All'interno dell'architettura dei servizi educativi per l'inclusione scolastica, i servizi di AES si configurano come dispositivi professionali a cui gli enti locali affidano un mandato specifico, la cui declinazione operativa viene attuata da imprese sociali mediante l'impiego di risorse educative qualificate. Tale mandato, espressione concreta della responsabilità pubblica in materia di inclusione, si articola in un insieme di azioni che trovano fondamento nei principi costituzionali sanciti dagli articoli 3 e 34 della Costituzione, con l'obiettivo di sostanziare il diritto all'istruzione e promuovere la pari dignità sociale degli alunni con disabilità all'interno del sistema scolastico. In questo quadro, l'intervento degli operatori AES assume una dimensione complessa e integrata, che va ben oltre la mera assistenza, configurandosi come partecipazione attiva alla progettazione educativa e alla costruzione di ambienti scolastici capaci di rispondere in modo adeguato e personalizzato ai bisogni educativi specifici. Tuttavia, pur in presenza di finalità condivise e di riferimenti normativi comuni, il panorama nazionale dell'assistenza educativa si caratterizza per un'ampia eterogeneità nei modelli organizzativi, nelle logiche gestionali e nelle condizioni di erogazione del servizio. Come evidenziato da Zanazzi (2022), tali disomogeneità si manifestano in diversi ambiti: dalle procedure di accesso al servizio, influenzate, tra l'altro, dall'estensione interpretativa della categoria dei Bisogni Educativi Speciali, alla definizione dei profili professionali, fino alla varietà delle condizioni contrattuali e delle pratiche quotidiane degli operatori.

Su questo sfondo, si innesta con particolare urgenza la questione delle figure professionali che operano nei servizi di AES, la cui natura, identità e legittimazione risultano tuttora oggetto di dibattito e ridefinizione (Zanazzi, 2021). L'evoluzione normativa, infatti, pur avendo riconosciuto nel tempo l'importanza dell'intervento educativo a fianco degli alunni con disabilità o in condizioni di svantaggio, ha prodotto una moltiplicazione di denominazioni (educatore, assistente specialistico, operatore per l'autonomia, facilitatore, ecc.) che, lungi dal costituire una ricchezza semantica o una pluralità di approcci, ha finito per alimentare una vera e propria "emorragia di etichette" (Di Michele, 2022), espressione sintomatica di un'incertezza sistemica che coinvolge tanto i profili professionali quanto le aspettative formative e contrattuali.

All'interno dell'AES, la figura che occupa e soprattutto ha occupato una posizione peculiare e al contempo paradigmatica delle contraddizioni che attraversano il sistema dell'inclusione scolastica è l'Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione. Radicata nei riferimenti normativi fondamentali dell'art. 42 del D.P.R. 616/1977, che fa menzione di assistenza rivolta ai "minorati psico fisici", e dell'art. 13 della Legge 104/1992, che parla più specificamente di "alunni con handicap fisici o sensoriali", tale figura è stata inizialmente associata, in via pressoché esclusiva, agli studenti con disabilità sensoriali, in particolare uditive e visive. Tuttavia, nel corso del tempo, una più articolata interpretazione dei dispositivi legislativi ha consentito un'estensione della platea dei destinatari anche ad altre tipologie di disabilità, comprese quelle psichiche e complesse, in coerenza con una lettura inclusiva e non restrittiva dell'aggettivo "psico-fisico", e con l'art. 3, comma 3, della stessa Legge 104, che sancisce il diritto a misure di sostegno personalizzate per tutti gli alunni in situazione di gravità. Tale estensione interpretativa, se da un lato ha rappresentato un'evoluzione sul piano dei diritti e delle opportunità educative, dall'altro ha prodotto un'ulteriore stratificazione delle funzioni e delle professionalità coinvolte, aprendo scenari inediti, ma anche problematici, sul piano dell'identità professionale di tali figure. Infatti, i criteri di reclutamento e formazione di queste figure restano in capo agli Enti Locali, che sono tenuti a garantire due categorie principali di supporto: da un lato, assistenti all'autonomia per alunni la cui condizione di disabilità comporta una compromissione significativa del funzionamento personale, tale da determinare una necessità strutturale di supporto nelle attività quotidiane e scolastiche; dall'altro, assistenti alla comunicazione per alunni con complesse difficoltà nell'area della co-



municazione e interazione, dovute a cause sensoriali, neurologiche, intellettive o multiple. La compresenza di queste due declinazioni, quella centrata sull'autonomia e quella incentrata sulla comunicazione, ha nel tempo prodotto una configurazione professionale biface, in cui le finalità si intrecciano ma le competenze richieste restano nettamente distinte ed eccessivamente tecniche. Questa condizione di incertezza è resa ancor più evidente da una polisemia lessicale che, lungi dal riflettere la ricchezza della funzione educativa svolta, finisce per impoverirne la portata simbolica e operativa: l'etichetta di "assistente", sebbene formalmente legittimata da alcune disposizioni legislative (D.P.R. 616/1977; L. 104/1992), continua a evocare un immaginario culturale legato alla dipendenza, alla delega funzionale, alla subordinazione tecnica rispetto al docente, più che a una professionalità educativa autonoma.

Questo assetto ha alimentato una pericolosa tendenza alla "depedagogizzazione" della figura educativa (Fiorucci, 2024), svuotata della propria funzione progettuale e confinata entro una logica meramente esecutiva ed assistenziale, in cui l'intervento è spesso definito per sottrazione rispetto al ruolo dell'insegnante di sostegno o per confusione rispetto alle figure sociosanitarie, più che per affermazione di uno statuto epistemologico e operativo autonomo.

All'interno di questo complesso quadro, le recenti normative, tra cui la Legge 205/2017, che ha introdotto la figura dell'educatore socio-pedagogico e la Legge 55/2024, che ne ha consolidato la centralità anche nei contesti scolastici, rappresentano un importante tentativo di riassetto e di riconoscimento, anche se restano, allo stato attuale, ancora parziali e non pienamente cogenti.

Il riconoscimento normativo della figura dell'educatore socio-pedagogico, sebbene risulti un processo "timido" e per molti versi "dormiente", rappresenta un passaggio cruciale in questa direzione, poiché apre la possibilità di superare la logica dell'assistenza come semplice supporto tecnico, promuovendo invece un approccio educativo fondato su competenze relazionali, riflessive e progettuali. L'educatore non è più colui che "aiuta" a colmare un gap funzionale, ma viene descritto come un mediatore pedagogico capace di leggere i bisogni in chiave evolutiva, di costruire contesti abilitanti, di promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione dell'alunno all'interno di un quadro di senso che integra cura, relazione e sapere professionale (Calaprice, 2016; 2020; Iori, 2018). Il suo agire si colloca all'interno della cornice concettuale dell'ICF (OMS, 2001), che interpreta il funzionamento umano come risultato dinamico dell'interazione tra caratteristiche individuali e contesto: in questa visione, l'educatore diviene un fattore ambientale capace di facilitare, ostacolare o trasformare i percorsi di partecipazione e apprendimento. Tale ruolo, tuttavia, non può essere affidato all'improvvisazione né delegato a "buone volontà" animate da generico buon senso, ma richiede una formazione qualificata – e qui interviene la Legge 205/2017 – orientata alla costruzione di un sapere pedagogico fondato, in grado di coniugare dimensione tecnica e riflessività, intervento educativo e lettura sistemica dei contesti. Come sottolinea Tramma (2008), l'educatore contemporaneo è un operatore che si è progressivamente emancipato dalle logiche custodialistiche, ampliando il proprio campo d'azione e ridefinendo il proprio mandato in termini di agentività trasformativa. Egli agisce in una posizione di frontiera, attraversando spazi fluidi e plurali, assumendo il rischio dell'incertezza e la responsabilità della relazione educativa come processo di accompagnamento verso l'autonomia e l'inclusione. Tale postura professionale, che esige al contempo rigore metodologico e apertura utopica, si fonda sulla convinzione profonda dell'educabilità di ogni persona, intesa non come presupposto statico, ma come progetto esistenziale da costruire nella reciprocità delle relazioni, nell'ascolto attivo e nella tensione generativa verso il possibile (Caldin, 2022).

Alla luce di queste considerazioni, si impone oggi un riposizionamento politico e culturale del servizio di AES, che non può più essere compreso come semplice misura integrativa a supporto della disabilità, bensì come dispositivo educativo strategico pienamente iscritto nel mandato ordinario della scuola. Il contributo potenziale dell'AES alla costruzione di contesti realmente inclusivi non è accessorio: esso può assumere una funzione generativa, orientata all'innalzamento della competenza professionale degli attori coinvolti e alla qualificazione dei processi educativi e didattici rivolti alla totalità degli studenti, non solo a quelli con disabilità certificata.

Perché ciò avvenga, è necessario un salto di qualità nella governance del sistema e nella cultura professionale: il ripensamento del ruolo dell'AES deve procedere di pari passo con una revisione normativa



non ambigua, con la definizione di profili professionali non equivoci e con un investimento sistematico nella formazione iniziale e continua. In assenza di questi presupposti, il sistema continua infatti a riprodurre una geometria variabile che genera incertezza, confusione semantica e sovrapposizione di ruoli: assistenti all'autonomia e alla comunicazione che, attraverso percorsi "eccezionali" di 60 CFU, sono improvvisamente diventati "educatori"; altri che scelgono traiettorie identitarie incentrate esclusivamente sul supporto alle disabilità sensoriali; altri ancora che mantengono funzioni operative debolmente definite e scarsamente riconosciute. Tutto ciò non è solo il risultato di scelte amministrative contingenti, ma è sintomo di una questione culturale più profonda, che rimanda direttamente alla non risolta coesistenza di un paradigma "speciale" e di un paradigma "inclusivo", spesso evocati in modo intercambiabile senza esplicitarne i presupposti epistemologici né le conseguenze operative.

In questo scenario, il rischio è che la produzione legislativa e l'introduzione di nuove etichette professionali generino più opacità che chiarificazione, se non accompagnate da un ripensamento dei curricula accademici che formano tali figure. Occorre dunque assumere, come vincolo e come opportunità, l'urgenza di progettare percorsi universitari che prevedano obbligatoriamente competenze avanzate nel campo della pedagogia e della didattica speciale, rendendo effettivo il nesso tra identità professionale e saperi fondativi della pratica. Diversamente, si continuerà a intervenire sulla superficie delle etichette professionali, senza incidere sulla sostanza della professionalità di cui la scuola inclusiva ha effettivamente bisogno.

2. Percezione e autoconsapevolezza del Sé Professionale nei servizi di supporto educativo

Il tema dell'identità personale legata all'esperienza lavorativa può essere interrogato da differenti prospettive (identità occupazionale, identità vocazionale), ma nel nostro contesto risulta più pertinente la categoria di identità professionale, intesa come "insieme di competenze, abilità, atteggiamenti, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso" (Pellerey, 2018, p. 47). La qualità dell'agire lavorativo è direttamente correlata a tale dimensione identitaria, poiché la sua debolezza può incidere negativamente sulla qualità del lavoro presente e futuro (Brott e Myers, 1999). Inoltre, il sé professionale appare oggi sempre meno definito dall'*esterno*, come evidenziano Caza e Creary (2016) e Da Re (1994), e richiede invece un processo costruttivo attivo, in cui l'individuo elabora narrazioni identitarie a partire da una negoziazione continua fra attribuzioni sociali e significazione soggettiva.

Nel campo dei servizi di supporto educativo, il sé professionale rinvia alla concezione che educatori, assistenti e altri professionisti costruiscono del proprio ruolo, delle proprie responsabilità e delle competenze che ne sostanziano la pratica. Esso prende forma all'interno di sistemi di interazione complessi (studenti, famiglie, colleghi, altri professionisti) i quali incidono sulle auto-percezioni e sulle posture operative.

Elemento cruciale è la riflessione professionale, intesa come "strumentalità di base" (Schön, 1987), che si configura come pratica intra-intersoggettiva di indagine critica sul proprio agire (Striano, 2012) e che viene sollecitata dai percorsi formativi e di aggiornamento. In tale quadro, si collocano la dimensione deontologica e la competenza etica, rispetto alle quali l'educatore è chiamato a sostenere e negoziare i propri valori con gli altri soggetti coinvolti, ricercando forme di mediazione e coerenza professionale (Serrelli, 2022). Tale processo si sviluppa nella socializzazione professionale e nell'apprendimento continuo (Billett, 2007), e si traduce in senso di autoefficacia, ossia nella convinzione di saper fronteggiare efficacemente compiti e situazioni complesse (Bandura, 1977).

Il sé professionale risulta configurato dall'intreccio dinamico fra fattori endogeni, atteggiamenti, credenze, valori condivisi (Hall, 2000), capacità autovalutativa, e fattori esogeni, politiche scolastiche, risorse, culture organizzative, oltre che dalle esperienze di formazione e aggiornamento, le quali contribuiscono a consolidare competenze, accrescere autostima e a sostenere la costruzione di un'immagine di sé come professionista competente (Chianese e Bocchi, 2022; Paterson et al., 2002). Per questa ragione, la crescita del sé professionale dipende dalla capacità dei contesti educativi di attivare processi riflessivi e dispositivi



formativi che consentano ai professionisti della cura educativa di rimanere allineati a un mondo lavorativo in continua trasformazione.

In tale prospettiva, la percezione del sé e l'autoconsapevolezza di ruolo nelle professioni educative non rappresentano variabili accessorie, ma costrutti fondativi che incidono sull'efficacia lavorativa e sul benessere psicologico. L'autopercezione rinvia al modo in cui educatori e assistenti alla comunicazione si rappresentano nel proprio ruolo, al grado in cui si sentono efficaci, inclusi e riconosciuti nel contesto operativo, anche alla luce dei riscontri e dei processi di rispecchiamento che provengono da colleghi, studenti e famiglie. L'autoconsapevolezza, in continuità con ciò, riguarda la capacità di riconoscere i propri pensieri, le proprie emozioni e i propri comportamenti e di stimarne gli impatti sugli altri. La cognizione di sé in ambito professionale richiama dunque la dimensione autovalutativa, intesa come comprensione critica delle proprie potenzialità e fragilità e, soprattutto, come disponibilità alla plasticità e all'adattamento del proprio agire, sulla base delle sollecitazioni e delle critiche emergenti nel contesto educativo in cui si opera.

Percezione del sé e autoconsapevolezza di ruolo rappresentano i domini principali intorno ai quali si sviluppano le indagini che coinvolgono le figure dell'AES e che ne esaminano percezioni e autorappresentazioni. Trattasi di un dibattito specificatamente nazionale, riferibile al modello scolastico inclusivo italiano e quindi con un raffronto internazionale infattibile, in cui è possibile scorgere piani di indagine sia di natura quantitativa, sia qualitativa, individuando una più marcata propensione verso quest'ultima impostazione di ricerca.

La letteratura di settore risulta circoscritta e ascrivibile a piani di indagine molto diversi tra loro, anche in considerazione delle difformità linguistiche e culturali con cui, nel territorio nazionale, vengono identificate e reclutate le figure coinvolte nell'AES (Paulsrud & Nilholm, 2023; McCray, Butler & Bettini, 2014).

Nel variegato e articolato dibattito scientifico sull'autopercezione e l'autoconsapevolezza professionale, emergono punti di contatto e convergenze che delineano alcuni temi di indagine condivisi.

- *Sovraccarico di lavoro e rischio di burnout.* Il consistente numero di ore settimanali e il rilevante impiego di risorse emotive richieste espone il professionista dell'educazione ad un elevato livello di coinvolgimento interpersonale e un alto rischio di *burnout* (Di Michele, 2020; Ruggieri, Travaglini & Vadacca, 2018; Catarci & Smeriglio, 2018). Si indica nella supervisione e nella formazione/aggiornamento una delle pratiche eleggibili per sostenere i lavoratori e fornire occasioni di riflessione condivisa. L'autoconsapevolezza, in questo caso, aiuterebbe a identificare i segnali di stress e di burnout, consentendo di adottare strategie di coping più efficaci. Una buona consapevolezza di sé può, infatti, ridurre il rischio di *esaurimento professionale*.
- *Percezione di scarso controllo e limitata autonomia professionale.* A rendere ancora più instabile la cognizione del sé lavorativo concorrono: il numero e la complessità delle committenze; la carenza di tempo per la pianificazione del lavoro in classe, l'assenza di potere decisionale sul proprio operato, la difficoltà di costruire una progettualità a lungo termine (Cinotti, 2021; Di Masi, 2022; Di Michele, 2020).
- *Mananza di riconoscimento economico e professionale.* L'assenza di un'adeguata retribuzione e di una legittimazione professionale alimenta un senso di autosvalutazione e depotenzia il senso di autoefficacia (Di Michele, 2020; Di Masi, 2022). Gli operatori educativi propongono una maggiore stabilità contrattuale, una retribuzione adeguata e la possibilità di formazione e supervisione, per costruire una cultura scolastica inclusiva in cui il loro ruolo non sia considerato marginale, ma integrato e rispettato (Cinotti, 2021).
- *Relazioni professionali insoddisfacenti.* Il senso di estraneità è acuito dal non sentirsi pienamente parte del sistema scolastico, dal senso di isolamento professionale o dalla esigua e conflittuale collaborazione tra colleghi e altre figure contigue, dall'assenza di chiarezza sui referenti (dirigente scolastico, responsabile della cooperativa, Comune), (Di Michele, 2020; Cinotti, 2021; Marchetti, 2015; Catarci & Smeriglio, 2018). Emerge, in aggiunta, che gli assistenti lavorano prevalentemente e meglio con insegnanti curricolari, invece che con i docenti di sostegno (Di Masi, 2022). Il dato, che appare paradossale e sconcertante, va posto in dialogo con il sistema di alternanza delle figure di cura, che avvicinandosi rischiano, in termini fisici e metaforici, di non incontrarsi mai.



- *Carenza di supervisione adeguata.* La partecipazione a programmi di formazione che includono percorsi di riflessione personale e feedback potrebbe migliorare l'autoconsapevolezza degli educatori e degli assistenti alla comunicazione, permettendo di crescere nella professione (Di Michele, 2020). Partecipare a corsi e workshop focalizzati sull'autoconsapevolezza e sulla gestione delle emozioni potrebbe altresì fornire utili strumenti, interni ed esterni al sé, per migliorare la percezione professionale.
- *Maggiore chiarezza rispetto a compiti e funzioni.* Una limitata chiarezza rispetto al proprio ruolo, aggravata dalla presenza di richieste percepite come incongruenti rende il lavoro di cura gravoso e molto instabile (Ruggieri, Travaglini & Vadacca, 2018; Di Michele, 2020; Mignosi, 2012; Marchetti, 2015). Percezione di marginalità e confusione sul proprio ruolo professionale, spesso ridotto a funzioni assistenziali o materiali, distraggono dall'aspetto educativo legato al lavoro sull'autonomia e sulla comunicazione (Cinotti, 2021). Da un punto di vista generale, si vorrebbe che l'assistente alla comunicazione contasse su uno statuto professionale riconosciuto, forte e unitario sul piano nazionale (Mignosi, 2012).

Come si può notare dall'analisi del quadro tracciato, la percezione e l'autoconsapevolezza professionale rappresentano gli elementi chiave per comprendere lo stato di salute di una professione, in quanto incidono intimamente sulla motivazione, sul senso di appartenenza e sulla capacità di gestire lo stress e i conflitti quotidiani. Tali fattori, infatti, diventano degli indicatori sentinella che contribuiscono a discernere gli aspetti su cui occorre investire e insistere al fine di rafforzare l'identità professionale e l'efficacia del ruolo, sebbene il tema del riconoscimento retributivo e professionale resti ancora la questione più cogente.

3. Esplorare il sé professionale nei servizi di AES. Il contesto e gli obiettivi dell'indagine

La percezione del sé professionale nell'assistenza educativa scolastica rappresenta un fattore cruciale che incide direttamente tanto sull'efficacia dell'intervento quanto sul benessere personale degli operatori. La consapevolezza delle proprie competenze, dei propri limiti e del valore del proprio ruolo contribuisce a sostenere l'equilibrio emotivo, facilita l'attivazione di strategie di adattamento nelle situazioni problematiche e rafforza le interazioni con i colleghi, gli insegnanti e gli studenti, alimentando una cultura scolastica orientata all'inclusione.

Su queste premesse si innesta la presente indagine, finalizzata ad esplorare, nel contesto dei servizi di assistenza educativa scolastica delle province di Brindisi, Taranto e Lecce, l'autopercezione e l'autovalutazione professionale di educatori e assistenti alla comunicazione impegnati in interventi ad personam finalizzati allo sviluppo dell'autonomia degli alunni con disabilità. La rilevazione approfondisce in particolare: le convinzioni e le credenze inerenti al ruolo; le emozioni implicate nella cura educativa e la loro autoregolazione; il grado di coinvolgimento nelle attività scolastiche; la percezione delle competenze nell'uso di strumenti osservativi; la percezione delle competenze relative all'impiego di strategie di intervento. L'obiettivo è delineare come questi costrutti, intrinsecamente connessi al sé professionale, informino e modulino le pratiche educative in contesti complessi, caratterizzati da incertezza e forte variabilità situata.

4. La ricerca: materiali e metodi

4.1 Descrizione del campione

L'indagine, condotta su un campione di 456 figure educative impiegate nei servizi AES, rivela un quadro professionale caratterizzato da una marcata femminilizzazione (95% del campione è rappresentato da donne). Un ulteriore aspetto rilevante dei dati raccolti riguarda la distribuzione anagrafica del campione, con una prevalenza nelle fasce di età 31-40 anni (36%) e 41-50 anni (31%), e il 20% sotto i 30 anni.



Circa la metà del campione (47,8%) è costituito da figure che prestano servizio nell'ambito territoriale della Provincia di Lecce; il 70% ha dichiarato di lavorare nelle Scuole Secondarie di II grado.

In termini di esperienza lavorativa, quasi un terzo degli intervistati (32%) ha un'anzianità di servizio di 2-4 anni, indicando che una buona parte del campione è relativamente giovane per il settore.

Oltre due terzi del campione è costituito da educatori (67,8%, $n = 309$), il 27% ($n = 123$) da assistenti alla comunicazione e circa il 5% ($n=24$) da professionisti che svolgono entrambe le professioni. La formazione professionale degli educatori è perlopiù ascrivibile alle lauree che rientrano nell'ambito pedagogico (79%) e, in minor misura, riconducibile ai dispositivi formativi che, in via transitoria, hanno consentito di acquisire il titolo anche a chi svolgeva mansioni da educatore o affini, senza tuttavia essere in possesso di un titolo accademico. Il retroterra formativo dal quale invece provengono gli assistenti alla comunicazione si iscrive all'interno di quell'alveo complesso e variegato di percorsi formativi sulle metodologie per l'intervento scolastico a favore delle disabilità, con una preminente caratterizzazione tiflogica o di interpretariato LIS. La caratterizzazione tiflogica (relativa all'intervento rivolta ad alunni con disabilità visiva, perlopiù ciechi) e di interpretariato in Lingua dei Segni Italiana (LIS) evidenzia la "forte" richiesta di competenze specifiche e altamente settoriali, così come pone l'attenzione verso il rischio di ri-creare cantucci di intervento sia esclusivi che escludenti.

Rispetto al funzionamento degli alunni con cui i rispondenti operano, si evidenzia una decisa incidenza di alunni con disturbi dello spettro autistico e/o con disabilità intellettiva lieve o moderata. La disabilità intellettiva grave o gravissima è presente nel 14,6% dei casi, mentre l'incidenza della pluridisabilità è pari al 6,7%. In linea con le richieste del servizio AES, si nota una distinzione abbastanza netta per tipo di servizio svolto, con una competenza quasi esclusiva degli assistenti alla comunicazione relativamente a disabilità uditiva e visiva degli educatori rispetto alle disabilità intellettive, spettro autistico, disturbi comportamentali.

4.2 Strumenti di indagine e tipologia di analisi

L'analisi delle percezioni e delle autovalutazioni delle figure coinvolte nei servizi di AES è stata sollecitata da un interesse condiviso con le realtà territoriali, anche allo scopo di tracciare un quadro dello stato di salute di una professione considerata ancora "debole" (Paniccia, 2012) e in piena evoluzione. Per lo scopo è stato sviluppato uno strumento di ricerca ad hoc, *EdAsCo profile*, composto da sei questionari.

- *Questionario sulle credenze professionali*, progettato per raccogliere e analizzare le percezioni, i valori e le convinzioni personali riguardo al proprio ruolo di educatore e/o assistente alla comunicazione (14 item per ognuno dei quali si richiede al rispondente di indicare il grado di accordo/disaccordo, su una scala a 4 punti, dove 1 indica il massimo grado di d'accordo, 4 quello di disaccordo).
- *Questionario sulle emozioni* (versione contesto e versione ruolo): un doppio questionario, con una struttura comune, che nella prima versione indaga le emozioni scaturite in rapporto con il contesto scuola e le altre figure educative, mentre nel secondo in relazione al lavoro svolto. Entrambi i questionari sono composti da 19 item, ognuno dei quali è costituito da una determinata emozione che può essere positiva o negativa (ad esempio, *felicità, allegria, piacere oppure rabbia, disagio, tristezza*). Per ognuno di queste, si chiede al rispondente di indicare, su una scala a 4 punti (1 indica quasi mai, 4 quasi sempre) il grado di frequenza con cui l'emozione o la sensazione si sperimenta. La struttura del questionario si ispira a strumenti preesistenti (Mega et al., 2007; Moè, Pazzaglia & Friso, 2010).
- *Questionario sul coinvolgimento professionale* che indaga il livello percepito di partecipazione attiva e consapevole degli educatori e degli assistenti alla comunicazione a tutte le attività e le dinamiche che attengono al lavoro educativo svolto con gli alunni con disabilità e alle interazioni professionali con il contesto. Lo strumento si compone di 12 item (ad esempio, *Partecipazione al GLO, Condivisione del PEI, Rapporti con il dirigente scolastico, Adattamento dei contenuti didattici...*), per ognuno dei quali si richiede al rispondente di autovalutare il grado di coinvolgimento, assegnando un valore da 1 a 4, dove



1 indica un livello di coinvolgimento percepito come assente, mentre 4 un livello alto.

- *Questionario sulle percezioni di competenza sugli strumenti di osservazione* che esamina il livello di competenza auto percepito dagli educatori e dagli assistenti alla comunicazione in riferimento a metodi e protocolli osservativi. Il questionario è composto da 20 item (ad esempio, *Stesura di protocolli descrittivi*, *Diario di bordo*, *Analisi del compito*, *Analisi funzionale...*), per ognuno dei quali si richiede al rispondente di autovalutare il grado di competenza, assegnando un valore da 1 a 4, dove 1 indica nessuna competenza, mentre 4 un livello avanzato.
- *Questionario sulle percezioni di competenza sulle strategie educative* che identifica il grado di consapevolezza che le figure educative sentono di avere nell'applicare efficacemente le strategie educative nella propria professione. Il questionario è composto da 33 item (ad esempio, *Uso di organizzatori grafici e visivi*, *Strategie per l'automonitoraggio*, *Strategie di autoregolazione emotiva*, *Training sulle funzioni esecutive...*), per ognuno dei quali si richiede al rispondente di autovalutare il grado di competenza, assegnando un valore da 1 a 4, dove 1 indica nessuna competenza, mentre 4 un livello avanzato. La struttura del questionario si ispira a strumenti preesistenti (SIPES, 2023).

Le elaborazioni statistiche dei dati, valutazione dei risultati e attendibilità degli strumenti di ricerca proposti, sono state effettuate con il pacchetto statistico SPSS 29.0. per Windows.

Per ciascuna delle scale utilizzate nel questionario si propongono le analisi delle *correlazioni tra gli item*, per evidenziare aspetti che tendono a manifestarsi insieme; della *coerenza interna e correlazioni item-scale*, per valutare l'"attendibilità" di ciascuna scala nel misurare un determinato concetto, ovvero se le risposte fornite ai vari item sono tra loro consistenti e, infine, l'*analisi delle Componenti Principali*, per indagare eventuali sottodimensioni che sottendono il set di item che costituisce ciascuna scala.

5. Risultati

5.1 Questionario sulle credenze professionali.

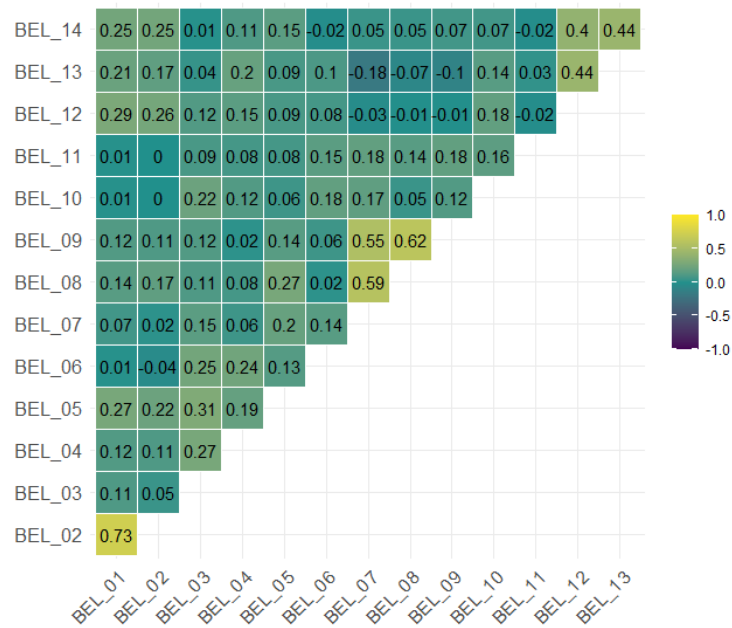
L'analisi delle correlazioni e delle principali componenti fattoriali evidenzia che le credenze più convergenti fra educatori e assistenti alla comunicazione si organizzano attorno a due poli ricorrenti. Il primo riguarda la richiesta di riconoscimento istituzionale e contrattuale del ruolo (BEL_01; BEL_02), elemento che segnala l'esigenza di stabilizzazione professionale come condizione per una identità più definita. Il secondo attiene a vissuti di invisibilità e svalutazione (BEL_07; BEL_08; BEL_09), connessi alla scarsa comprensione pubblica del ruolo e alla persistente assimilazione a funzioni meramente assistenziali.

Un terzo cluster interessa il rapporto con l'insegnante di sostegno (BEL_03; BEL_04; BEL_05; BEL_10), dove si osservano ambivalenze significative: da un lato, il desiderio di avere maggior peso nelle decisioni didattiche; dall'altro, la percezione di sovrapposizione o potenziale sostituibilità tra profili professionali. Ciò conferma quanto l'identità AES sia ancora "in tensione" rispetto ai confini, alle funzioni e alla collocazione professionale interna all'organizzazione scuola.

Dal punto di vista psicometrico, la scala presenta una coerenza interna moderata ($\alpha_{\text{raw}} = 0.665$; $\alpha_{\text{std}} = 0.695$), indice di un costrutto composito ma coerente. L'analisi degli autovalori individua 5 componenti, che spiegano circa il 69% della varianza complessiva: visibilità/riconoscimento del ruolo (PC1); rapporto con docente di sostegno e autonomia (PC2); diverse modalità di identificazione professionale (PC3); appartenenza e inclusione nel team (PC4); e soddisfazione/collaborazione con docenti e famiglie (PC5). Nel complesso, le analisi descrivono un campo professionale attraversato da domanda di riconoscimento, ambiguità di ruolo e ricerca di legittimazione, in cui la definizione identitaria appare ancora instabile ma già fortemente tematizzata dagli stessi operatori.



Credenze sul ruolo - Correlazioni tra gli item



Item	raw.r	std.r
BEL_01 La figura professionale dovrebbe far parte dell'organico scolastico, come i docenti	0.36	0.53
BEL_02 Dovremmo avere un maggiore riconoscimento economico	0.31	0.49
BEL_03 Il nostro ruolo potrebbe sostituire la figura dell'insegnante di sostegno	0.50	0.46
BEL_04 Siamo una risorsa esclusiva dell'alunno con disabilità	0.45	0.44
BEL_05 La nostra figura dovrebbe avere maggiore peso nelle scelte didattiche	0.47	0.51
BEL_06 L'insegnante di sostegno è il nostro referente, ci coordina	0.44	0.37
BEL_07 Alle volte, nella scuola in cui operiamo siamo invisibili	0.54	0.47
BEL_08 C'è poca chiarezza circa il nostro operato e le nostre funzioni	0.52	0.51
BEL_09 Spesso, si pensa che il nostro ruolo sia simile a quello dei "badanti"	0.52	0.48
BEL_10 Se potessi, diventerei un insegnante di sostegno	0.48	0.39
BEL_11 Credo che questo lavoro si possa fare sino ad una certa età	0.41	0.33
BEL_12 Il rapporto con le famiglie è ottimo	0.40	0.47
BEL_13 La collaborazione con il corpo docente è ottima	0.34	0.40
BEL_14 La collaborazione con gli assistenti alla persona (OSS) è ottima	0.36	0.45

5.2 Questionario sulle emozioni

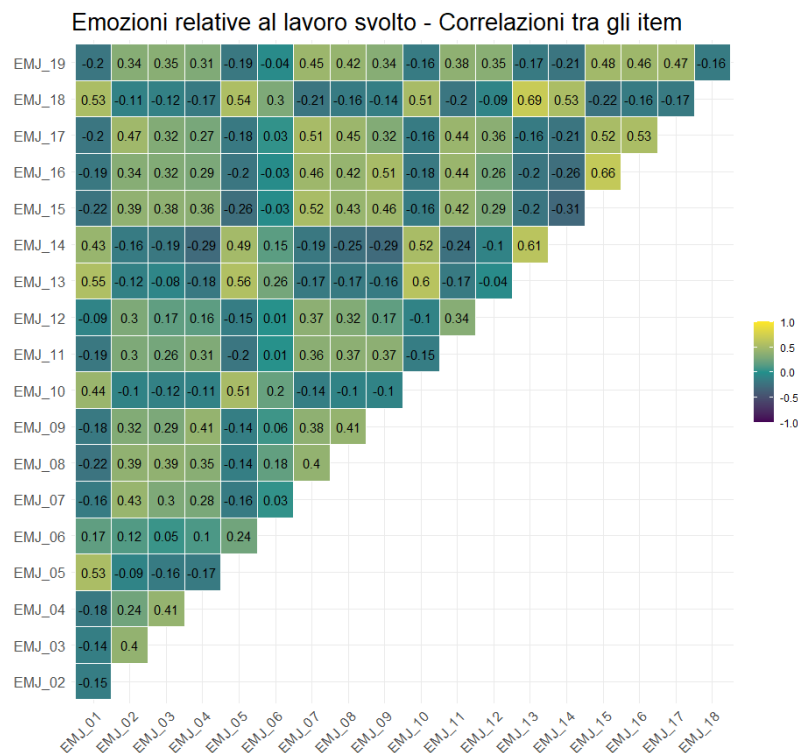
L'analisi delle emozioni associate alla pratica professionale di educatori e assistenti alla comunicazione mostra un frame sostanzialmente omogeneo, suggerendo che le due figure condividano condizioni operative simili e, di conseguenza, vissuti emotivi quasi sovrapponibili. Le emozioni positive risultano nettamente prevalenti, indicando che la relazione educativa produce frequentemente soddisfazione, entusiasmo e gioia, in linea con la letteratura che associa il benessere emotivo a una maggiore efficacia professionale. Le emozioni negative appaiono invece marginali e circoscritte, segnalando una buona capacità di gestione delle difficoltà quotidiane. La commozione, che emerge con frequenza intermedia, sembra rappresentare la dimensione più profonda e relazionale del lavoro educativo, riflettendo l'intensità delle interazioni con gli studenti.

L'analisi degli item riguardanti le emozioni legate al lavoro (prima scala) mostra pattern molto chiari. Le emozioni positive "forti" si co-attivano: felicità (EMJ_13) è fortemente associata a soddisfazione



(EMJ_14) e gioia (EMJ_18), a conferma che stati di benessere emotivo tendono a convergere. Simmetricamente, le emozioni negative di “collasso” (frustrazione EMJ_15 e scoraggiamento EMJ_16) mostrano correlazioni elevate e descrivono un nucleo emotivo connesso al calo di autoefficacia. La scala presenta un’ottima attendibilità interna ($\alpha=.871/.874$), con item altamente saturati sul costrutto generale: frustrazione, scoraggiamento, nervosismo, esasperazione, tristezza, felicità, soddisfazione, delusione risultano gli indicatori più rappresentativi. Commozione (EMJ_06), invece, si conferma marginale e scarsamente discriminante.

L’analisi fattoriale indica due componenti principali che spiegano il 47% della varianza totale: PC1 rappresenta un continuum negativo/positivo tra emozioni di logoramento (versante alto) e emozioni positive (versante basso); PC2 descrive invece una dimensione di intensità della tonalità affettiva, con commozione come stato emotivo più “profondo” e non immediatamente funzionale alle dinamiche del lavoro quotidiano.



Item	raw.r	std.r
EMJ_01 Allegria	0.54	0.55
EMJ_02 Rabbia	0.52	0.52
EMJ_03 Disagio	0.51	0.51
EMJ_04 Senso di Inadeguatezza	0.52	0.51
EMJ_05 Entusiasmo	0.56	0.56
EMJ_06 Commozione	0.19	0.17
EMJ_07 Esasperazione	0.62	0.62
EMJ_08 Tristezza	0.59	0.59
EMJ_09 Senso di fallimento	0.56	0.56
EMJ_10 Piacere	0.51	0.51
EMJ_11 Rassegnazione	0.58	0.58
EMJ_12 Antipatia	0.43	0.44
EMJ_13 Felicità	0.58	0.58

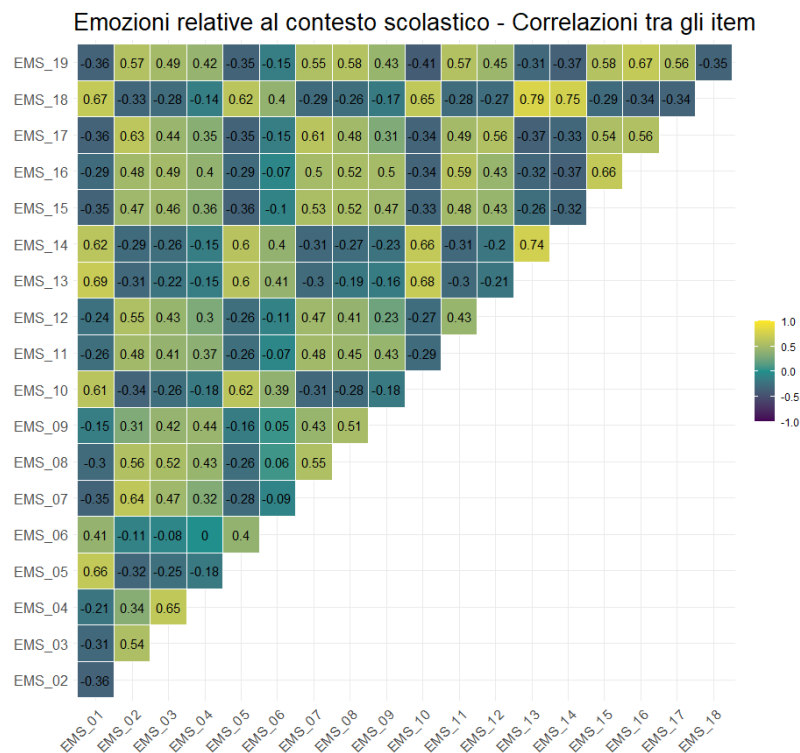


Item	raw.r	std.r
EMJ_14 Soddisfazione	0.61	0.61
EMJ_15 Frustrazione	0.69	0.69
EMJ_16 Scoraggiamento	0.66	0.66
EMJ_17 Nervosismo	0.64	0.64
EMJ_18 Gioia	0.58	0.57
EMJ_19 Delusione	0.61	0.62

L'analisi delle emozioni riferite alle relazioni nel contesto scolastico (secondo questionario sulle emozioni) conferma un profilo pressoché sovrapponibile tra educatori e assistenti alla comunicazione, suggerendo che le dinamiche interpersonali che attraversano la scuola producano vissuti emotivi analoghi nonostante la differenza dei ruoli. Le emozioni positive rimangono prevalenti, pur con frequenze leggermente inferiori rispetto al questionario precedente, indicando che l'interazione con docenti, dirigenti e altre figure scolastiche continua a costituire una fonte significativa di motivazione e soddisfazione professionale. Tuttavia, la presenza non trascurabile di risposte collocate nella fascia "quasi mai" o "talvolta" suggerisce che il clima relazionale della scuola, talvolta caratterizzato da attriti o incomprensioni, possa modulare la qualità del benessere emotivo percepito.

Anche qui la struttura del questionario appare solida ($\alpha=.919/.921$) e due componenti spiegano il 59% di varianza: PC1 di nuovo distingue stati positivi vs negativi; PC2 riflette il gradiente di coinvolgimento emotivo.

Complessivamente, risultano due strumenti psicometricamente solidi e una struttura bimodale delle emozioni (positività/negatività più intensità). Da un lato prevalgono esperienze emotive positive; dall'altro, la coesistenza di cluster di emozioni negative "di collasso" (frustrazione-scoraggiamento) segnala possibili aree critiche di vulnerabilità emotiva nel lavoro AES, che meriterebbero interventi mirati su regolazione emotiva e autoefficacia.





Item	raw.r	std.r
EMS_01 Allegria	0.70	0.67
EMS_02 Rabbia	0.69	0.71
EMS_03 Disagio	0.63	0.65
EMS_04 Senso di Inadeguatezza	0.49	0.52
EMS_05 Entusiasmo	0.67	0.64
EMS_06 Commozione	0.39	0.35
EMS_07 Esasperazione	0.68	0.69
EMS_08 Tristezza	0.63	0.66
EMS_09 Senso di fallimento	0.49	0.53
EMS_10 Piacere	0.69	0.67
EMS_11 Rassegnazione	0.63	0.65
EMS_12 Antipatia	0.58	0.59
EMS_13 Felicità	0.69	0.66
EMS_14 Soddisfazione	0.70	0.67
EMS_15 Frustrazione	0.68	0.70
EMS_16 Scoraggiamento	0.70	0.72
EMS_17 Nervosismo	0.70	0.72
EMS_18 Gioia	0.71	0.67
EMS_19 Delusione	0.73	0.75

5.3 Questionario sul coinvolgimento professionale

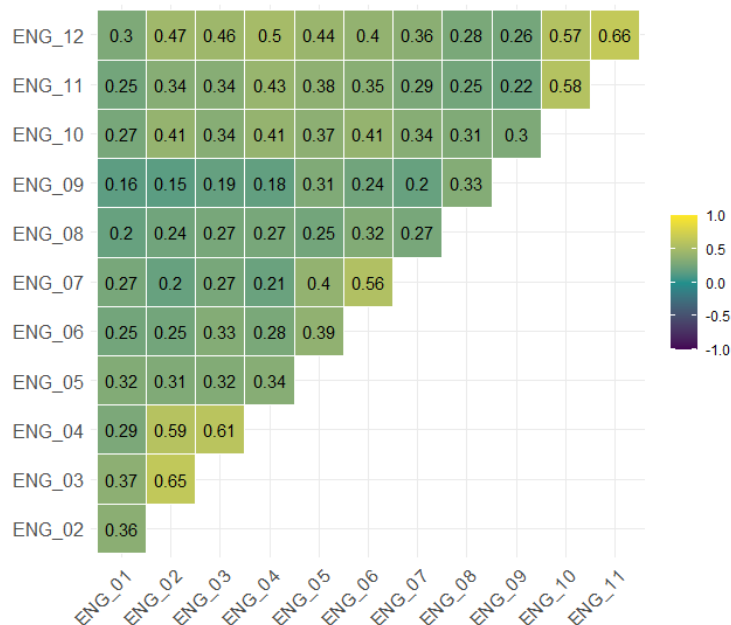
L'analisi delle polioriche mostra una struttura interna molto leggibile: da un lato gli item che descrivono il "core" della partecipazione educativa, contributo al PEI e alla programmazione individualizzata (ENG_02; ENG_03; ENG_04), dall'altro gli item che riguardano la didattica e i processi di apprendimento (ENG_10; ENG_11; ENG_12). I due cluster risultano fortemente interconnessi, suggerendo che il coinvolgimento percepito è primariamente legato all'effettiva partecipazione ai processi educativi e didattici. Al contrario, item come ENG_08 (rapporto con DS) ed ENG_09 (rapporti con figure esterne) mostrano correlazioni più deboli, segnalando che la dimensione relazionale è meno integrata nella rappresentazione soggettiva del coinvolgimento. La scala ha un'ottima tenuta psicometrica (α raw = .852; α std = .861). Gli item più saturi sono ENG_12 (condivisione obiettivi didattici), ENG_03 (condivisione PEI), ENG_04 (programmazione individualizzata), ENG_10 (valutazione formativa), ENG_02 (contributo al PEI), ENG_11 (adattamento contenuti), cioè esattamente quelli che operazionalizzano la partecipazione attiva nei dispositivi educativi. Due componenti principali spiegano il 53% della varianza. PC1 (39,6%) rappresenta la dimensione "centrale" di coinvolgimento: programmazione, PEI, valutazione, adattamento didattico. PC2 (13,5%) descrive invece la dimensione più "laterale": rapporti con dirigente e altre figure extra-scolastiche. Si conferma così la doppia anima del coinvolgimento: una interna al lavoro educativo e una esterna di raccordo istituzionale.

Nel complesso, l'analisi del coinvolgimento nelle attività scolastiche mostra che educatori e assistenti alla comunicazione condividono un'elevata partecipazione nelle relazioni con alunni, docenti e famiglie, confermando il ruolo centrale delle interazioni quotidiane nella qualità del supporto educativo. Tuttavia, quando si osservano le attività a maggiore valenza progettuale, in particolare la redazione e la condivisione del PEI o la partecipazione ai GLO, emergono livelli di coinvolgimento più discontinui, con una parte non trascurabile dei professionisti che riporta una partecipazione bassa o assente. Questa distanza tra idealità pedagogica e pratiche effettive sembra indicare una difficoltà strutturale nel tradurre i modelli collaborativi in routine consolidate. La ridotta interazione con dirigenti e con figure specialistiche esterne segnala inoltre un indebolimento dei collegamenti tra i diversi livelli della rete educativa, limitando il potenziale di un approccio realmente integrato. Nel complesso, i dati suggeriscono la necessità di rafforzare coordina-



mento, chiarezza dei ruoli e formazione interprofessionale, elementi indispensabili affinché educatori e assistenti possano contribuire in modo pieno e continuativo ai processi di progettazione educativa rivolti agli alunni con disabilità.

Coinvolgimento nelle attività scolastiche - Correlazioni tra gli item



Item	raw.r	std.r
ENG_01 Partecipazione al GLO	0.53	0.54
ENG_02 Contributo alla redazione del PEI	0.68	0.66
ENG_03 Condivisione del PEI	0.70	0.68
ENG_04 Partecipazione alla programmazione individualizzata	0.69	0.68
ENG_05 Rapporti scuola-famiglia	0.62	0.64
ENG_06 Rapporti con i docenti curricolari	0.60	0.63
ENG_07 Rapporti con gli altri alunni	0.54	0.58
ENG_08 Rapporti con il/la Dirigente Scolastico/a	0.56	0.53
ENG_09 Rapporti con altre figure (logopedisti, terapisti, oss etc)	0.50	0.47
ENG_10 Valutazione formativa dell'alunno con disabilità	0.69	0.70
ENG_11 Adattamento dei contenuti di apprendimento	0.66	0.68
ENG_12 Condivisione degli obiettivi didattico-educativi	0.74	0.76

5.4 Questionario sulle percezioni di competenza sugli strumenti di osservazione

I dati evidenziano una differenza nelle autopercezioni di competenza tra educatori e assistenti alla comunicazione: i primi mostrano maggiore familiarità con strumenti narrativi e informali, mentre entrambi i gruppi riportano livelli modesti di competenza negli strumenti osservativi strutturati, in particolare quelli basati su protocolli, check-list e modello ICF. Questa discrasia suggerisce che le pratiche osservative più sistematiche non siano ancora pienamente integrate nella quotidianità professionale e che la padronanza degli strumenti formali dipenda fortemente dalla formazione ricevuta. La scarsa familiarità con tali metodologie richiama dunque la necessità di potenziare la formazione specifica, soprattutto per gli assistenti

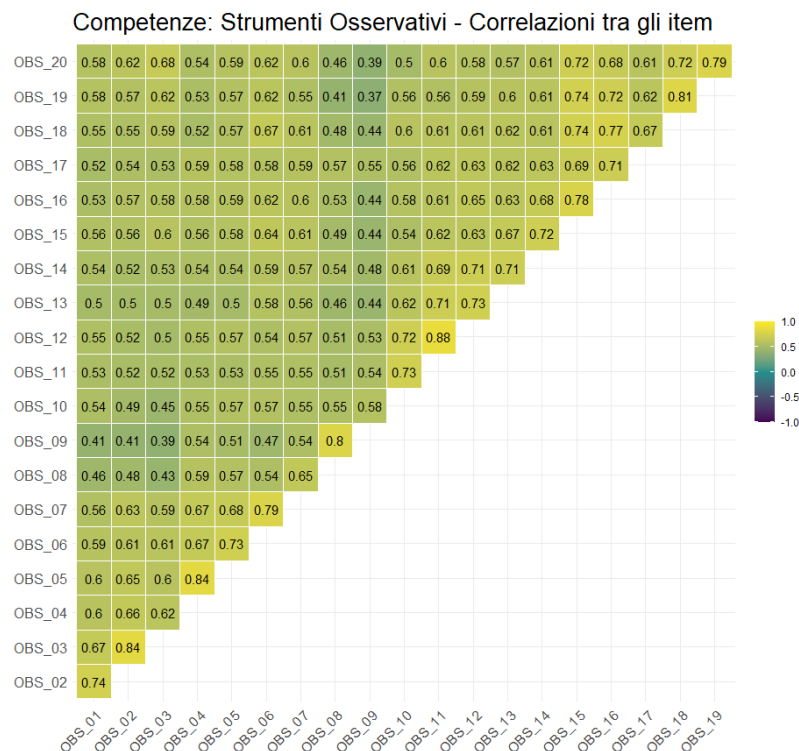


alla comunicazione, affinché possano contribuire in modo più efficace alla raccolta di dati funzionali alla progettazione educativa individualizzata.

Le competenze dichiarate su strumenti osservativi mostrano pattern di forte trasferibilità: check-list generiche vs check-list ICF, intervista libera vs strutturata/semi-strutturata, diario vs diario di bordo, analisi funzionale strutturale vs narrativa, autovalutazione formativa vs User Satisfaction. In pratica, quando la padronanza cresce in un aspetto metodologico, aumenta anche negli altri.

La scala è altamente affidabile (α raw = 0.966; α std = 0.966): tutti gli item presentano correlazioni molto elevate con il totale (raw.r $\approx$ 0.66–0.83): fra i più saturi figurano Rubriche valutative (OBS_15, 0.83), Autobiografia cognitiva (OBS_16, 0.83), Scale (OBS_06, 0.81), Analisi funzionale narrativa (OBS_12, 0.80–0.81), User satisfaction (OBS_19, 0.80), Osservazione contesti ICF (OBS_20, 0.80), Griglie (OBS_07, 0.80), Analisi del compito (OBS_14, 0.80). Anche gli altri strumenti si collocano su valori alti (ad es. Intervista strutturata/semi-strutturata 0.79; Intervista libera 0.78; Check-list/ICF 0.76). La PCA indica due componenti che spiegano il 67% della varianza (PC1 = 61.2%; PC2 = 6.45%): PC1 ha loadings negativi omogenei ($\approx$ -0.18/-0.25) su quasi tutti gli strumenti: è interpretabile come competenza osservativa generale (con pesi più marcati per Rubriche -0.25, Autobiografia cognitiva -0.25, Analisi del compito -0.23/-0.24); PC2 differenzia gli strumenti di raccolta diretta (loadings positivi più alti: Intervista libera 0.38; Strutturata/semi-strutturata 0.35; Diario 0.29; Check-list 0.23) dagli altri: una dimensione tipo-strumento/interazione diretta.

Ne consegue che il costrutto appaia bifattoriale: (I) una solida base di competenza osservativa trasversale e (II) una specificità legata agli strumenti di interazione e registrazione diretta. L'alta coerenza interna e le correlazioni item-scala confermano che le competenze percepite sono stabili e non casuali, mentre i cluster osservati suggeriscono itinerari formativi efficaci per famiglie di strumenti contigui (es. da interviste a diari; da check-list a ICF; da analisi funzionale strutturale a narrativa).





Item	raw.r	std.r
<i>OBS_01 Stesura di protocolli descrittivi</i>	0.74	0.74
<i>OBS_02 Check-list</i>	0.76	0.77
<i>OBS_03 Check-list ICF</i>	0.76	0.76
<i>OBS_04 Intervista libera</i>	0.78	0.78
<i>OBS_05 Intervista strutturata e semistrutturata</i>	0.79	0.79
<i>OBS_06 Scale di valutazione</i>	0.81	0.81
<i>OBS_07 Griglie di osservazione</i>	0.80	0.80
<i>OBS_08 Diario</i>	0.71	0.71
<i>OBS_09 Diario di Bordo</i>	0.66	0.66
<i>OBS_10 Analisi degli episodi aneddotici</i>	0.76	0.76
<i>OBS_11 Analisi funzionale strutturale del comportamento</i>	0.79	0.79
<i>OBS_12 Analisi funzionale narrativa del comportamento</i>	0.80	0.81
<i>OBS_13 Sociogramma e/o analisi delle relazioni in classe</i>	0.77	0.77
<i>OBS_14 Analisi del compito</i>	0.80	0.80
<i>OBS_15 Rubriche valutative</i>	0.83	0.83
<i>OBS_16 Autobiografia cognitiva</i>	0.83	0.82
<i>OBS_18 Protocolli di autovalutazione formativa</i>	0.82	0.82
<i>OBS_19 Strumenti per valutare la user satisfaction</i>	0.80	0.80
<i>OBS_20 Strumenti di osservazione dei contesti su base ICF</i>	0.80	0.80

5.5 Questionario sulle percezioni di competenza sulle strategie educative

L'analisi delle percezioni di competenza nelle strategie educative mostra una differenziazione marcata tra educatori e assistenti alla comunicazione, con i primi più sicuri nelle strategie relazionali, narrative e riflessive, e i secondi maggiormente in difficoltà nelle pratiche tecniche, strutturate e tecnologiche. Entrambi i gruppi riportano competenze elevate nelle strategie socio-relazionali e nell'autoregolazione emotiva, mentre emergono livelli più bassi nelle metodologie comportamentali codificate, nelle tecnologie assistive e negli strumenti avanzati come CAA, WebQuest e strategie legate al locus of control. Questa discrepanza suggerisce una distanza tra formazione ricevuta e bisogni di contesto, indicando che le competenze più tecniche richiedono una preparazione più approfondita e specifica. Nel complesso, il quadro evidenzia un sistema formativo non pienamente allineato alle esigenze dell'inclusione, soprattutto per gli assistenti alla comunicazione, che tendono a percepirsi come meno coinvolti nelle aree più complesse dell'intervento educativo.

La heatmap delle correlazioni mette in evidenza un "cluster di matrice comportamentale" molto denso in cui sono presenti le strategie del prompting (EDU_07), del fading (EDU_08), dello shaping (EDU_09), del chaining (EDU_10), del modeling (EDU_11): un gruppo estremamente coeso e distinto.

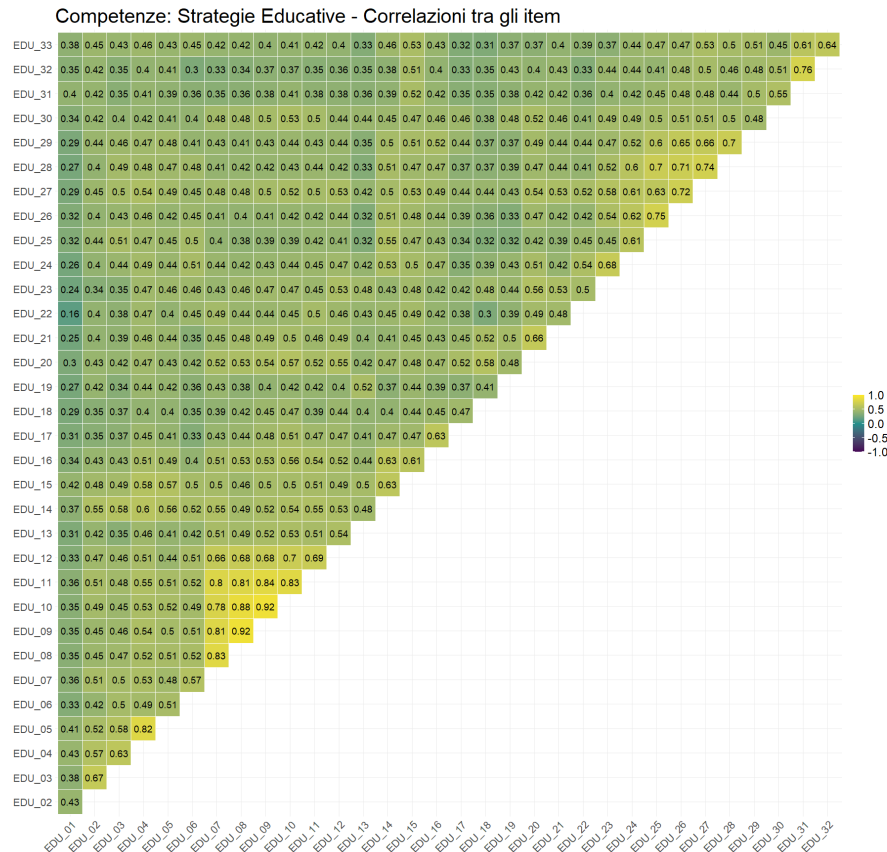
La scala presenta una coerenza interna molto elevata (raw_alpha 0.9657; std.alpha 0.9660). Tale valore conferma un'alta omogeneità interna, pur sapendo che α è in parte amplificato dal numero di item (33). Quasi tutti gli item sono fortemente correlati con il punteggio totale: vanno segnalati valori molto alti per Chaining e Modeling (entrambi 0.78), mentre Webquest, Metodo della doppia stimolazione e CAA sono gli item con contributo più basso alla scala (≈ 0.61). Ciò suggerisce che il nucleo del costrutto riflette soprattutto strategie ad alta standardizzazione procedurale e ad alta "addestrabilità", mentre pratiche metodologiche più "nuove", meno consolidate o meno trasversalmente diffuse risultano più periferiche.

La PCA conferma questa struttura: PC1 spiega il 48.4% della varianza ed è interpretabile come fattore generalista di strategie educative (loadings diffusi e omogenei, -0.12/-0.21); PC2 aggiunge un 7.2% e isola il nucleo ABA-like (shaping, fading, chaining, prompting, modeling con loadings più alti, 0.31/-0.34).

Pertanto, la scala appare molto stabile e sensibile ed è costituita da un fattore generale di competenza



metodologica a cui si aggiunge un sottodominio specifico di competenze comportamentali standardizzate. Le tecniche “core” (es. EDU_07–11) sono percepite come il cuore della dimensione professionale; le strategie più innovative e di nicchia (Webquest, Doppia stimolazione, CAA) contribuiscono meno all’unità fattoriale del costrutto, suggerendo aree non uniformi di diffusione e probabilmente bisogni differenziati di formazione mirata.



Item	raw.r	std.r
EDU_01 <i>Uso di organizzatori grafici e visivi</i>	0.50	0.51
EDU_02 <i>Training per le abilità sociali</i>	0.67	0.67
EDU_03 <i>Educazione alla prosocialità</i>	0.67	0.68
EDU_04 <i>Strategie per l'automonitoraggio</i>	0.74	0.75
EDU_05 <i>Strategie per l'autovalutazione</i>	0.70	0.71
EDU_06 <i>Rinforzi</i>	0.66	0.67
EDU_07 <i>Prompting</i>	0.76	0.75
EDU_08 <i>Fading</i>	0.76	0.75
EDU_09 <i>Shaping</i>	0.77	0.77
EDU_10 <i>Chaining</i>	0.78	0.78
EDU_11 <i>Modeling</i>	0.77	0.77
EDU_12 <i>Verbal behavior teaching</i>	0.74	0.74
EDU_13 <i>Pecs/Pittogrammi</i>	0.64	0.64
EDU_14 <i>Problem solving</i>	0.73	0.74
EDU_15 <i>Uso di diversi mediatori didattici</i>	0.74	0.74
EDU_16 <i>Storytelling</i>	0.71	0.71



Item	raw.r	std.r
EDU_17 Webquest	0.63	0.63
EDU_18 Metodo della doppia stimolazione	0.61	0.61
EDU_19 CAA	0.61	0.61
EDU_20 Strategie sulla gestione del locus of control	0.72	0.72
EDU_21 Contratti formativi	0.68	0.67
EDU_22 Token economy	0.65	0.64
EDU_23 Rinforzamento differenziale	0.70	0.69
EDU_24 Estinzione comportamenti problema	0.71	0.71
EDU_25 Attivazione risorse compagni	0.68	0.69
EDU_26 Strategie di potenziamento della memoria	0.70	0.70
EDU_27 Training sulle funzioni esecutive	0.77	0.77
EDU_28 Strategie di autoregolazione emotiva	0.71	0.71
EDU_29 Training per le abilità di studio	0.70	0.71
EDU_30 Utilizzo delle TIC	0.70	0.69
EDU_31 Utilizzo di software specifici	0.64	0.64
EDU_32 Utilizzo delle tecnologie assistive	0.63	0.63
EDU_33 Utilizzo degli strumenti compensativi	0.65	0.66

6. Conclusioni

L'insieme delle evidenze raccolte sembra accordare l'ipotesi che il campo professionale dell'AES si configuri non come un'area ancora in via di definizione, bensì come un dominio già dotato di una propria coerenza epistemologica e operativa, la cui apparente precarietà discende non da una debolezza interna, ma da un collocamento istituzionale che rimane sospeso in una condizione di liminalità che la letteratura organizzativa identificerebbe come extraterritorialità simbolica (Abbott, 1988), nella quale una professione opera *de facto* all'interno di un sistema senza essere formalmente integrata nel suo mandato. La coesistenza di competenze percepite elevate nelle pratiche relazionali e osservative informali, insieme a difficoltà maggiori in strumenti strutturati e tecnici, non sembra indicare un deficit professionale, bensì un'incompletezza nel processo di integrazione istituzionale che potrebbe spiegare la frammentazione delle opportunità formative e l'asimmetria nell'accesso agli strumenti professionali più codificati.

Se, come suggeriscono i dati concernenti le emozioni, la prevalenza di emozioni positive convive con cluster negativi specificamente riconducibili a frustrazione e scoraggiamento, è plausibile ipotizzare che tali emozioni non emergano da un disagio professionale intrinseco, ma dal vincolo strutturale imposto da un ruolo che opera nella scuola senza essere riconosciuto come parte della scuola. In questa prospettiva, il burnout che affiora non rappresenterebbe un "sintomo pedagogico", bensì un effetto istituzionale: ciò che logora non sarebbe la natura del lavoro, ma la sua collocazione in uno spazio che, pur essendo topologicamente interno alla quotidianità scolastica, rimane simbolicamente esterno.

Le discontinuità osservate nei livelli di coinvolgimento nelle attività progettuali, in particolare, nella formalizzazione del PEI e nei processi di co-progettazione, potrebbero essere interpretate come un indice della mancata definizione di un mandato formale che riconosca alle figure dell'AES un ruolo pienamente codificato nella governance educativa. Allo stesso modo, le differenze nelle autopercezioni di competenza nelle strategie educative suggeriscono che la formazione disponibile non sia stata ancora armonizzata rispetto alle esigenze reali di un contesto inclusivo che richiede padronanza tanto nelle strategie relazionali quanto negli approcci tecnologici e comportamentali.

Se si assume come cornice teorica la prospettiva ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979), si potrebbe ipotizzare che la professione dell'AES presenti già i tratti di un "eco-sistema professionale" a cui però manca l'integrazione nei livelli meso e macro-sistemici rappresentati dalla normativa, dall'organizzazione



scolastica e dalle politiche. In altri termini, la professione sembrerebbe compiutamente costituita a livello operativo e metodologico, ma non ancora riconosciuta nella sua cittadinanza istituzionale.

Riferimenti bibliografici

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago-Londra: University of Chicago Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brott, P., & Myers, J. M. (1999). Development of professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2, 339-349.
- Calaprice, S. (2016). L'educatore e il pedagogo scolastico. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 321-333.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile* (pp. 2-156). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2022). L'arte dell'educare e dell'includere: riconoscimenti, attese, responsabilità. In Caldin R. (ed.), *Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 21-88). Trento: Erickson.
- Catarci, M., & Smeriglio, M. (2018). Il profilo degli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTREpress.
- Caza, B.B. & Creary S.J. (2016). *The construction of professional identity*. The Scholarly Commons, Cornell University.
- Chianese, G. & Bocchi B. (2022). L'identità professionale: percorsi di costruzione fra prefigurazioni e realtà. *Ricerche Pedagogiche*, LVI, n. 223, 75-89.
- Cinotti, A. (2021). Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale socio-pedagogico: una mera questione terminologica? Scuola, processi inclusivi e sfide future. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 153-161.
- Da Re, A. (1994). La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In Id., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica* (pp. 197-221). Padova: Fondazione Lanza-Gregoriana.
- Di Masi, D. (2022). "Il servitore di due padroni": l'assistenza scolastica nella prospettiva dell'educatore. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 21(4), 80-91.
- Di Michele, P. (2022). L'assistenza educativa specialistica: un tentativo di dipingere il quadro e inserirlo in una cornice. In P. Di Michele (ed.), *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità. Normativa, elementi di progettazione e strumenti operativi per l'inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Fiorucci, A. (2024). *Passi da funambolo. Equilibri instabili nell'assistenza educativa scolastica per l'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Hall, S. (2000). *Who needs 'identity'?* In P. du Gay, J. Evans, P. Redman (Eds.), *Identity: a reader* (pp. 15-30). London: Sage Publications.
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Marchetti, I. (2015). Il servizio per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità: La proposta culturale della Città metropolitana di Roma Capitale. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-15.
- McCray, E. D., Butler, T. W., & Bettini, E. (2014). What are the roles of general and special educators in inclusive schools? In *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 80-93). Routledge.
- Mega, C., Moè, A., Pazzaglia, F., Rizzato, R., & De Beni, R. (2007). Emozioni nello studio e successo accademico. Presentazione di uno strumento. *Giornale italiano di psicologia*, 34(2), 451-464.
- Mignosi, E. (2012). Il ruolo dell'assistente alla comunicazione nella scuola in una prospettiva pedagogica: riflessioni e risultati di un'indagine nella città di Palermo. In *Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme* (pp. 73-105). Roma: Mimesis.
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *Mesi. Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Questionari meta-cognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*.
- Paterson, M., Higgs, J., Wilcox, S., & Villeneuve, M. (2002). Clinical reasoning and self-directed learning: Key dimensions in professional education and professional socialisation. *Focus on Health Professional Education*, 4(2), 5-21.



- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555.
- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale, *Rassegna CNOS, Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 34(1).
- Porcu, S., & Onnis, A. (2025). *L'educatore a scuola. Lavorare nella specialistica scolastica*. Trento: Erickson.
- Ruggieri, A., Travaglini, A., Vadamca, D. (2018). La ricerca qualitativa sugli assistenti specialistici. In F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: RomaTREpress.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in Professions. The Jossey-Bass Higher Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco.
- Serrelli, E. (2022). *Deontologia e competenza etica dell'educatore*. In Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E., Abeni, L. (ed.), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 191- 225). Brescia: Scholé.
- SIPES. (2023). *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Tramma, S. (2008). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo. Nuova edizione*. Roma: Carocci.
- Zanazzi, S. (2021). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanazzi, S. (2022). L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 197-215.



Elisabetta Ghedin

Dipartimento FISPPA | Università degli Studi di Padova | elisabetta.ghedin@unipd.it

Figure e sfondi dell'inclusione educativa: un'analisi qualitativa delle rappresentazioni adolescenziali tra diritti, capability e flourishing The Shapes of Inclusion: Adolescents' Voices Between Rights, Capability, and Flourishing

Call

This research investigates adolescents' representations of inclusion and disability in school contexts, in the light of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), the ICF framework and the 2030 Agenda for Sustainable Development, integrating the capability approach and the flourishing paradigm. Six focus groups (n = 60 students, aged 14–18) were conducted and analysed through Reflexive Thematic Analysis, yielding six core themes: awareness of rights, accessibility, self-determination, educational figures, transitions, and collective flourishing. Findings show that adolescents recognize rights but struggle to translate them into everyday practices. Educational figures emerge as systemic mediators able to transform fragile backgrounds into participatory spaces. The study proposes a pedagogical model of educational justice based on rights literacy, contextual care, connective capabilities, and inclusive transitions.

Keywords: inclusion; capability approach; flourishing; adolescents; special pedagogy

La ricerca esplora le rappresentazioni adolescenziali dell'inclusione e della disabilità nei contesti scolastici, alla luce della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), dell'ICF e dell'Agenda 2030, integrando i paradigmi del capability approach e del flourishing. Attraverso sei focus group (n = 60 studenti, 14–18 anni), è stata condotta una Reflexive Thematic Analysis che ha restituito sei nuclei: consapevolezza dei diritti, accessibilità, autodeterminazione, ruolo delle figure educative, transizioni e fioritura collettiva. I risultati mostrano come i giovani riconoscano i diritti ma faticino a tradurli in pratiche quotidiane; le figure educative emergono come mediatori sistemici capaci di trasformare gli sfondi fragili in spazi di partecipazione. Si propone un modello pedagogico per la giustizia educativa fondato su alfabetizzazione ai diritti, cura degli sfondi, capability connettive e transizioni inclusive.

Parole chiave: inclusione; capability approach; flourishing; adolescenti; pedagogia speciale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ghedin, E. (2025). Figure e sfondi dell'inclusione educativa: un'analisi qualitativa delle rappresentazioni adolescenziali tra diritti, capability e flourishing. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 35–44. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-02>

Corresponding Author: Elisabetta Ghedin | elisabetta.ghedin@unipd.it

Received: 17/10/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-02



1. Sfondi capacitanti di accessibilità e inclusione

Le figure educative non possono essere comprese se isolate dagli sfondi in cui operano: comunità, istituzioni, ambienti sociali ed educativi, attraversati da continuità e trasformazioni, da ordinarietà e fratture, da vulnerabilità quotidiane ed emergenze improvvise. Allo stesso tempo, questi sfondi rimarrebbero muti senza figure capaci di animarli, trasformarli e renderli luoghi di crescita e di giustizia. Tale prospettiva rimanda a una visione pedagogica sistemica che supera la logica della frontiera per assumere un approccio relazionale, ecologico e universale (Boggino, 2018). Le professionalità educative si configurano dunque come presenze generative chiamate a intrecciare dimensioni etiche, politiche e metodologiche. In questo orizzonte, la pedagogia speciale si propone come scienza di confine e di connessione, capace di leggere la complessità dei contesti e di trasformarli in spazi di inclusione e giustizia educativa (Canevaro, 2017; Ianes, 2023). La costruzione di un quadro inclusivo trova fondamento in riferimenti internazionali che, letti in connessione, delineano un cambiamento di paradigma. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (United Nations, 2006) ha affermato infatti che l'educazione inclusiva è un diritto umano fondamentale e non una "misura compensativa" da adottare in particolari momenti emergenziali (*General Comment n. 4*, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016) e coincide con la creazione di ambienti capaci di accogliere e valorizzare tutte le differenze (d'Alonzo, 2018). In parallelo, l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, World Health Organization, 2001) ha fornito un linguaggio condiviso per descrivere la disabilità come esito dell'interazione tra condizioni personali e barriere ambientali. L'ICF supera la logica strettamente medica (di frontiera) per proporre un modello bio-psico-sociale (di complessità), in cui l'attenzione si sposta dal deficit individuale alla relazione con i fattori contestuali. La sinergia con la CRPD emerge nella possibilità di valutare come gli ambienti favoriscano o ostacolino la partecipazione (Saleeby, 2020). Insieme, CRPD e ICF segnano il passaggio da un paradigma centrato sull'individuo come "portatore" di deficit a una prospettiva di giustizia sociale, che riconosce nella disabilità l'effetto di un'interazione disequilibrata tra persona e contesto. Tale passaggio implica un cambio di sguardo: è il sistema, non la persona, a doversi "accomodare ragionevolmente" per garantire pari opportunità di apprendimento e partecipazione (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). La prospettiva inclusiva si colloca all'interno di un quadro globale di sviluppo sostenibile. L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (United Nations, 2015) sottolinea l'interconnessione tra educazione di qualità (Goal 4), riduzione delle disuguaglianze (Goal 10) e costruzione di comunità resilienti e inclusive (Goal 11). Il rapporto UNESCO *Reimagining our futures together* (UNESCO, 2021) parla di un nuovo "patto sociale per l'educazione" fondato su cura, equità e solidarietà. Educare significa coltivare comunità capaci di affrontare le sfide globali e di ridurre le disuguaglianze sistemiche. In questo senso, l'Agenda 2030 rappresenta il ponte tra diritti e prassi, collocando l'inclusione come elemento cardine di un progetto globale di sostenibilità (Shulla et al., 2022). Si tratta di dimensioni strettamente correlate che mostrano come la giustizia educativa sia inseparabile dalla giustizia sociale ed ecologica. E la giustizia non può essere misurata solo sulla base dell'uguaglianza formale, ma sulla base delle *libertà sostanziali*, ossia delle reali possibilità che le persone hanno di vivere la vita che hanno ragione di scegliere (Sen, 2002; Nussbaum, 2011). In tale prospettiva, la disabilità è interpretata come restrizione di capability generata da barriere collettive (Terzi, 2010). L'educazione diventa allora un processo di ampliamento delle capability, volto a garantire opportunità concrete di agency e partecipazione. Tale approccio non solo pone al centro la persona, ma consente di includere anche la dimensione collettiva: *capability collettive* condivise che nascono entro comunità e istituzioni (Robeyns, 2017; Pelenc et al., 2015) fondamentali per interpretare la giustizia educativa come processo comunitario. Il Capability Approach permette così di collegare diritti e modelli a una prospettiva di valutazione sostanziale nel senso che ciascuno disponga di reali opportunità di apprendere, partecipare e progettare la propria esistenza. Negli ultimi anni, il paradigma del flourishing (Edwards, 2022) ha arricchito questo quadro, spostando l'attenzione dal ben-essere individuale al *ben-essere connettivo* valorizzato dalle connessioni educative: l'umano come "divenire con", processo intersoggettivo che si realizza nelle pratiche condivise. Tale visione trova riscontro nelle neuroscienze relazionali, che mostrano come la mente sia intrinsecamente sociale e come il ben-essere dipenda dall'integrazione tra diffe-



renziamento e connessione (Siegel & Drulis, 2023). L'educazione diventa terreno di attivazione di *capability connettive*, ovvero di possibilità di apprendimento, relazione e partecipazione che si realizzano solo in ambienti comunitari e abilitanti (Pelenc et al., 2015; Gallese & Morelli, 2024; Ingold, 2017). In questa prospettiva, le connessioni sono costitutive: senza di esse non esiste apprendimento autentico né crescita personale o sociale. L'educazione è dunque chiamata a creare sfondi che favoriscano relazioni generative, solidarietà, partecipazione civica e responsabilità ecologica. Inoltre, la fioritura si nutre delle relazioni e dell'interdipendenza con gli altri e con l'ambiente e in una tensione alla crescita orientata non solo all'oggi ma anche al futuro (Duraiappah et al., 2022) proprio nell'ottica del *well-becoming*. Se le *capability* descrivono le libertà sostanziali, il *flourishing* indica la qualità relazionale e connettiva delle opportunità di vita e l'educazione deve sostenere i giovani nella costruzione di biografie significative e di società inclusive, promuovendo competenze socio-emotive, empatia e interdipendenza (UNESCO MGIEP, 2022). Il quadro teorico può trovare una sua traduzione operativa nei principi dell'Universal Design for Learning (UDL), che offrono un'architettura pedagogica capace di rimuovere barriere a monte e di rendere effettive le possibilità di apprendimento. A partire dalla diversificazione delle modalità di accesso, rappresentazione, espressione e coinvolgimento, ciascuno può sviluppare le proprie *capability* in contesti favorevoli (CAST, 2024). L'UDL, in questo senso, rappresenta il "come" di una visione che collega diritti, modelli, *capability* e *flourishing*: uno strumento per rendere esigibili i principi universali nella quotidianità educativa. Le crisi globali, come la pandemia da Covid-19, hanno mostrato la fragilità sistemica dei sistemi educativi, ma anche la resilienza di molte figure educative (Ainscow, 2020). Le migrazioni, i conflitti e le disuguaglianze globali ribadiscono il legame fra giustizia sociale ed educativa (Slee, 2018; Hornby & Kauffman, 2024). In sintesi, le figure educative e gli sfondi entro cui esse operano non vanno intesi come realtà separate, ma come poli inseparabili di una stessa dinamica. Le figure incarnano, nei territori, la capacità di tradurre principi universali – CRPD, ICF, Agenda 2030, *Capability Approach*, *flourishing* – in pratiche quotidiane di giustizia educativa, mentre gli sfondi offrono lo spazio per agire e trasformare, facendo dell'educazione un atto profondamente politico ed etico. La pedagogia speciale invita a leggere le vulnerabilità come indicatori di fragilità sistemiche e a trasformarle in occasioni di cambiamento, richiedendo posture professionali e responsabilità etiche capaci di costruire ponti tra saperi, istituzioni e comunità. L'inclusione, in questa prospettiva, diviene processo continuo di costruzione di *capability connettive*, indispensabili per rendere reali i diritti e le libertà, e per favorire la fioritura collettiva delle persone e delle comunità.

2. Metodo

2.1 Disegno di ricerca

Lo studio adotta un disegno qualitativo esplorativo con focus group (FG)¹ per indagare come gli adolescenti costruiscano e negozino significati su inclusione, disabilità e *sfondi* educativi (Staniland, 2009; Stylianidou & Mavrou, 2021). Questa scelta è coerente con il quadro teorico (CRPD, ICF, Agenda 2030, *capability approach*, *flourishing*), che richiede di leggere i "diritti in situazione" e di attribuire alle barriere/facilitatori una natura sistemica legata agli sfondi, non alle persone. Il disegno, inoltre, consente di esplorare il ruolo percepito delle figure educative come mediatori tra norme e pratiche, tra emergenze e quotidianità.

1 I FG sono particolarmente adatti quando l'obiettivo è far emergere rappresentazioni socialmente co-costruite, osservando dinamiche di consenso/dissenso e processi narrativi situati che difficilmente emergono con altri strumenti (Morgan, 1996; Krueger & Casey, 2015).



2.2 Domande di ricerca

L'indagine si fonda su tre domande di ricerca principali. La prima (RQ1) esplora come gli adolescenti rappresentino inclusione e disabilità nei contesti scolastici e territoriali, alla luce di *CRPD*, *ICF* e *Agenda 2030*, per evidenziare il divario tra adesione valoriale e pratiche effettive e comprendere come gli sfondi ambientali, istituzionali e comunitari abilitino o inibiscano la partecipazione (Goal 4, 10 e 11). La seconda (RQ2) indaga le *capability* percepite come abilitate o negate e le condizioni di *flourishing* e *well-becoming*, rilevando come le libertà sostanziali – affiliazione, partecipazione, controllo sull'ambiente e progettualità – configurino la qualità delle connessioni e dell'esperienza educativa. La terza (RQ3) analizza il ruolo attribuito dagli adolescenti alle figure educative nella mediazione tra diritti e pratiche e nella costruzione di sfondi trasformativi. Il coinvolgimento dei giovani è motivato dalla rilevanza di questa fase evolutiva nella formazione delle rappresentazioni, dal ruolo centrale della scuola come contesto di osservazione quotidiana dei processi inclusivi e dall'orientamento al futuro, che consente di valutare le condizioni di giustizia intergenerazionale e le prospettive di cittadinanza attiva.

2.3 Contesto e partecipanti

Lo studio è stato condotto in scuole secondarie di secondo grado della Regione Veneto, selezionando istituti con eterogeneità per indirizzo e territorio. Il gruppo di studenti e studentesse coinvolte nell'indagine comprende N = 60 adolescenti (età 14–18 anni; *M* = 16,2), di cui 31 femmine, 27 maschi, 2 non dichiarato; licei = 26, istituti tecnici = 20, istituti professionali = 14; background migratorio presente in 11 esperienze di vita. La provenienza territoriale include centri urbani (*n*=23), periferie (*n*=25) e aree interne (*n*=12). La partecipazione è stata volontaria.

Variabile	Categoria	n.
Età	14–15 / 16–17 / 18	18 / 30 / 12
Genere	F / M / Non dichiarato	31 / 27 / 2
Indirizzo scolastico	Licei / Tecnici / Professionali	26 / 20 / 14
Background migratorio	Sì / No	11 / 49
Territorio di provenienza	Centro / Periferia / Aree interne	23 / 25 / 12

Tabella 1. Caratteristiche del gruppo (*n* = 60)

Sono stati realizzati sei FG (FG1–FG6), della durata 60–75 minuti ciascuno, moderati da un ricercatore e osservati da un secondo ricercatore che curava note di processo. La composizione dei gruppi è stata omogenea per istituto di provenienza (per favorire riferimenti a pratiche condivise) ed eterogenea per genere e percorsi individuali (per favorire confronto di posizioni). Le discussioni emerse nei gruppi indicano che alcuni adolescenti facevano riferimento a esperienze scolastiche o progettuali precedenti, mentre altri sembravano attingere principalmente alle situazioni vissute nella quotidianità scolastica. Nel complesso, il materiale raccolto suggerisce un'esposizione non uniforme ai concetti di inclusione e disabilità, elemento che ha permesso di esplorare rappresentazioni diversificate senza imporre prerequisiti conoscitivi specifici.

2.4 Strumento e procedura

Al fine di valorizzare linguaggi, immagini e argomentazioni dei ragazzi/e è stata predisposta una traccia articolata in quattro aree:



1. partecipazione a scuola (CRPD art. 24; ICF Attività/Partecipazione; SDG4);
2. barriere e facilitatori (CRPD art. 9; ICF Fattori ambientali; SDG10/11);
3. relazioni e clima (capability di *affiliazione*; flourishing);
4. futuro, autonomia, lavoro (*well-becoming*; CRPD art. 27; collegamenti con SDG8/10/11).

Area della traccia	Documenti/Teorie di riferimento	Obiettivo esplorativo
Partecipazione a scuola	CRPD art. 24; ICF Attività/Partecipazione; Goal 4	Raccogliere rappresentazioni di “inclusione effettiva”
Barriere/facilitatori	CRPD art. 9; ICF Fattori Ambientali; Goal 10	Far emergere ostacoli materiali/culturali e facilitatori
Relazioni/clima	Capability “Affiliazione”; Flourishing	Indagare capability connettive e dinamiche di invisibilità
Futuro/Autonomia	CRPD art. 27; Capability “Controllo sull’ambiente”; Goal 8/11	Esplorare well-becoming e condizioni per il fiorire

Tabella 2. Mappatura della traccia teorico-empirica

La traccia includeva prompt narrativi e vignette situate per favorire esempi concreti e riflessioni sui micro-contesti (classe, corridoi, palestre, uscite, stage)². In coerenza con un approccio interpretativo, non sono stati calcolati indici di accordo statistici, non ritenuti indicativi della qualità nell’ambito della Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2019).

3. Analisi dei dati e risultati³

L’analisi delle trascrizioni dei sei focus group è stata condotta attraverso la Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006; 2019), che ha permesso di individuare i nuclei tematici significativi emergenti dalle narrazioni degli adolescenti. La codifica è stata svolta in modo induttivo-deduttivo: da un lato i dati hanno orientato l’emergere delle categorie, dall’altro il quadro teorico di riferimento (CRPD, ICF, Agenda 2030, capability approach e flourishing) ha fornito la cornice interpretativa per la lettura dei temi. Il processo ha restituito sei nuclei principali: consapevolezza dei diritti, accessibilità e barriere ambientali, vita indipendente e autodeterminazione, educazione inclusiva e ruolo delle figure educative, lavoro e transizioni verso il futuro, partecipazione culturale e fioritura collettiva (Tab. 3).

Nucleo tematico	Indicatori empirici (estratti sintetici dei focus group)	Fattori ICF / Capability collegate	Nota interpretativa sintetica	Implicazioni educative
Consapevolezza dei diritti	Conoscenza superficiale della CRPD; percezione che “la scuola accoglie tutti” ma senza strumenti concreti; presenza di stereotipi impliciti	ICF: Attività/Partecipazione (d9); Capability: Affiliazione	Valori condivisi ma conoscenze lacunose; gap normativa	Educazione ai diritti come parte del curriculum; promozione di riflessione critica sugli stereotipi; sensibilizzazione diffusa
Accessibilità e barriere ambientali	Mancanza di ascensori/laboratori accessibili; barriere organizzative (orari, materiali); linguaggi stigmatizzanti	ICF: Fattori ambientali (e1, e5); Capability: Controllo sull’ambiente	Ostacoli materiali/organizzativi/simbolici; centralità dei facilitatori	Progettazione ex ante con UDL; revisione organizzativa; formazione al linguaggio inclusivo

- 2 Prima della raccolta è stato effettuato un pilotaggio (micro-FG, n=6) per testare chiarezza lessicale, sequenza e tempi; la guida è stata poi lievemente adattata. Moderatore e osservatore hanno svolto un briefing pre-FG e un debriefing post-FG per allineare conduzione e note di processo. Un sottogruppo (~20%) di trascrizioni è stato co-codificato da due ricercatori; le discrepanze sono state discusse fino a consenso, aggiornando definizioni di codici e confini tematici.
- 3 Si ringrazia la dott.ssa Greta Artuso, laureata magistrale in Pedagogia, Università di Padova, che ha contribuito alla raccolta e alla discussione dei dati.



Nucleo tematico	Indicatori empirici (estratti sintetici dei focus group)	Fattori ICF / Capability collegate	Nota interpretativa sintetica	Implicazioni educative
Vita indipendente e autodeterminazione	Difficoltà a immaginare percorsi autonomi; percezione di barriere sociali più che personali; percorsi “speciali” marginalizzanti	ICF: Aree di vita principali (d8); Capability: Agency, Libertà di scelta	Climi collaborativi vs. stigmi/paternalismo; relazioni come perno	Promuovere agency e autodeterminazione attraverso tutoraggio, orientamento personalizzato, esperienze di protagonismo
Educazione inclusiva e figure educative	Valore riconosciuto a docenti/educatori “ponte”; critica a un sistema che delega l’inclusione a pochi specialisti	ICF: Relazioni e sostegno sociale (e3); Capability: Relazioni significative	Speranze e timori; ideologie produttivistiche; bisogno di sfondi abilitanti	Formazione inclusiva per tutto il corpo docente; lavoro cooperativo; corresponsabilità educativa
Lavoro, futuro e transizioni	Preoccupazione per l’accesso al lavoro; stage poco inclusivi; scarse opportunità di transizione	ICF: Attività/Partecipazione (d8, d9); Capability: Sviluppo futuro, Well-being	Futuro incerto; timori e desideri, spazio di possibilità.	PCTO inclusivi; raccordo scuola-servizi-lavoro; job coaching e accompagnamento nelle transizioni
Partecipazione culturale e fioritura collettiva	Esclusioni sottili da attività sportive/culturali; barriere economiche; necessità di ambienti abilitanti	ICF: Vita civile, sociale e di comunità (d9); Capability: Partecipazione culturale, Flourishing	Esclusione/appartenenza; ben-essere accade in relazione	Promuovere accesso equo a cultura e sport; collaborazione con enti locali; valorizzazione della dimensione comunitaria

Nota. I conteggi delle occorrenze non sono riportati in forma numerica, poiché l’analisi tematica mira a restituire spessore interpretativo e non frequenze statistiche (Hennink et al. 2022).

Tabella 3. Nuclei tematici, evidenze empiriche e implicazioni educative

Un primo nucleo tematico riguarda *la consapevolezza dei diritti e la percezione dell’inclusione*. I diritti vengono percepiti come un principio generale, non sempre tradotto in pratiche concrete (“Sì, la scuola è per tutti, però poi non è che tutti hanno davvero le stesse possibilità” (FG3, F, 16 anni). Permangono gli stereotipi impliciti: “Certe volte sembra che se hai una difficoltà, automaticamente ti vedono come meno capace” (FG1, G., 15 anni). Questi enunciati mettono in evidenza la tensione tra riconoscimento e invisibilità: i diritti vengono formalmente riconosciuti, ma non sempre garantiti nella quotidianità scolastica. Gli adolescenti mostrano un orientamento normativo positivo («la scuola è per tutti») ma con lacune operative («non saprei dire quali leggi»). Questo indica che l’adesione alla CRPD e ai Goal dell’Agenda 2030 è presente a livello valoriale, ma non si traduce ancora in capability (esercizio informato dei diritti, attivazione di procedure, richiesta di accomodamenti). La scuola, come sfondo, deve diventare laboratorio di alfabetizzazione ai diritti (curricolo trasversale, service learning, peer education), trasformando il “riconoscere” in “saper fare con i diritti”.

Il secondo nucleo riguarda *l’accessibilità e le barriere ambientali*, intesa in senso fisico, ma anche organizzativo, relazionale e simbolico. Si fa riferimento a barriere materiali: “C’è l’ascensore, ma non funziona mai, e quindi il mio compagno deve farsi portare di peso” (FG2, ragazzo, 17 anni), “Se i libri non sono adattati, è come se certe materie ti fossero precluse” (FG5, A., 16 anni). Accanto agli ostacoli tangibili, emergono barriere più sottili, come i linguaggi stigmatizzanti: “A volte i professori dicono ‘questo non lo può fare, e sembra che decidano loro i limiti’” (FG4, P., 15 anni). Le barriere e i facilitatori rappresentano lo sfondo che abilita (o nega) le capability. E allora le narrazioni sui malfunzionamenti («ascensore fuori uso», «rampe ostruite») mostrano che le barriere pratiche producono barriere simboliche (messaggi di non-priorità). Il riferimento ICF ai fattori ambientali aiuta a leggere come gli ostacoli non siano proprietà delle persone, ma del contesto. Dove compaiono facilitatori intenzionali (docenti che riorganizzano attività, compagni tutor, soluzioni low-cost), gli stessi ambienti diventano abilitanti («Il prof ci divide in gruppi in modo che tutti possano fare qualcosa di adatto»; «Quando c’è un problema tecnico lo risolvono subito e nessuno resta escluso»).

Il terzo nucleo riguarda *l’autonomia, l’autodeterminazione e agency*. Gli studenti hanno riflettuto sulla



possibilità di compiere scelte libere rispetto ai percorsi scolastici e di vita, segnalando come spesso siano ostacolate da barriere sociali e culturali (*“Quando ho detto che volevo fare il tecnico [ndr. Scuola secondaria secondo grado] mi hanno risposto che era troppo difficile per me”* (FG1, 16 anni). In altri casi, la scelta appare vincolata da percorsi “speciali” già predisposti: *“È come se decidessero loro cosa puoi fare, e non tu”* (FG6, ragazza, 17 anni). Queste testimonianze mostrano chiaramente che non è sufficiente riconoscere un diritto in astratto, occorre creare condizioni che consentano di esercitare effettivamente la libertà di scelta e di azione (Sen, 2002; Nussbaum, 2011).

Un quarto nucleo riguarda il valore attribuito *all’educazione inclusiva e al ruolo delle figure professionali*. I ragazzi hanno descritto esperienze molto differenti: da un lato hanno riconosciuto la presenza di docenti capaci di costruire un clima collaborativo (*“La mia prof [...] trova sempre un modo per farci lavorare insieme, così nessuno resta indietro”* (FG5, ragazza, 17 anni), dall’altro hanno segnalato la fragilità di un sistema che tende a delegare l’inclusione a pochi specialisti (*“Se non c’è l’insegnante di sostegno, a volte sembra che nessuno sappia cosa fare”* (FG6, ragazzo, 15 anni). Le figure educative, quindi, sono percepite come attori chiave, ma la loro azione è tanto più efficace quanto più è condivisa e sostenuta da un approccio collettivo ed ecologico (FG3, ragazza, 18 *«Quando la prof. parla con noi e con i genitori, poi le cose cambiano»*; (FG2, ragazzo, 16, *L’educatore ha proposto un progetto e ci siamo sentiti coinvolti»*). Esse sono “ponti” tra norma e pratica: la loro agency consente di trasformare rapidamente lo sfondo (micro-accomodamenti, routine inclusive) e di generare capability situate.

Il quinto nucleo tematico riguarda le prospettive di lavoro e di transizione alla vita adulta (*Lavoro, futuro, transizioni*). Su futuro, lavoro e autonomia emergono timori (*«le aziende guardano la produttività»*) ma anche desideri (*«vorrei che potessero vivere da soli»*). Gli adolescenti vedono il lavoro come una dimensione centrale per l’autonomia e l’identità, ma temono che le barriere incontrate a scuola si prolunghino anche in futuro (*“Se già a scuola ti dicono che puoi fare solo certe cose, figurati quando cerchi un lavoro vero”* (FG2, ragazzo 18 anni); *“A volte sembra che il futuro sia già scritto per te, e non puoi cambiare”* (FG4, ragazzo, 17 anni). Queste narrazioni richiamano il concetto di well-becoming (Duraiappah et al., 2022): il futuro è percepito come spazio di possibilità, ma condizionato da disuguaglianze e ostacoli presenti nel quotidiano. Esso chiama in causa *oggi* scelte che impattano sul *domani*: esperienze significative, prove di cittadinanza, tirocini accompagnati, job-shadowing, competenze trasversali. Diviene quindi prioritario passare dall’*“orientamento per”* all’*“orientamento con”*: percorsi personalizzati, reti scuola-servizi-terzo settore-imprese (Agenda 2030 Goal 8 e 11), tutoraggi e patti di corresponsabilità di sviluppo delle capability.

Infine, un nucleo importante riguarda *la partecipazione culturale e sociale e la fioritura collettiva*. Gli studenti hanno sottolineato quanto sia rilevante poter prendere parte ad attività extrascolastiche, sportive e artistiche, considerate fondamentali per sentirsi parte di una comunità. Tuttavia, hanno raccontato esperienze di esclusione: *“Quando siamo andati in gita, lui non è potuto venire perché il pullman non era adatto. È stato come se non contasse”* (FG3, ragazzo, 16 anni) e barriere economiche: *“Le attività più belle costano troppo, non tutti possono permetterselo”* (FG2, ragazza, 15 anni). Il clima di classe, in questo caso, è il moltiplicatore (positivo o negativo) delle politiche inclusive: *«con alcuni siamo amici davvero», «altri fanno finta che non esista», «lo trattano come un bambino»*. Qui si gioca l’affiliazione; in termini di flourishing, il ben-essere connettivo. La differenza tra “avere un compagno in classe” e “appartenere alla classe” sta nelle micro-pratiche relazionali (turn-taking, aiuto reciproco, vocabolario non stigmatizzante). Questo potrebbe orientare a implementare un curriculum relazionale esplicito (educazione socio-emotiva, collaborative learning, circle time), i ruoli di peer mentor, la cura del vocabolario (evitare etichette riduttive) e la valorizzazione dei talenti, ma anche a pratiche didattiche che mettono in atto la collaborazione come il co-teaching da parte dei docenti (Ghedin, 2013; Ghedin & Aquario, 2023). Questi elementi si connettono al paradigma del flourishing, che intende il ben-essere come dimensione relazionale e comunitaria: la fioritura non è individuale, ma avviene in relazione agli altri e agli ambienti.

L’analisi ha restituito un quadro complesso e ambivalente. Gli adolescenti riconoscono il valore dei diritti e dell’inclusione, ma raccontano anche esperienze quotidiane di barriere materiali, organizzative e simboliche. Le figure educative emergono come nodi decisivi di mediazione tra emergenze e ordinarietà,



in grado di trasformare sfondi fragili in spazi di partecipazione, ma il loro ruolo necessita di sostegno sistemico e di corresponsabilità connettiva. I/Le ragazzi/e riconoscono la differenza che fanno docenti, educatori e pedagogisti quando mediano tra regole e bisogni, tra tempi standard e tempi personali, tra barriere e soluzioni. La *postura di confine* delle figure appare come dispositivo sistemico: non aggiunta estemporanea, ma condizione per rendere coerenti CRPD-ICF-Agenda 2030 con le pratiche di classe e le reti territoriali. In sintesi, gli adolescenti ci consegnano una mappa nitida: diritti riconosciuti ma poco praticati, barriere che spesso sono *messaggi* oltre che ostacoli materiali, relazioni come snodo tra inclusione e invisibilità, futuro sospeso fra desideri e ideologie produttivistiche. Le figure (pedagogisti, educatori, insegnanti) possono trasformare gli sfondi in ambienti abilitanti se operano come mediatori sistemici: alfabetizzano ai diritti, curano infrastrutture e routine, coltivano connessioni, generano opportunità di *fioritura* e di *well-becoming*.

4. Discussione e conclusioni

La ricerca ha messo in evidenza come gli adolescenti abbiano un orientamento valoriale positivo nei confronti dell'inclusione, ma faticoso da tradurre in pratiche quotidiane. Questo dato ci restituisce un'immagine dinamica: i diritti sono riconosciuti ma restano "sospesi" finché non diventano capability esercitabili. Gli studenti colgono, intuitivamente, che le barriere non sono proprietà delle persone, bensì caratteristiche degli sfondi, ma non dispongono ancora degli strumenti concettuali e pratici per tradurre questa intuizione in azioni trasformatrici. Gli sfondi educativi sono percepiti in modo ambivalente: da un lato come luoghi potenzialmente generativi, dall'altro come contesti fragili, dove la mancanza di manutenzione degli spazi, il deficit di routine inclusive e la persistenza di atteggiamenti paternalistici negano opportunità. In questo quadro, le figure educative appaiono decisive quando assumono un ruolo di mediazione tra norme e pratiche. Ogni volta che un docente o un educatore si è posto come ponte, la barriera si è trasformata in opportunità, lo sfondo in risorsa. Le voci degli adolescenti mostrano che ciò che conta è la possibilità di tradurre quei diritti in libertà effettive di partecipazione. Un ascensore guasto o una rampa ostruita non sono solo disservizi tecnici: diventano la rappresentazione tangibile di una capability negata, cioè dell'impossibilità di scegliere e di agire. Allo stesso modo, un compagno "trattato" come un bambino nonostante l'età coetanea non subisce solo uno sguardo paternalistico, ma viene privato della capability di affiliazione. Questo collegamento tra enunciati normativi e pratiche quotidiane è il punto nevralgico che la pedagogia speciale è chiamata ad abitare. Molti studenti hanno descritto relazioni autentiche e situazioni collaborative, attribuendo alle figure educative la capacità di costruire contesti realmente partecipativi. Esse sono nominate dai ragazzi come coloro che fanno la differenza: insegnanti che hanno cura del clima di classe, educatori che propongono progetti inclusivi, pedagogisti che coordinano interventi. La loro funzione è sistemica: sono elementi di coerenza tra cornici teoriche e pratiche concrete. In queste narrazioni si intravede la possibilità di pensare la scuola come sfondo generativo di ben-essere connettivo, capace di attivare processi di fioritura condivisa. Tuttavia, l'oscillazione tra relazioni generative e invisibilità segnala che il flourishing non è dato, ma va progettato intenzionalmente: le capability connettive vanno coltivate con dispositivi pedagogici mirati e sfondi generativi di partecipazione. L'attenzione al futuro – tema emerso con forza nelle parole degli adolescenti – mette in gioco la nozione di well-becoming. I ragazzi e le ragazze sono consapevoli dei rischi legati a ideologie meritocratiche e produttivistiche che riducono la dignità sociale alla sola efficienza economica. In questo senso, la loro voce si allinea all'Agenda 2030, che invita a pensare il lavoro non solo come mezzo di sussistenza, ma come dimensione di realizzazione umana, inclusione e cittadinanza. Le loro preoccupazioni richiamano la responsabilità collettiva: costruire sfondi capaci di rendere abitabile il futuro per tutti. Dall'analisi emergono quattro traiettorie pedagogiche che costituiscono al tempo stesso risposte alle domande di ricerca e direzioni di sviluppo futuro. a) *Alfabetizzazione critica ai diritti*. Rendere i diritti oggetto di pratica curricolare significa trasformarli da principi astratti a strumenti di lettura e di azione nella quotidianità scolastica. Brevi moduli ricorsivi su CRPD e Agenda 2030, collegati a situazioni reali (consigli di classe, progetti, uscite didattiche), permettono di pas-



sare dalla conoscenza dichiarata alla pratica deliberata dei diritti, sviluppando *capability* di cittadinanza. b) *Cura degli sfondi come responsabilità condivisa*. La manutenzione degli ambienti, l'attenzione alle routine e la flessibilità organizzativa sono scelte pedagogiche che incarnano giustizia educativa. "Curare lo sfondo" significa costruire contesti affidabili e inclusivi, capaci di rispondere agli imprevisti come occasioni di apprendimento e coesione. c) *Coltivazione delle capability connettive*. Le relazioni diventano fattori di *flourishing* quando le figure educative promuovono fiducia, reciprocità e collaborazione. Pratiche di *peer education*, mentoring tra pari e educazione socio-emotiva favoriscono la generazione di "capitale relazionale", condizione per un ben-essere connettivo e una partecipazione autentica. d) *Well-becoming e transizioni inclusive*. Il *well-becoming* collega le preoccupazioni giovanili alla responsabilità collettiva di costruire orizzonti di realizzazione e dignità. Ciò implica percorsi di orientamento e transizione inclusivi – tirocini protetti, *job coaching*, esperienze di cittadinanza attiva – capaci di ampliare le opportunità e contrastare le disuguaglianze. Insieme, queste traiettorie configurano un design educativo connettivo (Ghedin (a cura di), 2021) fondato su diritti agiti, ambienti abilitanti, relazioni generative e futuri sostenibili. Le evidenze emerse, pur radicate nel contesto scolastico della Regione Veneto, riflettono tendenze più ampie del panorama educativo nazionale, offrendo una chiave di lettura utile per comprendere come i giovani interpretano l'inclusione e quali condizioni ritengono necessarie per renderla effettiva.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Boggino, N. (2018). Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità. In Ghedin E., Aquario A., Boggino N., Pais I., Boggino P. (eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Roma: Aracne.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806> (citata qui solo per la nota su co-co-difica e IRR; l'analisi dettagliata sarà nella sezione "Analisi dei dati").
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canevaro, A. (2017). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap* (4a ed.). Roma: Carocci.
- CAST. (2024). Universal Design for Learning guidelines version 3.0. CAST.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). General comment No. 4 (Article 24: Right to inclusive education). United Nations.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè-Mocelliana.
- Duraiappah, A., N. van Atteveldt, J. Buil, K. Singh, & W. Rongxiu. (2022). "Reimagining Education. The International Science and Evidenced Based Education Assessment." Summary for Decision Makers. UNESCO MGIEP. Edwards, C. (2022). Human flourishing and education futures. *Prospects*, 51(1), 9–27. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09577-1>
- Gallese, V., & Morelli, A. (2024). *Condividui: Essere umani tra neuroscienze e filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ghedin E., (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), pp. 115-132.
- Ghedin, E. (2021) (ed.). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano: Guerini Associati.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2023). Co-progettare, co-insegnare, co-valutare. Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 22(3), pp. 81-106, doi:10.14605/ISS2232304
- Hennink, M. M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hornby, G., & Kauffman, J.M. (2024). Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *J Intell.* Feb 11;12(2):20. doi: 10.3390/jintelligence12020020. PMID: 38392176; PMCID: PMC10889469.



- lanes, D. H. Demo (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutta*. Trento: Erickson.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5thed.). SAGE.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Pelenc, J., Bazile, D., & Ceruti, C. (2015). Collective capability and collective agency for sustainability: A case study. *Ecological Economics*, 118, 226–239.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Saleebey, P. W. (2020). Using the International classification of functioning, disability and health (ICF) to improve understanding of disability and functioning. *Review of disability studies: An international journal*, 11 (4), pp. 1-9.
- Sen, A. (2002). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Siegel, D. J., Drulis C. (2023). An interpersonal neurobiology perspective on the mind and mental health: personal, public and planetary well-being. *Ann Gen Psychiatry*, 2023 Feb 3;22(1):5. doi: 10.1186/s12991-023-00434-5.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Staniland, L. (2009). *Public perceptions of disabled people*. London: Office for Disability Issues.
- Stylianidou, F., & Mavrou, K. (2021). Adolescents' constructions of disability. *Disability & Society*, 36(9), 1471–1493.
- Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. WHO.



Lorena Montesano

Dipartimento di Matematica e Informatica | Università della Calabria | lorena.montesano@unical.it

Alessandra M. Straniero

Dipartimento di Matematica e Informatica | Università della Calabria | alessandra.straniero@unical.it

Antonella Valenti

Dipartimento di Matematica e Informatica | Università della Calabria | antonella.valenti@unical.it

Sviluppo delle competenze digitali nella scuola primaria: risultati da uno studio pilota del progetto COMP-DIG

Development of Digital Competences in Primary Education: Findings from a Pilot Study of the COMP-DIG Project

Call

The COMP-DIG program, developed within the EISCOOLproject funded by PNRR, implemented a digital education program aimed at third-, fourth-, and fifth-grade primary school classes, with the goal of promoting basic digital skills and preventing the risk of early school leaving. The intervention, based on the European DigComp 2.2 framework, involved 114 pupils in a total of 18 hours of workshop-based activities, characterized by a practical, inclusive, and participatory approach. The results of the assessment show a significant improvement in digital skills (Cohen's d index ranging between 0.36 and 0.75) and confirm the educational validity of the program. The evidence collected can be considered preliminary findings on the enhancement of digital competence, an area that warrants further investigation to understand its potential contribution to school participation in the most socio-educationally vulnerable contexts.

Keywords: digital competence; DigComp; primary education; school dropout.

Il programma COMP-DIG, sviluppato nell'ambito del progetto EISCOOL finanziato con fondi PNRR, ha realizzato un percorso di educazione digitale rivolto alle classi terze, quarte e quinte della scuola primaria, con l'obiettivo di promuovere le competenze digitali di base degli alunni e delle alunne. L'intervento, ancorato al quadro di riferimento europeo DigComp 2.2, ha coinvolto 114 alunni e alunne per un totale di 18 ore di attività laboratoriali, caratterizzate da un approccio pratico, inclusivo e partecipativo. I risultati emersi dalla rilevazione evidenziano un incremento significativo delle competenze digitali (indice d di Cohen compreso tra 0.75-0.36) e confermano la validità didattica del percorso. Le evidenze raccolte possono essere interpretate come risultati preliminari sul potenziamento della competenza digitale, un ambito che richiede ulteriori approfondimenti per comprenderne il possibile contributo alla partecipazione scolastica nei contesti socio-educativi più fragili.

Parole chiave: competenze digitali; DigComp; scuola primaria; dispersione scolastica.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Montesano, L., Straniero, A.M., & Valenti, A. (2025). Sviluppo delle competenze digitali nella scuola primaria: risultati da uno studio pilota del progetto COMP-DIG. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 45-54. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-03>

Corresponding Author: Lorena Montesano lorena.montesano@unical.it

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-03

Credit author statement: L'articolo è il risultato della ricerca congiunta delle autrici. Si precisa, tuttavia, che i paragrafi 1 e 4 sono stati scritti da A.M. Straniero; i paragrafi 2 e 3 da L. Montesano; A. Valenti ha contribuito alla revisione e all'approvazione finale della versione da pubblicare.



1. DigComp e le competenze digitali come leva per il contrasto alla dispersione scolastica

Negli ultimi anni, l'attenzione delle politiche educative europee e nazionali si è concentrata in misura crescente sul ruolo delle competenze digitali come condizione essenziale per la partecipazione sociale, l'inclusione e il successo formativo. La scuola, intesa come istituzione culturale e comunità di apprendimento, è oggi chiamata a formare cittadini in grado non solo di utilizzare strumenti tecnologici, ma di abitare criticamente l'ambiente digitale, comprendendone le logiche, i linguaggi e le implicazioni etiche. In questa prospettiva, la competenza digitale non rappresenta un obiettivo accessorio o tecnico, bensì una dimensione trasversale della cittadinanza contemporanea, che attraversa i processi cognitivi, relazionali e valoriali dell'educazione (Redecker, 2017).

All'interno del sistema scolastico, lo sviluppo di competenze digitali assume una funzione preventiva rispetto ai fenomeni di dispersione scolastica, nella misura in cui contribuisce a rafforzare l'autonomia cognitiva, l'autostima e il senso di efficacia personale. Diversi studi dimostrano che l'introduzione di pratiche didattiche fondate sull'uso consapevole e riflessivo delle tecnologie può incrementare la motivazione, favorire la partecipazione attiva e sostenere la perseveranza negli apprendimenti, specialmente nei contesti socio-economici più fragili (Ferrari, 2013; Holmes et al., 2021). La dispersione, infatti, non è un evento improvviso ma il risultato di processi cumulativi di disaffezione e fallimento formativo, che si radicano sin dai primi anni di scolarità.

In Italia, il fenomeno della dispersione scolastica continua a rappresentare una delle principali criticità del sistema educativo. Secondo i dati ISTAT (2024), il tasso di abbandono scolastico precoce – cioè la quota di giovani tra 18 e 24 anni che non prosegue gli studi oltre la scuola secondaria di primo grado – si attesta al 10.5%, un valore ancora superiore all'obiettivo europeo del 9% fissato per il 2030. Tale dato, tuttavia, maschera un profondo divario territoriale: nelle regioni del Mezzogiorno il tasso di abbandono supera il 16%, con punte oltre il 17% in Sicilia e Sardegna (Openpolis, 2024). A questi numeri si aggiunge la dispersione implicita, ossia la quota di studenti che, pur restando nel percorso scolastico, non raggiungono le competenze minime previste dai curricula. Il Rapporto INVALSI 2023 stima che, considerando entrambe le dimensioni, circa un giovane su quattro si trovi in una condizione di vulnerabilità educativa (INVALSI, 2023).

In questo scenario, l'educazione digitale si configura come una leva strategica di contrasto alla disuguaglianza educativa. L'alfabetizzazione digitale, se concepita come strumento di emancipazione cognitiva e sociale, può ridurre il divario tra chi dispone di risorse culturali e tecnologiche e chi ne è privo (OECD, 2023). Recenti studi europei hanno mostrato che l'uso di piattaforme digitali adattive può produrre miglioramenti significativi nelle performance e nella motivazione scolastica, specialmente nella scuola primaria. In particolare, le ricerche condotte nei Paesi Bassi sull'applicazione della piattaforma *Snappet* (Faber, Luyten & Visscher, 2017; Faber & Visscher, 2018) e gli studi americani su applicazioni interattive per l'apprendimento della matematica in età precoce (Schacter & Jo, 2017) hanno evidenziato che l'adattività dei percorsi, unita al feedback immediato, favoriscono l'impegno, la percezione di competenza e la persistenza nello studio.

Tali risultati, ottenuti in contesti educativi comparabili a quello italiano per livello di scolarizzazione e struttura curricolare, suggeriscono che la personalizzazione digitale può rappresentare una leva efficace per sostenere la motivazione e ridurre i rischi di dispersione implicita, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione. Inoltre, la crescente attenzione del sistema educativo italiano verso l'integrazione del *DigComp* e delle tecnologie adattive, nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) e dei programmi PNRR per la prevenzione della dispersione, rende oggi particolarmente promettente la trasposizione di tali esperienze anche nel contesto nazionale (AGID, 2024; MIM, 2022; Pancioli et al., 2020).

In questa direzione si colloca il Digital Competence Framework for Citizens (DigComp), sviluppato dal Joint Research Centre della Commissione Europea (Vuorikari et al., 2022). Si tratta del principale modello di riferimento per la definizione, la valutazione e lo sviluppo delle competenze digitali dei cittadini europei. La versione più recente, DigComp 2.2, introduce un aggiornamento sostanziale alle precedenti, con oltre 250 esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti che tengono conto di fenomeni emergenti quali l'in-



telligenza artificiale, la disinformazione, la sostenibilità e il benessere digitale. Il quadro è articolato in cinque aree di competenza: alfabetizzazione su informazioni e dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza e risoluzione di problemi. Tale articolazione evidenzia la natura complessa della competenza digitale, intesa non come padronanza meramente tecnica ma come capacità di usare, comprendere e creare tecnologie in modo critico, creativo e responsabile. Il DigComp rappresenta quindi non solo uno strumento di policy, ma anche un orizzonte pedagogico, utile a guidare la progettazione di percorsi formativi orientati all'equità e alla partecipazione. Le cinque aree individuate nel quadro europeo si prestano infatti a essere tradotte, nella pratica scolastica, in esperienze di apprendimento autentiche che promuovono la collaborazione, il pensiero critico e la consapevolezza etica. In questa prospettiva, la competenza digitale diventa una condizione di cittadinanza e una garanzia di inclusione (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Le politiche italiane più recenti hanno recepito tale impostazione, integrando la dimensione digitale nelle strategie di prevenzione della dispersione. In attuazione del Decreto Ministeriale 9 giugno 2020, n. 27, il Ministero dell'Istruzione ha promosso un Avviso pubblico per l'inclusione digitale destinato alle scuole situate in aree a maggiore rischio sociale e territoriale, con l'obiettivo di ridurre le disuguaglianze e prevenire l'abbandono determinato dalla mancanza di accesso alle risorse tecnologiche (MIUR, 2020). L'iniziativa si inserisce nel quadro del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), che attraverso l'Azione #4 "Ambienti per la didattica digitale integrata" e l'Azione #6 "Politiche attive di BYOD (Bring Your Own Device)" mira a potenziare le dotazioni tecnologiche e la competenza digitale di docenti e studenti.

A ciò si aggiungono gli investimenti previsti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), che destina risorse significative alla transizione digitale del sistema scolastico. Con il Decreto Ministeriale 24 giugno 2022, n. 170, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha individuato 3.198 istituzioni scolastiche destinatarie di 500 milioni di euro per progetti finalizzati alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica, anche attraverso il potenziamento delle competenze di base e digitali (MIM, 2022). Le misure del PNRR includono, inoltre, interventi strutturali per la digitalizzazione dei servizi scolastici (SPID, CIE, PagoPA, appIO), la migrazione al cloud, il completamento della banda ultra-larga e la creazione di piattaforme digitali per la formazione dei docenti, il mentoring e l'orientamento (Ministero per l'Innovazione, 2023a).

La recente collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito, la Fondazione Compagnia di San Paolo e la Fondazione per la Scuola ha ulteriormente rafforzato la dimensione digitale del contrasto alla dispersione, attraverso la realizzazione di una piattaforma nazionale per la raccolta e l'analisi dei dati scolastici. Tale strumento consente di individuare precocemente studenti a rischio di abbandono e di progettare interventi mirati basati su evidenze empiriche (Ministero per l'Innovazione, 2023b). Come sottolineato dal Ministro Giuseppe Valditara, "l'impiego delle tecnologie digitali e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento" rappresentano leve fondamentali per ridurre i divari territoriali e promuovere un'educazione equa e di qualità.

La disponibilità di infrastrutture tecnologiche, tuttavia, non è sufficiente se non è accompagnata dal possesso di competenze digitali di base e da un approccio pedagogico consapevole da parte dei docenti. È necessario che gli insegnanti e gli educatori interpretino le tecnologie non come un ostacolo o un "rumore di fondo", ma come strumenti di mediazione didattica e di personalizzazione. In questo senso, il ruolo dell'adulto che educa si trasforma: egli diventa un facilitatore capace di orientare la ricerca autonoma delle informazioni da parte degli studenti, aiutandoli a valutare criticamente la qualità e l'affidabilità delle fonti (Ferrari, 2013).

In conclusione, il quadro europeo DigComp, integrato con le politiche nazionali di innovazione e con gli interventi del PNRR, fornisce oggi una cornice teorica e operativa solida per ripensare la didattica in chiave inclusiva e preventiva. L'acquisizione precoce di competenze digitali nella scuola primaria non solo amplia le opportunità di apprendimento, ma può agire come fattore protettivo contro la dispersione, esplicita e implicita, rafforzando la motivazione, la partecipazione e il senso di appartenenza degli alunni. In questa prospettiva, la competenza digitale diviene parte integrante della giustizia educativa, intesa



come diritto di ogni studente a sviluppare il proprio potenziale formativo in una società sempre più connessa e complessa.

2. Metodologia

2.1 Strumenti e procedura

Il programma *CompDig*¹, nato all'interno del progetto biennale EISCOOL, finanziato dall'Agenzia per la Coesione Territoriale attraverso fondi PNRR e gestito da Co.Ri.S.S. (Cooperative riunite socio-sanitarie Onlus), è stato realizzato in collaborazione con enti del Terzo settore, istituti scolastici dell'area sud di Catanzaro e con il supporto scientifico dell'Università della Calabria e degli esperti dell'Associazione SAPiE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze). Il programma è stato ideato per strutturare un percorso innovativo di educazione alla competenza digitale destinato alle classi terze, quarte e quinte della scuola primaria e realizzato tra novembre 2023 e maggio 2024 in contesti scolastici ad elevata eterogeneità socio-culturale. In particolare, il progetto mira a verificare se il potenziamento delle competenze digitali di base possa favorire non solo un miglioramento delle abilità degli alunni e delle alunne, ma anche una maggiore motivazione e partecipazione scolastica.

Il programma ha inteso, dunque, promuovere lo sviluppo della competenza digitale in senso ampio, includendo la componente cognitiva, quella tecnologica e quella etico-sociale, affiancate da un inquadramento storico dell'evoluzione tecnologica per offrire agli alunni e alle alunne nativi digitali la prospettiva del passaggio dall'analogico al digitale. Il programma è stato inoltre progettato per poter essere applicato in qualsiasi scuola primaria, anche con dotazioni tecnologiche minime, rendendolo inclusivo e replicabile.

Un aspetto centrale è stato rappresentato dalla formazione online per insegnanti ed educatori, coordinata dal prof. Antonio Calvani e dagli esperti SAPiE, articolata in sette incontri per circa 16 ore. La formazione è stata interamente dedicata alla presentazione delle sei unità del programma *CompDig*, che gli insegnanti, una volta formati, hanno poi applicato in classe. Gli incontri hanno alternato momenti introduttivi, simulazioni delle attività da proporre agli alunni e alle alunne e spazi di confronto sulle possibili criticità didattiche. Dopo la formazione, le classi hanno affrontato un percorso strutturato in prove d'ingresso per rilevare il livello iniziale di competenza, applicazione delle attività *CompDig* in aula guidate da insegnanti ed educatori e prove d'uscita, somministrate a maggio 2024, per verificare i progressi. Nello specifico, il programma si articola in sei unità didattiche, per un totale di 18 ore di attività, suddivise in 12 incontri della durata di circa un'ora e mezza ciascuno. Le unità sono differenziate e calibrate sui diversi livelli scolastici, sempre con un approccio laboratoriale e cooperativo:

- Unità 1 – Calcolatore e internet (3 ore): storia dei dispositivi digitali, distinzione tra hardware e software e introduzione al funzionamento della rete internet.
- Unità 2 – Le interfacce (3 ore): gli alunni e le alunne riflettono su come si interagisce con i dispositivi digitali, dalle prime interfacce testuali fino a quelle più moderne, progettano nuove icone, imparano a usare il word processor per creare testi con immagini come supporto per lo studio e sperimentano l'interfaccia dell'e-mail attraverso la scrittura e la condivisione di brevi storie collaborative.
- Unità 3 – Orientamento nello spazio(classe terza, 3 ore)/Grafici, tabelle e diagrammi (classi quarta-quinta, 3 ore): nelle classi terze gli alunni e le alunne svolgono attività di pixel art a coppie, esercizi di coding unplugged con le carte CodyRoby e percorsi di orientamento su Google Maps, mentre nelle classi quarte e quinte viene approfondito il concetto di "algoritmo" e della sua rappresentazione grafica

1 Il programma *CompDig*, sviluppato dal prof. Antonio Calvani e dal dott. Benedetto Zanaboni (SAPiE), è finanziato dal progetto biennale EISCOOL della cooperativa CO.RI.S.S. Si ringraziano, inoltre, le dott.sse Noemi Iorio e Noemi Abbruzzese per aver collaborato alla raccolta dati.



attraverso il diagramma di flusso, oltre all'utilizzo dei fogli di calcolo per organizzare dati e realizzare grafici e istogrammi.

- Unità 4 - Operatori logici (classe terza, 3 ore)/Intelligenza artificiale (classi quarta-quinta, 3 ore): nelle classi terze attività di giochi logici e lavori su relazioni insiemistiche, con l'obiettivo di far ragionare gli alunni e le alunne attraverso i processi di inclusione, esclusione e intersezione, tipici del funzionamento degli algoritmi; nelle classi quarte e quinte introduzione all'IA con esercizi di prompting su testi e immagini e riflessione critica sui suoi limiti.
- Unità 5 - Programmare e pensiero computazionale (3 ore): introduzione alla programmazione con Code.org che mostra il processo con cui il computer elabora i comandi ricevuti e li traduce in linguaggi di programmazione.
- Unità 6 - I rischi della rete (3 ore): sensibilizzazione su privacy e tracce digitali, riflessioni sul potere delle parole e sul cyberbullismo, stesura di una *netiquette* di classe come impegno condiviso alla cittadinanza digitale.

L'intero percorso è stato accompagnato dalla supervisione scientifica, dal monitoraggio e dall'elaborazione dei risultati finali a cura dell'Università della Calabria, che ha garantito il controllo metodologico e la raccolta dei dati, sia quantitativi sia qualitativi, consentendo di valutare la partecipazione degli alunni e delle alunne, l'inclusione degli studenti e delle studentesse con Bisogni Educativi Speciali e le condizioni didattiche più favorevoli al successo della sperimentazione. Tuttavia, il presente contributo si propone esclusivamente di documentare l'efficacia del programma COMP-DIG nel potenziamento delle competenze digitali di base, rinviando ad analisi successive l'approfondimento delle dimensioni sociali e motivazionali correlate.

2.2 Strumenti

Ai fini della presente ricerca sono state somministrate le seguenti prove:

1. *Questionario Comp-Dig*². Il Comp-Dig Test è una prova di valutazione ideata per misurare i livelli di competenza digitale (Comp-Dig) degli alunni e delle alunne della scuola primaria. È strutturata in modo progressivo, accompagnando lo sviluppo delle competenze dalla classe terza alla quinta. Le prove si articolano in tre aree principali – tecnologica, cognitiva ed etico-sociale – e mantengono una continuità strutturale e tematica che permette di osservare l'evoluzione delle abilità digitali nel tempo. La prova della classe terza comprende 47 item e mira a verificare le conoscenze di base: l'evoluzione tecnologica, le differenze tra dispositivi, il riconoscimento delle icone digitali, la distinzione tra hardware e software e la terminologia informatica. Seguono quesiti dedicati al pensiero computazionale, alla lettura di coordinate, alla capacità di astrazione e alla riflessione su sicurezza e comportamento online. La prova per la classe quarta comprende 49 item e mantiene invariati i primi cinque quesiti rispetto alla versione per la classe terza (evoluzione tecnologica, confronto fra dispositivi, riconoscimento delle icone, distinzione hardware/software, terminologia di base), introducendo però elementi di maggiore complessità come esercizi di logica e diagrammi di flusso. Anche qui si affrontano aspetti legati alla sicurezza digitale e all'uso consapevole delle tecnologie. Il questionario per la classe quinta, con 59 item, arricchisce le prove precedenti con esercizi di lettura e interpretazione di grafici. In questa sezione sono presenti anche item su privacy, condivisione di dati o immagini, uso responsabile della rete e cyberbullismo, al fine di stimolare un approccio etico e critico alle tecnologie. I questionari comprendono item a risposta chiusa costruiti su scala dicotomica (Vero/Falso, Sì/No) e a

2 Il questionario è stato elaborato dal prof. Antonio Calvani e dagli esperti SApIE.



scelta multipla. Per il calcolo del punteggio si attribuisce 1 punto per le risposte corrette e 0 punti per quelle errate, ottenendo un punteggio totale di competenza digitale.

Lo strumento presenta una buona coerenza interna, i valori α di Cronbach sono .88 per il questionario di classe terza e quarta e .94 per la classe quinta. Nel complesso, il Comp-Dig Test rappresenta uno strumento efficace per monitorare la crescita delle competenze digitali nella scuola primaria, integrando conoscenze tecniche, capacità logiche e comportamenti responsabili nell'ambiente digitale.

2. *La prova Significato Verbale-nuova versione* (P.S.V._{nv}; Montesano, 2020). La PSV_{nv} fornisce una misura dell'ampiezza del vocabolario nei bambini e nelle bambine della scuola primaria. Lo strumento si compone di 30 item a scelta multipla: per ciascun item l'alunno/alunna deve indicare, tra quattro alternative, il sinonimo della parola bersaglio. La correzione è dicotomica (1 per risposta corretta, 0 per errata o omessa) e il punteggio totale è dato dalla somma delle risposte corrette (range 0–30). Il manuale riporta dati normativi distinti per classe (III, IV, V), che consentono la trasformazione in percentili/punteggi standard. Le proprietà psicometriche risultano buone, con α di Cronbach = .85.

Le prove sono state somministrate in forma cartacea durante l'orario scolastico, con la collaborazione degli insegnanti di classe e degli educatori del progetto. Tutti gli alunni e tutte le alunne hanno svolto le prove individualmente, in un tempo massimo di 25 minuti per le classi terze e quarte e di 30 minuti per le classi quinte.

2.3 Campione

Il campione che ha partecipato alla sperimentazione è composto da 114 alunne e alunni della scuola primaria: 41 frequentanti la classe terza, 38 la classe quarta e 36 la classe quinta, provenienti da tre Istituti Comprensivi dell'area sud di Catanzaro. L'età media è pari a 9.7 anni ($DS = 0.9$). Le classi sono state individuate sulla base della disponibilità degli istituti a partecipare al progetto EISCOOL, secondo un campionamento casuale. Tutti gli interventi sono stati approvati dai rispettivi Collegi dei Docenti e la partecipazione degli alunni e delle alunne è avvenuta previo consenso informato dei genitori. I dati sono stati trattati in forma anonima e aggregata, nel pieno rispetto della normativa vigente sul trattamento dei dati personali. Hanno preso parte alla sperimentazione, in un'ottica inclusiva, anche le alunne e gli alunni con certificazione ai sensi della Legge 104/1992, nonché quelli con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) o altri Bisogni Educativi Speciali (BES), prevedendo, ove necessario, adeguati accorgimenti didattici (ad esempio, l'uso della sintesi vocale in presenza di dislessia).

3. Risultati

Lo studio, concepito come studio pilota, è stato realizzato con un disegno pre-post senza gruppo di controllo, che prevede la raccolta dei punteggi degli stessi studenti e studentesse in due momenti distinti: prima (test di ingresso) e dopo (test di uscita) l'intervento. Sebbene l'assenza di un gruppo di controllo limiti la possibilità di attribuire con assoluta certezza il miglioramento esclusivamente all'intervento, questo approccio è comunque adatto a misurare i cambiamenti interni al campione e a valutarne la significatività statistica; in quanto pilota, il disegno ha l'obiettivo principale di testare la fattibilità dell'intervento, stimare in modo preliminare l'ampiezza dell'effetto e generare indicazioni utili per studi successivi più estesi e controllati.

Per quanto riguarda la prova di Significato Verbale, utilizzata solo come indicatore di baseline del profilo linguistico, come possiamo osservare nella Tabella 1, le medie ottenute dal campione risultato inferiori ai dati normativi di riferimento in tutte le classi.



Classe	Media campione	Min-Max	Media normativa (DS)	Z score	Percentili
III	15.02(8.28)	0-30	20.76 (5.17)	-1.11	10°-20°
IV	19.74(7.39)	0-30	22.81 (4.75)	-0.63	20°-25°
V	19.69(8.87)	0-30	25.71 (3.61)	-1.67	<5°

Tabella 1. Medie vocabolario e confronto dati normativi (Montesano, 2020)

Relativamente ai punteggi ottenuti al pre- e al post-test nella prova Comp-Dig, l'analisi descrittiva evidenzia un incremento significativo delle medie in tutte le classi considerate: in terza il punteggio medio è passato da 17.84 a 24.62, in quarta da 24.45 a 28.47 e in quinta da 33.51 a 38.90 (Figura 1).

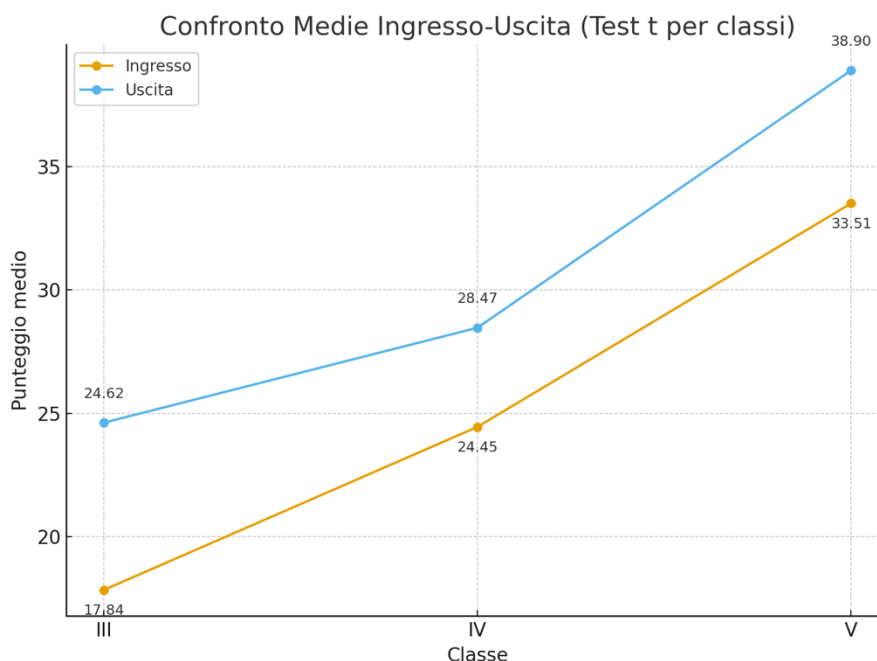


Figura 1. Confronto medie Ingresso-Uscita.

Il miglioramento è stato confermato anche dalle analisi condotte mediante t-test per campioni appaiati, che mostrano differenze pre-post statisticamente significative in tutte le classi. Nello specifico, in terza l'aumento medio di 6.78 punti è risultato altamente significativo ($t(36) = -4.561$, $p < .001$) e associato a una dimensione dell'effetto medio-alta (Cohen's $d = 0.75$; IC 95%: 1.11/0.38). In quarta l'incremento di 4.02 punti è stato anch'esso significativo ($t(37) = -2.849$, $p = .007$), con un effect-size moderato ($d = 0.46$; IC 95%: 0.79/0.12). In quinta, infine, l'aumento medio di 5.39 punti è risultato più contenuto ma comunque significativo ($t(38) = -2.240$, $p = .031$), con un effetto moderato ($d = 0.36$; IC 95%: 0.68/0.03). Questi valori di effect size consentono di interpretare non solo la significatività statistica, ma anche l'entità concreta del cambiamento: i risultati della terza evidenziano un intervento particolarmente incisivo, mentre nelle classi successive l'effetto rimane positivo ma di intensità più ridotta (Tabella 2).



Classe	Media ingresso	Media uscita	Differenza media	t (gl)	p-value	Cohen's d (IC95%)
III	17.84	24.62	+6.78	-4.561 (36)	< .001	0.75 (1.11 / 0.38)
IV	24.45	28.47	+4.02	-2.849 (37)	.007	0.46 (0.79 / 0.12)
V	33.51	38.90	+5.39	-2.240 (38)	.031	0.36 (0.68 / 0.03)

Tabella 2. Punteggi ottenuti al pre- e post-test

È stata, inoltre, condotta un'ANOVA per misure ripetute con Tempo (ingresso vs uscita) come fattore entro-soggetti e Classe (III, IV, V) come fattore tra-soggetti, al fine di verificare un eventuale miglioramento in relazione al livello scolastico. I risultati hanno evidenziato differenze significative tra classi nei punteggi complessivi ($F = 23.47, p < .001$) e un effetto principale del Tempo ($F = 25.14, p < .001$), a indicare un guadagno post-intervento indipendentemente dalla classe. L'interazione Classe $\times$ Tempo non è significativa ($F = 0.58, p = .563$), suggerendo che l'entità del miglioramento sia sostanzialmente omogenea nei tre livelli scolastici. La rappresentazione grafica delle medie (Figura 2) conferma visivamente questi esiti: tutte le classi mostrano un progresso, con traiettorie di crescita pressoché parallele.

A completamento delle analisi, è stata condotta una regressione lineare con il punteggio post come variabile dipendente e il vocabolario (pre) come predittore. Il modello di regressione è risultato statisticamente significativo ($F(1,101) = 8.96, p = .003, R^2 = .08$) indicando che circa l'8% della varianza del punteggio post è spiegata dal livello di vocabolario iniziale. Il coefficiente di regressione è positivo ($\beta = 0.37$), suggerendo che a un maggiore livello di vocabolario corrispondono prestazioni finali più elevate.

In sintesi, l'insieme delle analisi dimostra che l'intervento ha prodotto un impatto positivo, significativo e consistente sulle prestazioni degli alunni e delle alunne. Le differenze iniziali tra classi permangono, ma il guadagno osservato si manifesta in modo costante lungo tutto il percorso, con un effetto particolarmente marcato nella terza e comunque evidente nelle classi successive.

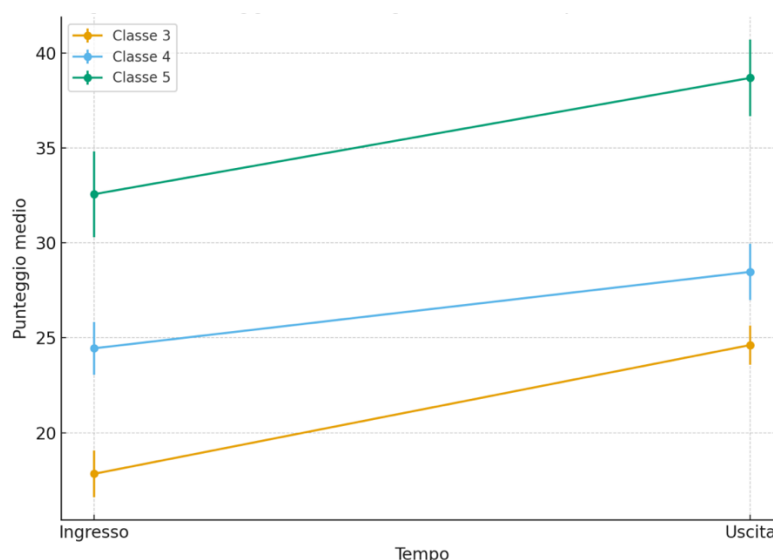


Figura 2. Punteggio medio ottenuto al pre- e al post-test



4. Conclusioni: il potenziamento delle competenze digitali come strategia preventiva contro la dispersione scolastica

Progettare fin dalla scuola primaria un percorso strutturato di sviluppo delle competenze digitali, in linea con il quadro europeo *DigComp*, può rappresentare una strategia preventiva e sistemica per il contrasto alla dispersione scolastica, tanto nella sua forma implicita quanto in quella esplicita. L'acquisizione di tali competenze, infatti, non solo accresce la padronanza tecnica e cognitiva degli studenti, ma contribuisce a creare le condizioni per un apprendimento più equo, motivante e sostenibile nel tempo.

In primo luogo, un intervento di educazione digitale efficace può agire sulla riduzione del divario infrastrutturale e digitale che ancora caratterizza molte aree del Paese, soprattutto nei contesti socialmente svantaggiati. L'assenza di dispositivi, connessioni adeguate e ambienti di apprendimento tecnologicamente attrezzati costituisce infatti un ostacolo strutturale all'accesso al sapere. L'alfabetizzazione digitale, se progettata in modo inclusivo, può contribuire a colmare tale divario, garantendo a tutti gli alunni e a tutte le alunne pari opportunità di partecipazione formativa e culturale.

In secondo luogo, l'educazione digitale favorisce la costruzione di senso e di motivazione verso l'apprendimento, nella misura in cui rende la scuola più vicina agli interessi, ai linguaggi e alle pratiche comunicative delle nuove generazioni. Proporre attività significative e contestualizzate, che utilizzino strumenti tecnologici come veicolo per l'esplorazione e la creatività, può incrementare la percezione di competenza e il senso di autoefficacia, contrastando quella perdita di motivazione che spesso precede l'abbandono.

Un ulteriore effetto positivo deriva dall'adozione di strumenti digitali adattivi – come tutor intelligenti, piattaforme di apprendimento personalizzato e sistemi di analisi dei dati educativi – che consentono di intercettare precocemente le difficoltà e di modulare gli interventi didattici sulla base delle esigenze individuali. Tale personalizzazione rappresenta una risorsa preziosa nella prevenzione dell'insuccesso formativo, poiché evita l'accumulo di lacune che, se trascurate, possono condurre a situazioni di svantaggio irreversibile.

Va inoltre considerato che la competenza digitale si intreccia in modo profondo con altre abilità trasversali, in particolare con le competenze linguistiche. I risultati di alcune sperimentazioni, come quella del progetto COMP-DIG, mostrano che a fronte di punteggi elevati nelle prove di competenza digitale, si osservano punteggi più elevati nelle prove di vocabolario. Ciò suggerisce l'opportunità di integrare nei percorsi digitali attività di arricchimento lessicale e di comprensione linguistica, riconoscendo al linguaggio un ruolo trasversale e fondativo per ogni forma di apprendimento.

Intervenire già nelle classi terminali della scuola primaria significa, infine, fidelizzare il percorso educativo nel tempo, rafforzando le basi per la prosecuzione degli studi nella scuola secondaria. Una solida alfabetizzazione digitale costituisce una vera e propria "cerniera" di continuità, che sostiene il passaggio tra i diversi ordini di scuola e riduce la probabilità di dispersione nelle fasi successive del percorso formativo.

Pur essendo il progetto COMP-DIG concettualmente collocato nell'orizzonte della prevenzione della dispersione scolastica, i dati raccolti nel presente studio pilota riguardano esclusivamente lo sviluppo delle competenze digitali degli alunni e delle alunne. Sebbene la letteratura indichi come tali competenze possano configurarsi come un potenziale fattore protettivo nei confronti del rischio dispersivo, il nesso causale non risulta empiricamente testato all'interno di questo studio.

Per questo motivo i risultati vengono interpretati come evidenze preliminari relative al potenziamento della competenza digitale, da considerarsi un possibile prerequisito per successivi approfondimenti sul rapporto con la partecipazione scolastica e il rischio di abbandono. In questa direzione, i risultati del progetto COMP-DIG confermano la potenzialità di questa prospettiva. Il programma ha evidenziato miglioramenti significativi nelle competenze digitali degli alunni, con un aumento delle medie in tutte le classi e dimensioni dell'effetto comprese tra moderata e alta (indice *d* di Cohen compreso tra 0.75-0.36). Tali dati ne attestano la fattibilità didattica e la coerenza valutativa. In prospettiva, sarà tuttavia necessario



ampliare la sperimentazione su campioni più rappresentativi, con disegni controllati e follow-up, al fine di consolidare l'evidenza empirica e orientare in modo più preciso le politiche educative.

Riferimenti bibliografici

- AGID (2024). *Quadro europeo delle competenze digitali per i cittadini – DigComp 2.2 (traduzione italiana ufficiale)*. Roma: Agenzia per l'Italia Digitale.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Faber, L., Luyten, H., & Visscher, A. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers & Education*, 106, 83-96.
- Faber, L., & Visscher, A. (2018). Effects of a digital formative assessment tool on spelling achievement: Results of a randomized controlled trial. *Computers & Education*, 122, 1-8.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- INVALSI (2023). *Rapporto prove INVALSI 2023*. Roma: INVALSI.
- ISTAT (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali – anno 2023*. Roma: ISTAT.
- Montesano, L. (2020). *Vocabolario e comprensione del testo. Uno strumento per la valutazione del lessico nella scuola Primaria*. SApIE Scientifica.
- MIM (2022). *Decreto Ministeriale 24 giugno 2022, n. 170 – Interventi per la prevenzione della dispersione scolastica*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministero per l'Innovazione Tecnologica e la Transizione Digitale (2023a). *PNRR – Piano per la digitalizzazione delle scuole*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Ministero per l'Innovazione Tecnologica e la Transizione Digitale (2023b). *Protocollo d'intesa tra Ministero dell'Istruzione e del Merito, Fondazione Compagnia di San Paolo e Fondazione per la Scuola*. Roma: MIM.
- Openpolis (2024). *Abbandono e dispersione scolastica in Italia*. Roma: Openpolis.
- OECD (2023). *Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>.
- Panciroli, C., Rivoltella, P. C., Gabbrielli, M., & Zawacki Richter, O. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(3), 1-12. <https://doi.org/10.13128/form-10210>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publications Office of the European Union.
- Schacter, J., & Jo, B. (2017). Improving preschoolers' mathematics achievement with tablets: a randomized controlled trial. *Math Ed Res J* 29, 313-327.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union.

**Maisa' Issa Khalil Abu-Nimah**

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine | mabuneameh@staff.alquds.edu

Shaima' Abd-alkareem Ali

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine | shaima.ali2@students.al-quds.edu

Nihad Majeed Abu Irmeleh

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine | nihadqawasmi9@gmail.com

Sawsan Victor Istephan

Al-Quds University, Jerusalem, Palestine | sawsanistephan@gmail.com

Buad Khales

AlQuds University | bkholes@staff.alquds.edu

Arianna Taddei

University of Republic of San Marino | arianna.taddei@unirmsm.sm

Ilaria D'Angelo

University of Macerata | i.dangelo@unimc.it

Tommaso Santilli

University of Macerata | t.santilli1@unimc.it

Promoting Inclusion in Jerusalem-East: Pedagogical Trajectories and Methodological Challenges of an International Cooperation Research

Promuovere l'Inclusione a Gerusalemme Est: Traiettorie Pedagogiche e Sfide Metodologiche di una Ricerca di Cooperazione Internazionale

Call

This contrition presents an international cooperation research experience aimed at understanding the role of inclusive education in crisis contexts as a resource to promote the Quality of Life of communities affected by protracted conflict. Within the theoretical framework of Education in Emergency, the contribution illustrates the objectives, target groups, activities, and expected results of a participatory research conducted by University of Macerata (Italy) and Alquds University (Palestine), directed at analysing the resilience strategies realized by Palestinian school communities (teachers, students, families) to maintain the continuity of educational processes and protect the right to education, inclusion and wellbeing in a context of conflict and continuous disruptions of everyday life. By presenting the methodological challenges encountered throughout the research, the article offers relevant pedagogical reflections to deepen the opportunities linked to inclusive education in crisis contexts, highlighting its value in promoting transformative processes to sustain the Quality of Life of school communities.

Keywords: international cooperation; inclusive education; education in emergency; participatory design; Quality of Life

Il presente contributo intende presentare una ricerca di cooperazione internazionale volta ad approfondire il ruolo dell'educazione inclusiva nei contesti di crisi come risorsa per promuovere la Qualità di Vita delle comunità colpite da situazioni di conflitto strutturale. All'interno del framework teorico dell'Education in Emergency, il contributo illustra obiettivi, target, attività e risultati attesi di una ricerca partecipativa condotta dall'Università di Macerat (Italia) e dalla Alquds University (Palestina), volta ad indagare le strategie di resilienza poste in essere dalle comunità scolastiche palestinesi (insegnanti, studenti e famiglie) per mantenere la continuità dei processi educativi e proteggere il diritto all'educazione, l'inclusione e il benessere in un contesto di conflitto e continue interruzioni della vita quotidiana. Illustrando le sfide metodologiche incontrate durante la ricerca, l'articolo offre rilevanti riflessioni pedagogiche per comprendere le opportunità legate all'educazione inclusiva nei contesti di crisi, evidenziando il suo valore nel promuovere processi trasformativi per sostenere la Qualità di Vita delle comunità scolastiche.

Parole chiave: cooperazione internazionale; educazione inclusiva; education in emergency; progettazione partecipata; Qualità di Vita

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Abu-Nimah, M.I.K., et al. (2025). Promoting Inclusion in Jerusalem-East: Pedagogical Trajectories and Methodological Challenges of an International Cooperation Research. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 55-63. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-04>

Corresponding Author: Maisa' Issa Khalil Abu-Nimah | mabuneameh@staff.alquds.edu .

Received:15/10/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-04

Credit author statement:



1. Introduction

In today's world, many communities live in the shadow of armed conflicts, political instability, and humanitarian crises. The unsettling events they are exposed to – in the midst of such turmoil and upheaval – not only disrupt everyday life, but threaten the protection of fundamental human rights and freedoms, especially with reference to vulnerable groups (European Commission, 2018; Taddei, 2021). Within such contexts, the right to education is often violated, with schools, students, teachers and families constantly exposed to multiple forms of exclusion and discrimination that challenge the continuity of teaching and learning. Beyond the immediate loss of access to knowledge, these dynamics can compromise children's sense of safety and belonging, depriving them of the opportunity to share and socialise their feelings, threatening the cohesion of the educational community (MacKenzie et al., 2020; Samman, 2020; Miaari & Lee, 2024). As a consequence, in contexts marked by structural violence and insecurity, safeguarding the right to education becomes a crucial condition for sustaining dignity, resilience, and the hope for a better future, preserving the transformative and social value of learning (Canevaro, 2013; Taddei & Pacetti, 2018; Aiello & Giaconi, 2024).

For a long time, in the context of humanitarian crises, international cooperation agencies tended to focus their interventions on psychosocial support and immediate assistance (e.g., distribution of essential goods and supplies), considering educational initiatives part of long-term development projects rather than emergency responses (AICS & RIDs, 2015; Burde et al., 2017; European Commission, 2018). As a consequence, the concepts of emergency, education and inclusion appeared to be incompatible in terms of priorities and sustainability of humanitarian interventions. Over recent decades, however, international cooperation policies started to acknowledge the value of education and inclusion as central dimensions to safeguard communities' rights and wellbeing (AICS & RIDs, 2015; EU, 2018). The growing recognition of education as a crucial resource in times of crisis has reshaped international cooperation policies, fostering approaches that value and protect the continuity of learning as a vital resource and driving force for Quality of Life (Giaconi, 2015; Taddei et al., 2025).

In this challenging scenario, this contribution aims at illustrating the challenges and opportunities related to conducting field educational research in crisis contexts. Specifically, the paper illustrates the context, objectives and methodological implications of a joint research conducted by University of Macerata (Italy) and Al-Quds University (Palestine)¹, focused on promoting inclusion as a resource for equal rights and wellbeing in primary school communities of East Jerusalem territories. The motivation of this research stems from the urgency of crafting pedagogical responses capable of addressing the complexity of conflict-affected contexts, while activating transformative and inclusive processes through participatory and intersectional research strategies. By advancing reflections related to inclusive education in emergency, this contribution highlights the pedagogical value of international cooperation and field educational research as trajectories to promote communities' empowerment, resilience, and Quality of Life (Giaconi, 2015; Taddei et al., 2025) in humanitarian crisis contexts.

2. Theoretical framework of education in emergency

In light of the challenges and opportunities highlighted in the introduction, the reframing of educational agency in emergency contexts highlights its multifaceted relevance for communities' wellbeing. Further into detail, scientific literature highlights how education can offer a sense of continuity and "normality" in everyday life, a safe space for emotional care and psychological support, as well as an opportunity to create shared meanings out of traumatic events and preserve a constructive vision oriented towards a

1 The research is part of the EU funded Project "Including Jerusalem: promoting inclusion as a unifying process for primary school children in fragmented communities of East Jerusalem" (Funding programme: Europeaid 2020).



sustainable and equitable future (Taddei 2021; Pacetti et al., 2024). In this frame of reference, as deepened in previous works (Taddei, 2010; Taddei, 2017; Taddei & Pacetti, 2018; Taddei et al., 2025), Inclusive Education represents a challenging trajectory in emergency contexts. Such challenges arise from the unique complexities that these situations present, considering how an inclusive approach encompasses a multitude of aspects that need to be considered: from accessibility to capacity building, from network sharing to individualisation and personalisation of educational interventions (INEE, 2018; Taddei 2021).

Inclusive education allows children and adolescents to live in safe and welcoming environments, in which the quality of relationships and the sharing of experiences sustains emotional wellbeing also in situations of instability and vulnerability (Pacetti et al., 2024; Taddei et al., 2025). In this direction, a school that promotes inclusion represents a dimension that acknowledges and values personal needs, aspirations and experiences, favouring self development and community belonging (d'Alonzo, 2008; Giaconi et al., 2023; Aiello & Giaconi, 2024). Specifically, in particularly vulnerable situations, scholastic institutions acquire a generative role, becoming spaces in which students, teachers and families can build resilience strategies to face difficulties with awareness and cohesion (Canevaro, 2006; Ianes, 2006; Cottini, 2017). Creating an inclusive school therefore implies an intentional action aimed at removing physical, cultural and social barriers, orienting educational practices towards individual and collective wellbeing, and building transformative learning environments that can promote personal and community empowerment (Adams, 2009; Del Bianco, 2019; Pacetti et al., 2024).

Such considerations recall the pedagogical value of inclusive education in emergency, highlighting the need to deepen the true meanings that educational interventions retain during humanitarian crises. The attention towards education in emergency contexts and its inclusive interpretation has developed over the last twenty years in the field of international cooperation. Throughout this process, a turning point is represented by the *Education for All* Movement (2000) and the creation of the *Inter-Agency Network for Education in Emergencies*, which promoted a collaboration network between international agencies and organisations, putting forth the need to acknowledge education as a central resource in situations of vulnerability and disruption. In this sense, the expression *Education in Emergencies* (EiE) refers to the possibility of guaranteeing inclusive and quality education across the life cycle, also in situations of crisis (INEE, 2018; Taddei 2021). The complexity that characterises EiE, in this direction, is well depicted in situations of protracted emergency and conflict, as that of the Palestinian context, where access to schooling is frequently disrupted and shaped by mechanisms of exclusion and violence, making the development of an inclusive system not only a right, but also an urgent necessity (Burde et al., 2015; Shah et al., 2020; Taddei et al., 2025).

3. The Palestinian educational context: main challenges

The Palestinian educational system is currently facing an exceptionally complex crisis context, characterised by extended political conflict and socio-economic uncertainty (ReliefWeb, 2024a). This environment presents surprising challenges that intensely impact the delivery, quality, and continuity of education across Palestinian territories (UNESCO, 2024). Understanding these challenges is vital for contextualising educational research and developing responsive strategies that address the realities faced by Palestinian students, teachers, and educational institutions (Iriqat, 2025).

Palestinian education faces many criticalities rooted in a complex political reality that significantly plow into educational stability. Regular disruptions to the academic calendar determine school closures and interrupt pedagogical processes, shattering learning continuity and affecting educational planning (ReliefWeb, 2024b). A closer look at the Palestinian context unveils a multitude of barriers generated by this situation of crisis.

In the first place, students and teachers encounter daily difficulties in reaching schools and universities, with journey times often extended by hours due to checkpoint delays and restricted roads. These mobility constraints disproportionately affect rural and marginalized communities, worsening educational inequal-



ities and contributing to increased dropout rates, while also impacting instructional time and educational stability (Bonello, 2024). Secondly, infrastructure shortage and resource lack create constant structural challenges across Palestinian territories. Many schools work in overcrowded conditions with insufficient classrooms, too little facilities, and limited access to modern technologies (Abu-Duhou, 1996; OCHA, 2018). Limitations related to building materials and building permits, particularly in Area C and East Jerusalem, hinder facility expansion (Fobzu, 2023). Moreover, the psychosocial burden on students and educators represents a deep dimension of the educational crisis. Disclosure to violence, loss, home destruction, and prevalent insecurity generate psychological trauma that impedes learning and teaching effectiveness. Students demonstrate symptoms of anxiety, depression, and post-traumatic stress, as teachers must manage their own distress while supporting traumatized students, often without adequate training in psychosocial intervention (Marie et al., 2020). Lastly, economic restrictions further bound educational opportunities. Poverty and economic uncertainty force families to prioritize survival over education, leading to increased child labor and school leaving (U.S. Department of Labor, 2024). In this sense, the lack of funding limits the possibility of investing on teachers' formation and school materials, especially when relying on fluctuating international aid (Education Cannot Wait, 2022).

Despite these challenges, the Palestinian educational system has shown remarkable resistance. Institutions have developed innovative coping strategies, including flexible scheduling and community-based initiatives to maintain continuity (Abu-Saada, 2024). However, these adaptive responses cannot fully compensate for systematic constraints, highlighting the urgent need for comprehensive, context-sensitive policies and sustained international support to ensure quality education for all Palestinian learners (Iriqat, 2025). It is in accordance with these trajectories that the international cooperation initiative described in this paper takes place, seeking to promote inclusive pedagogical and didactic practices as a means to strengthen social cohesion, foster community wellbeing, and cultivate a future-oriented perspective within the occupied Palestinian territories, as presented in the following paragraphs.

4. The Research: Objectives, Target Groups, Activities, and Expected Results

As anticipated, this paper presents a collaborative research involving the University of Macerata and Al-Quds University, seeking to analyse the sustainability and transformation of educational processes within the Palestinian context amid emergency situations. To this end, the research aims to generate new knowledge on the ways in which Palestinian schools, families, and communities manage crises while adhering to the principles of the right to education, inclusion, and wellbeing through the engagement of multiple stakeholders. Specifically, the research has five key objectives: 1) identifying practices and strategies developed within schools and communities to ensure equal learning opportunities and face challenges; 2) examining how the right to education is interpreted in situations of instability; 3) exploring the meaning and implementation of inclusion, with particular attention to the ways in which diverse learners are supported within this context; 4) assessing how wellbeing is addressed for both students and educators facing psychosocial and academic challenges; 5) determining the core competences teachers require to effectively manage educational processes in times of crisis, thereby contributing to both policy development and capacity-building efforts in the field of education in emergencies.

The research focuses on the Palestinian school environment as a whole, encompassing institutional, pedagogical, and community dimensions of education within crisis contexts. Target groups were defined to capture the full spectrum of educational experiences and perspectives: specifically, the research involves Palestinian school leadership, teaching staff across core subjects and specialised roles, students representing diverse academic levels, genders, and social backgrounds, and their families, which represent a critical dimension for understanding the broader educational ecosystem. Selection criteria were designed to ensure balanced representation, including variability in academic achievement, inclusion of learners with diverse needs, and equitable gender representation.

The research employs a participatory approach (Cornwall & Jewkes, 1995) through a mixed-methods



study design (Creswell, 2021), integrating qualitative and quantitative tools to provide a comprehensive understanding of education in crisis contexts. Capacity building workshops were conducted by the University of Macerata team to ensure alignment with Al-Quds University PhD and undergraduate researchers. Workshops specifically concerned research core concepts, objectives and both methodological frameworks and practical aspects of fieldwork, ensuring an alignment between the two teams to effectively implement the research in the Palestinian context. During the workshops (and after), research tools were jointly designed and developed by the Italian and Palestinian research teams following a co-design approach (Steen, 2013). Data collection is currently taking place across 20 Palestinian schools—15 public and 5 private—with ongoing coordination and iterative feedback processes between the two universities to validate the tools and refine research procedures throughout the study. Figure 1 illustrates the steps of the research, while Table 1 illustrates the co-designed research tools for each target group.

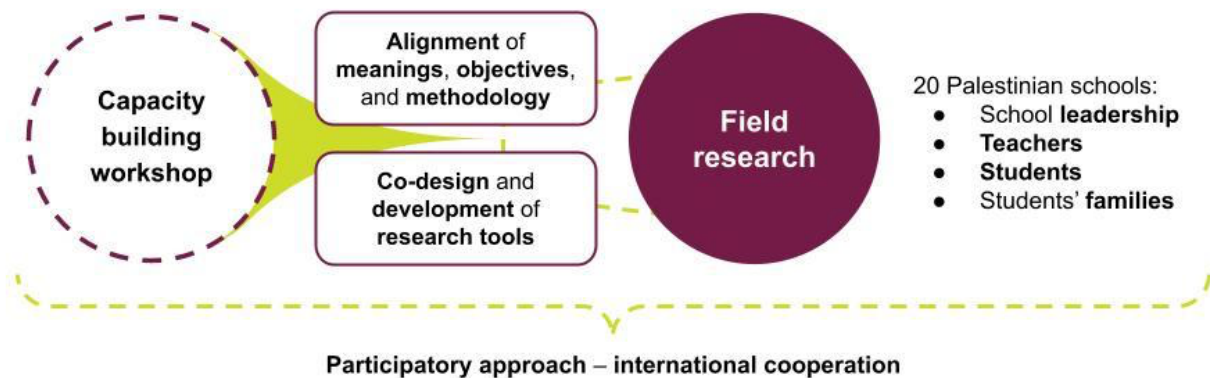


Figure 1 – Steps of the joint research

Target group	Research tools
School leadership and teachers	Focus group (conducted via Zoom); Questionnaire (via Google Forms).
Students	Mixed tool including questionnaire, interview questions, and drawing activities.
Students' families	Semi-structured interview (conducted via Zoom); Questionnaire (via Google Forms).

Table 1 – Research tools

The research is expected to generate evidence-based recommendations for policy and practice, develop a framework for inclusive education and wellbeing in crisis contexts, empower communities to foster positive change, and strengthen the research capacity of emerging scholars. As a result, in addition to documenting challenges, the research seeks to highlight effective practices and support more resilient and equitable educational communities in Palestine. Beyond the production of empirical data, the expected results assume a central transformative value for the educational community involved. Firstly, the research expects to enhance the agency of teachers and families: by being actively involved in the study, participants are not merely beneficiaries but co-constructors of inclusive practices, strengthening their capacity to respond to crises. Secondly, the study aims to define an operational framework for inclusive education in emergencies that provides practical tools immediately applicable to improve the Quality of Life in schools, despite structural restrictions. Finally, the consolidation of the inter-university partnership represents a crucial result in itself: it establishes a sustainable support network capable of generating shared resilience practices and breaking the academic and professional isolation often imposed by the conflict.



4.1 Methodological Approach: field research between difficulties and opportunities

The methodological trajectory of this research was guided by a systematic process shaped through shared reflection and dialogue with experts in their educational capacity. Inception of the study was grounded in an initial team meeting, during which the central idea of the research was articulated and its relevance to the Palestinian educational context was highlighted. This meeting was followed by a structured workshop that served as a platform for in-depth discussions on the concept of blended learning and its implications for Palestinian students, teachers, and educational institutions under the prevailing political and socio-economic conditions.

Building on the outcomes of this workshop, the recognition of the vital importance of advancing the concept of inclusive education within the Palestinian educational context began to take shape. This realization underscored the necessity of addressing inclusion not only as a pedagogical principle but also as a pressing educational priority. In response, a decision was made to undertake and publish scientific research on the subject, leading to the organization of a series of meetings dedicated to defining the central themes of the study and carefully designing the research tools.

At this stage, the research team developed preliminary versions of the data collection tools, carefully designed to capture both quantitative and qualitative dimensions of the study's research questions. These draft tools aimed to ensure a comprehensive understanding of the phenomena under investigation, balancing measurable indicators with rich, contextual insights. Following their initial construction, the tools underwent a rigorous process of expert review, wherein specialists in education, pedagogy, and research methodology critically evaluated their design, content, and alignment with the study objectives. The feedback provided by these experts was helpful in refining the tools, enhancing their validity, improving clarity and precision, and ensuring that they were culturally and contextually appropriate for the Palestinian educational setting. This iterative process not only strengthened the methodological rigour of the study but also contributed to the reliability and relevance of the data to be collected.

Recognising the importance of institutional collaboration, the research team initiated regular consultations with the Palestinian Ministry of Education. These sessions provided opportunities to present and refine the tools, negotiate strategies for data collection, and discuss mechanisms for ensuring equitable access to diverse sample groups. This engagement was crucial in aligning the research design with national educational priorities and ensuring its feasibility within the constraints imposed by the broader political context.

Following ministerial consultations, the tools underwent a second round of expert validation, with emphasis placed on reliability, cultural appropriateness, and methodological rigor. This iterative cycle of tool development, critique, and refinement not only strengthened the credibility of the research design but also highlighted the dual nature of the process marked simultaneously by structural difficulties and openings for innovation. In sum, the methodological approach reflected a dynamic balance between challenges and opportunities.

The process of validating the research tools and coordinating meetings faced several challenges. Conducting sessions via Zoom, due to the difficulty of in-person meetings, limited direct interaction and engagement. Accessing schools to reach the study sample was also challenging, requiring significant logistical planning and effort. Additionally, the process of tools validation itself demanded considerable time and attention to ensure methodological rigour and contextual appropriateness.

Attention was given to the fact that the schools included in the study sample are located on the outskirts of Jerusalem, which necessitated obtaining special permits for researchers to access them. To address this challenge, the research team adopted a sustainable solution by conducting interviews with parents, teachers, and school principals via Zoom. In parallel, the researchers finalized the development of the research tools and initiated the process of data collection.

Despite the challenges encountered, the research process also illuminated significant opportunities that enriched the study. The research team exhibited strong motivation and deep commitment to the topic under investigation, which translated into sustained engagement and collective ownership of the



process. This enthusiasm was reinforced by a high level of intra-team collaboration, where members effectively pooled their skills and perspectives to address emerging needs. The involvement and expertise of the Ministry of Education staff further strengthened the process by providing both institutional support and valuable professional insights, thereby ensuring greater feasibility and alignment with national educational priorities. In addition, the researchers' professional competence and prior experience played a pivotal role in facilitating adaptive problem-solving, enabling the thoughtful refinement of the research tools, and ultimately contributing to the rigor and credibility of the study.

Beyond these internal strengths, the research process was reinforced by careful attention to ethical and practical considerations. The team ensured informed consent, confidentiality, and respectful engagement with all participants, including teachers, parents, and school administrators. Innovative strategies, such as conducting interviews online, allowed the study to overcome logistical and access challenges while maintaining data quality. Active engagement with stakeholders throughout the process ensured that the research remained responsive to the real needs of schools and communities.

In general, the research served as an opportunity for capacity building, enabling the team to refine research skills and foster reflective practice. In this context, a specific aspect to be highlighted is the generative potential of intercultural dialogue between the Italian and Palestinian research teams. Specifically, international cooperation was grounded beyond organisational aspects, supporting an iterative, participatory process aimed at the continuous renewal and co-construction of pedagogical meanings (Steen, 2013; Taddei et al., 2025). Participatory practices were supported by the creation of an online communication channel for continuous dialogue between teams and a shared online repository for research monitoring. As the teams faced challenges in translating theoretical principles into shared operational trajectories, the solution was found in the reinterpretation of the principles of inclusion in light of the Palestinian context, ensuring the cultural relevance and operational flexibility of methodologies and tools (Taddei et al., 2025). As a result, intercultural dialogue offered unique opportunities for mutual learning and the co-creation of situated knowledge, thereby increasing the study's potential to inform educational policy, improve school practices, and guide future research on inclusive education.

5. Conclusions: lessons learned and perspectives for field educational research in crisis contexts

This paper has provided a critical opportunity to understand the challenges and opportunities inherent in education during crises, highlighting a series of lessons learned that can inform the enhancement of educational policies and strategies within contexts affected by turmoil and upheaval. In this sense, education in times of crisis constitutes a pivotal area of research that deserves special focus, especially in regions experiencing protracted conflict, such as Palestine.

It is worth mentioning that supporting children and meeting their educational needs in times of crisis is a noble humanitarian and educational mission that enhances children's learning and knowledge, as well as their right to education, wellbeing, and a higher Quality of Life (Giaconi, 2015).

Building resilient and adaptable educational communities emerges as a cornerstone for ensuring educational continuity amid unexpected disruptions (UNESCO, 2023). This endeavour requires proactive planning and ongoing professional development for teachers to ensure the sustainability and viability of pedagogical processes. Moreover, the integration of technology in education digital platforms and remote learning initiatives holds substantial potential to mitigate educational disparities during times of crisis (World Bank, 2022).

As shown, intersectoral collaboration among educational institutions, non-governmental organizations, governmental agencies, and local communities is critical in creating safe and sustainable learning environments, enhancing the overall effectiveness of educational responses to crises.

Regarding future paths of educational research in crisis contexts, there is an urgent need to formulate adaptable educational policies that account for the nuances of local context and address evolving chal-



allenges. Such policies should prioritise the development of national frameworks for education emergencies, designed to sustain learning under the most challenging circumstances.

The provision of appropriate services requires that supporting institutions accurately identify and respond to the genuine needs of schools. In this regard, the Ministry of Education places considerable emphasis on fostering educational partnerships that not only enhance the learning process but also promote scientific research and ensure the effective translation of its outcomes into practice within the field.

Furthermore, increased investment in digital education stands out as a key mechanism for ensuring equitable access to educational resources for all learners. Concurrently, sustained training of educational personnel on crisis management protocols will enable the implementation of diverse and effective educational approaches, thus preserving the continuity and quality of education.

It is equally vital to fortify international partnerships and draw upon global experiences in crisis education to devise contextually attuned innovations. Adequate funding allocation remains essential to ensure the continuity of these efforts.

In short, education in crisis requires comprehensive and integrated strategies based on proactive planning, leveraging technology, providing psychosocial support, and multi-stakeholder collaboration. Implementing these ideas and recommendations will contribute to building an educational framework resilient enough to withstand and adapt to crises.

References

- Abu-Duhou, I. (1996). *Schools in Palestine under the occupation and the Palestinian national authority*. Palestine Institute for the Study of Democracy. Retrieved from <https://pij.org/articles/566/schools-in-palestine-under-the-occupation-and-the-palestinian-national-authority>
- Abu-Saada, C. (2024). *Fostering resilience in Palestinian higher education: Strategies for effective management and progressive transformation*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/385160910_Fostering_Resilience_in_Palestinian_Higher_Education_Strategies_for_Effective_Management_and_Progressive_Transformation
- Adams, R. (2008). *Empowerment, Participation and Social Work*. Palgrave Macmillan.
- AICS & RIDS (2015). *Aiuto umanitario e disabilità. Vademecum 2015*. Agenzia Italiana per la Cooperazione allo sviluppo. Retrieved from: www.aics.gov.it.
- Aiello, P., & Giacconi, C. (Aeds.) (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Alousi, R., Aldahdouh, T. Z., Aldahdouh, A., Dankar, I., Alburai, D., Buheji, M., Hassoun, A., & Iriqat, D. (2025). *Educide amid conflict: The struggle of the Palestinian education system*. *Quality Education for All*, 2(1), 81–99. <https://doi.org/10.1108/QEA-10-2024-0120>
- Bonello, E. (2024). *Education under occupation: Challenges in education access for students in Palestine amidst on-going conflict*. *SPA at IU Journal*, 2024 Edition.
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. London: DfID.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social science & medicine*, 41(12), 1667–1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-s](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-s).
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Education Cannot Wait. (2022). *State of Palestine: Education cannot wait investment*. Retrieved from <https://www.educationcannotwait.org/our-investments/where-we-work/state-palestine>



- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on Education in Emergencies and Protracted Crises*. European Commission.
- Fobzu. (2023, January 30). *Education in Palestine - Barriers to access*. Retrieved from <https://fobzu.org/education-in-palestine/>
- Giaconi, C. (2015). *Qualità di Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., D'Angelo, I., Marfoglia, A., & Gentilozzi, C. (eds.) (2023). *Ecosistemi formativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- lanes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2018). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. <https://inee.org/resources/ineestrategic-framework-2018-2023>.
- MacKenzie, A., Bower, C., & Owaineh, M. (2020). Barriers to effective, equitable and quality education: a rights-based, participatory research assessment of inclusion of children with disabilities in Palestine. *The International Journal of Children's Rights*, 28(4), 805-832. <https://doi.org/10.1163/15718182-28040005>.
- Marie, M., SaadAdeen, S., & Battat, M. (2020). *Anxiety disorders and PTSD in Palestine: A literature review*. *BMC Psychiatry*, 20, 509. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02911-7>
- Miaari, S., & Lee, I. (2024). Obstacles on the road to school: The Impacts of Mobility Restrictions on Educational Performance. *Journal of Human Resources*, 59(1), 175-209. <https://doi.org/10.3368/jhr.0920-11166R2>.
- OCHA. (2018). *Education undermined by deteriorating humanitarian situation in Gaza*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. Retrieved from <https://www.ochaopt.org/content/education-undermined-deteriorating-humanitarian-situation-gaza>
- Pacetti, E., Soriani, A., & Castellani, D. (2024). *Fostering Inclusive Contexts in Palestine. An Index for Inclusion and Empowerment*. Milano: FrancoAngeli.
- ReliefWeb. (2024a). *An unprecedented education crisis in the West Bank*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/unprecedented-education-crisis-west-bank>
- ReliefWeb. (2024b). *Education under attack 2024*. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/education-under-attack-2024-enar>
- Samman, M. (2020). From moments to durations: the impact of Israeli checkpoints on Palestinian everyday life in Jerusalem. *International Journal of Urban Sciences*, 25(1), 124–148. <https://doi.org/10.1080/12265934.2020.1777892>
- Shah, R., Paulson, J., & Couch D. (2020). The Rise of Resilience in Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), pp. 303-326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>.
- Steen, M. (2013). Co-design as a process of joint inquiry and imagination. *Design issues*, 29(2), 16-28. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00207.
- Taddei, A. (2010). Educational models and concept of childhood in the Gaza Strip. *Ricerche di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 5(2), 1-37. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1922>.
- Taddei, A. (2017). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2021). Inclusive Education in Emergencies: sfide e prospettive. *Educational Reflective Practices: special issue*, 2021/2, 81-95. <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12954>.
- Taddei, A., D'Angelo, I., Santilli, T., & Khaled, B. (2025). Inclusive Education in Emergency: Cooperazione Interuniversitaria per la Formazione dei futuri insegnanti in Palestina. *Educrazia*, 1(1), 454-466.
- Taddei, A., & Pacetti, E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for inclusion and empowerment in Palestina. In C. Giacconi & N. Del Bianco (eds.), *In Azione. Prove di Inclusione* (pp. 129-152). Milano: FrancoAngeli.
- U.S. Department of Labor. (2024). *Child labor in West Bank and the Gaza Strip: Findings from the U.S. Department of Labor*. Retrieved from <https://www.dol.gov/agencies/ilab/resources/reports/child-labor/west-bank-and-gaza-strip>
- UNESCO. (2023). *Education in a post-COVID world: Building resilient education systems for sustainable futures*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2024). *Palestinian education under attack in Gaza: Restoration, recovery, rights and responsibilities in and through education*. Retrieved from <https://www.un.org/unispal/document/palestinian-education-under-attack-unrwa-25sep24/>
- World Bank. (2022). *Remote learning during global school closures: Lessons from countries*. Washington, DC: World Bank.



Nataschia Curto

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino | nataschia.curto@unito.it

Cristina Frioni

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino

Cecilia M. Marchisio

Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino

“Mancava proprio l'esistente”: Comuni fragili da sfondo a figura nella progettazione personalizzata in attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

“The context was missing”: Fragile municipalities from backdrop to focus in personalized project implementing the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities

Call

In recent years, radical changes in the Italian welfare system are related to many new regulatory and cultural trends. Among these the case, focused on in this article, of the implementation of the UN CRPD, which culminated in 2021 with the approval of the most far-reaching reform ever enacted. Among the research programs aimed at developing theoretical frameworks and operational models, however, few have examined the connections between implementation processes and territorial fragility. Hence, there is little research on the possibility of constructing the Life Project introduced by the new legislation as a mechanism with a homogeneous emancipatory impact across the entire country. The article presents the coordinates identified from the fieldwork carried out between 2019 and 2024 in small municipalities with a high Municipal Fragility Index, demonstrating the theoretical and operational coordinates through which a reversal of the relationships between figures and backgrounds can constitute the key to ensuring that personalized project in implementation of the UN Convention acts as a trigger for a process of collective emancipation.

Keywords: Life Project; Disability, Community based approach, Territorial Fragility, Right-based model

Negli ultimi anni, nuovi indirizzi normativi e culturali stanno accompagnando modifiche radicali nel sistema di welfare italiano. Tra questi il caso, su cui si concentra l'articolo, del recepimento della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità culminato, nel 2021, con l'approvazione della più ampia Riforma in materia mai varata. Tra i programmi di ricerca volti a mettere a punto infrastrutture teoriche e modellizzazioni operative coerenti con il nuovo quadro, tuttavia, pochi hanno interrogato la relazione tra processi di attuazione e fragilità territoriale focalizzandosi sulla possibilità di costruire il Progetto di Vita come un dispositivo dalla portata emancipatoria omogenea su tutto il territorio nazionale. L'articolo presenta le coordinate rilevate a partire dal lavoro svolto, tra il 2019 e il 2024, in piccoli Comuni ad alto Indice di Fragilità Comunale, mostrando gli assetti teorico-operativi attraverso cui un ribaltamento dei rapporti tra figure e sfondi può costituire la chiave pedagogica affinché la progettazione personalizzata in attuazione della Convenzione ONU agisca da innesco per un processo di emancipazione collettiva.

Parole chiave: Progetto di vita; Disabilità, Lavoro di comunità, Fragilità territoriale, right-based model

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Curto, N., Frioni, C., & Marchisio, C.M. (2025). “Mancava proprio l'esistente”: Comuni fragili da sfondo a figura nella progettazione personalizzata in attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 64-71. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-05>

Corresponding Author: Nataschia Curto | nataschia.curto@unito.it

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-05

Credit author statement: Il testo è frutto della collaborazione delle autrici, Per quanto concerne la codificazione scientifica e l'estensione del testo i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Cecilia Marchisio, i paragrafi 3 e 4 a Cristina Frioni e i paragrafi 5 e 6 a Nataschia Curto.



1. Verso nuovi assetti di welfare

Negli ultimi anni, le professionalità pedagogiche sono chiamate a nuove sfide che intrecciano criticità e opportunità (Caldin & Giaconi, 2021). Da una parte, la forbice crescente tra i bisogni dei territori e le risposte del sistema di servizi rinnova la spinta verso modelli di accompagnamento educativo in grado di operare in un welfare orientato alla personalizzazione (Zuttion, 2024). Gli assetti del vecchio sistema di servizi, costruiti per rispondere in maniera standardizzata a domanda espressa (Saraceno, 2019), non appaiono più in grado di fronteggiare la complessità del tempo presente limitando il pieno sviluppo delle potenzialità del lavoro pedagogico in questo senso. Dall'altra, proprio negli ultimi anni, nuovi indirizzi normativi e culturali si sono rivelati capaci di generare un cambiamento che si è esteso anche oltre le attese (Tarantino, 2025). Tra questi, il caso, su cui si concentra questo articolo, del processo di attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Marchisio & Curto, 2025) culminato, nel 2021, con l'approvazione della L.227, la più ampia Riforma in materia che il nostro paese abbia mai varato (Piccione, 2023). Il nuovo quadro assume, dal punto di vista normativo e culturale, la prospettiva del noto documento internazionale (Amoroso, 2024), riconoscendo la disabilità come una delle forme della diversità umana e affermando, in conseguenza, il diritto di ogni persona con disabilità a vivere nel pieno della cittadinanza su base di uguaglianza con gli altri (Marchisio, 2023). Il dispositivo volto ad accompagnare tale processo di emancipazione è, secondo le indicazioni della Riforma, il Progetto di Vita Individuale, Personalizzato e Partecipato (Curto & Bernini, 2024): un sistema complesso di contesti e sostegni, orientati da desideri e aspirazioni della persona con disabilità e volti a consentirle il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali.

2. La Convenzione ONU sui territori fragili: contesto e coordinate del lavoro

Il Progetto di vita nella prospettiva della 227/21, dunque, riporta il lavoro con i contesti territoriali al centro di riflessione pedagogica e operatività socioeducativa anche nell'ambito della disabilità (Pinelli et al., 2024). Ciò ha sollecitato, negli anni a cavallo dell'approvazione della Riforma, alcuni specifici programmi di ricerca¹ volti a mettere a punto infrastrutture teoriche e modellizzazioni operative che consentissero di costruire un dispositivo dalla portata emancipatoria prefigurata dalla norma in modo omogeneo sul territorio. Se da una parte, infatti, i contesti di vita sono già spesso intesi come lo sfondo in cui costruire le progettualità educative (Fenza, 2025), dall'altra concepire il contesto come il luogo delle opportunità rischia di marginalizzare nell'attuazione della riforma quei territori dove esse sono carenti o persino del tutto assenti (Osti & Carrosio, 2020).

È noto come, al contrario, una delle caratteristiche peculiari del nostro paese sia proprio la diffusa presenza di piccoli Comuni: in Italia, il 69% dei Comuni ha meno di 5000 abitanti². Tra questi, particolarmente critici sotto il profilo delle opportunità sono quelli caratterizzati dal fenomeno definito esodo (Amodio, 2021), cioè una variazione demografica negativa³ che incide anche sul tessuto produttivo e sociale (Sunna, 2024). Una fotografia delle difficoltà che caratterizzano l'abitare questi territori emerge dall'Indice di Fragilità Comunale (IFC)⁴: combinazione di 12 indicatori che toccano le principali dimensioni territoriali, ambientali e socio-economiche (Rimondi, 2025).

Tra il 2019 e il 2024 il gruppo di ricerca denominato Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente dell'Università degli studi di Torino ha condotto, in collaborazione con i servizi sociosanitari e socioedu-

1 Per una panoramica dei principali: Marchisio, Curto (2020); Tarantino (2024).

2 Area Studi e Ricerche dell'Anci, Atlante dei piccoli Comuni <https://www.anci.it/atlante-dei-piccoli-comuni/>

3 Si definiscono comuni di esodo quelli con una variazione demografica negativa maggiore di quella nazionale di -1,77% al 2021 (fonte: ANCI).

4 <https://www.istat.it/comunicato-stampa/indice-di-fragilita-comunale-ifc/>



cativi dei territori coinvolti⁵, un lavoro di costruzione sul campo di Progetti personalizzati in attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità⁶. Il lavoro ha coinvolto il territorio di 50 Comuni in tre Regioni (Lazio, Piemonte & Toscana). Di questi, 26 Comuni avevano meno di 3000 abitanti⁷ e in 17 di questi alla scarsa popolazione si associava il fenomeno di esodo e un IFC superiore a 6 su 10. I paragrafi che seguono presentano le coordinate teorico operative rilevate a partire dal lavoro su questo sottoinsieme di territori particolarmente fragili.

3. Le barriere specifiche all'inclusione

Un primo elemento su cui porre l'attenzione nel costruire progettazione personalizzata su territori ad alta fragilità è la particolare configurazione delle barriere alla partecipazione. La scarsa attrattività del tessuto economico e produttivo configura, infatti, una minore abitudine dei contesti alla varietà umana (Marconi Munarin, 2022): vi sono meno persone che provengono da paesi extraeuropei ma anche meno visitatori, meno persone che soggiornano per lavoro, meno cittadini che provengono da altre Regioni rispetto ai contesti attrattivi delle città. Ciò influenza l'esperienza e, di conseguenza, la concezione che le comunità locali sviluppino delle diversità e, tra queste, della disabilità (Mackelprang et al., 2021). Spesso la visione della disabilità resta ancorata alla vecchia idea di uno stato di minorità e accompagnata da stereotipi che modellano gli incontri e le opportunità di relazione (Tarantino, 2021). Tale tendenza, inoltre, viene acuita dalla mancanza strutturale di occasioni informali di scambio e conoscenza: fin dall'infanzia si frequentano attività sportive, ludiche e di svago – e non di rado anche le scuole – nei territori contigui. Ciò sottrae alle persone opportunità di incontri casuali, intrecci di percorsi e tragitti, momenti di aggregazione spontanea quotidiana. Si genera un circolo vizioso che tende ad aumentare il decentramento del contesto locale: ci si abitua a spostarsi per raggiungere servizi e risorse⁸ disinvestendo, di conseguenza, dal territorio con l'effetto di un diradamento ulteriore delle opportunità (Perocco & Pirina, 2025).

In questo quadro generale, la disabilità interseca le diverse direttrici restringendo ancora di più le opportunità: da una parte, la condizione si intreccia con la barriera generata dalla carenza di trasporti locali⁹, aumentando tragicamente la condizione di dipendenza di chi accede più difficilmente a mezzi per spostarsi in autonomia. Dall'altra, la richiesta di accessibilità viene spesso letta dai contesti - già sofferenti e dotati di scarse risorse- come un'aggiunta di complessità che non è possibile permettersi.

È in questa discrasia che si trova a lavorare l'operatore che accompagna il Progetto di Vita sul territorio: l'affermazione ripresa dal titolo dell'articolo – “non potevamo lavorare sull'esistente perché mancava proprio l'esistente”¹⁰ – si riferisce alla consapevolezza della peculiarità di tali contesti in termini di assenza di opportunità, simboleggiando la necessità di muovere da un quadro chiaro di significati per costruire processi operativi efficaci.

5 In particolare, per quanto attiene a questo lavoro i principali attori territoriali coinvolti sono stati: la Conferenza dei sindaci del Valdarno Aretino, la Fondazione Riconoscersi, il Distretto socioassistenziale Frosinone A e il Consorzio Socio Assistenziale di Chieri.

6 Per approfondire gli impianti metodologici e i risultati si veda: Curto & Marchisio 2020; Curto & Gariglio 2024; Curto & Marchisio 2022.

7 I piccoli Comuni sono divisi dall'Istat in tre fasce: sotto i 5000, sotto i 3000 e sotto i 1000 abitanti.

8 Il tempo di percorrenza per raggiungere i servizi essenziali è uno dei parametri che compongono l'indice di fragilità Comunale

9 La disponibilità di trasporti locali è uno dei parametri che compongono l'Indice di Fragilità Comunale.

10 Educatrice, in un testo autoriflessivo usato anche come tesi del Master Universitario in Progettazione personalizzata in attuazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, tenutosi presso l'Università degli Studi di Torino nell'a.a. 2024/2025 dal titolo “Attraversare Sgurgola con Francesco. Il processo di costruzione della progettazione personalizzata in un territorio povero di opportunità”.



4. Quadri teorici per costruire risposte sui territori

Il Progetto di vita nella prospettiva della L.227/21 è chiamato, dunque, partendo da sogni e aspirazioni della persona, a definire gli obiettivi e le azioni necessarie per realizzarli (Marchisio, 2024). Si tratta di un lavoro attivo per l'educatrice, in cui il contesto, da sfondo, diviene figura: è ciò su cui si è chiamati ad agire, il primo elemento da attivare, coinvolgere, costruire. Per far questo, prima ancora di definire un impianto metodologico, è necessario chiarire la cornice epistemologica.

In primo luogo, costruire inclusione in un contesto ad alto Indice di Fragilità Comunale richiede di muoversi in senso radicale a partire dalla definizione relazionale di disabilità (Kazou, 2017), assumendo dunque l'assetto costruttivista che essa richiama (Mažeikienė & Ruškė, 2017). Già contenuta nella Convenzione ONU e consolidata dalla L.227/21, essa ridefinisce il quadro epistemologico entro cui intendere la disabilità, superando i residui neopositivisti degli approcci precedenti (Guevara, 2021) e consentendo uno sguardo autenticamente centrato sulle barriere disabilitanti (Valtellina, 2024). È proprio tale sguardo a rendere l'educatrice capace di individuare la struttura intersezionale della limitata partecipazione anche quando, come nelle situazioni oggetto di questo lavoro, essa si configura per difetto. Nei contesti analizzati, infatti, le barriere culturali, comunicative e relazionali si intrecciano e si rafforzano reciprocamente in un sistema di eventi che *non* accadono: occasioni che non si generano, ruoli che non esistono e legami che mancano di costruirsi. Il deficit di cittadinanza (Tarantino et al., 2021) della persona con disabilità non è, in questo caso, visibile sotto forma di sistematica carenza di accesso poiché non vi è, di fatto, alcunché a cui accedere. Ciò complica lo spostamento, tipico del modello medico-individuale, dell'attribuzione causale della marginalità della persona dalle sue caratteristiche individuali alla configurazione disabilitante del contesto (Ciambellini, 2024).

Cruciale risulta, dunque, la lente dell'intersezionalità: categoria interpretativa che mette in grado di leggere i processi di marginalizzazione e le disuguaglianze individuando i meccanismi sottostanti in cui i fattori discapacitanti si intrecciano. La lente intersezionale - portata in tasca mentre si cammina per i paesi - diventa così il primo strumento operativo, poiché aggancia l'esperienza in due punti. In primo luogo consente di assumere nell'intervento la molteplicità della condizione di discriminazione (Wickenden, 2023): i cittadini con disabilità che abitano i piccoli Comuni ad alto IFC presentano (almeno) due direttrici di oppressione associate: la disabilità e la fragilità territoriale. In secondo luogo, la lente intersezionale (Romano & Taddei, 2024) è necessaria per cogliere allo stesso tempo la dimensione collettiva dello svantaggio e l'impatto sulla specifica persona. La diffusione della diminuita cittadinanza in modo trasversale rispetto alle caratteristiche, infatti, tende a complicare la declinazione di quel *su base di uguaglianza* che la Convenzione ONU prescrive. Il rischio è che esso venga connotato come un adattamento allo status quo ("non ha opportunità, ma qui nessuno ha opportunità") oppure, all'estremo opposto, come l'innesto di un privilegio abnorme in un contesto strutturalmente troppo povero per permetterselo. Emerge il rischio concreto che la modifica dei contesti che si cerca di mettere in campo attraverso il Progetto di Vita, quella riorganizzazione necessaria per rendere fruibili i contesti su base di uguaglianza, se non sostenuta da un lavoro culturale profondo, rafforzi ancora di più i meccanismi di diffidenza ed esclusione.

L'esigenza operativa per costruire percorsi di emancipazione autentici e duraturi diviene, dunque, avviare pratiche capaci di generare una trasformazione del territorio, agendo allo stesso tempo sul piano culturale, organizzativo, sociale e di sistema.

5. Il lavoro di comunità come dispositivo metodologico caldo

A partire da tali presupposti, le educatrici sui territori sono chiamate ad attivare un sistematico lavoro di comunità in cui essa non è scenario ma strumento e cuore dell'intervento (Valenzano, 2021). Affinché il rapporto tra figura e sfondo si modifichi, questo lavoro deve svilupparsi attraverso un dispositivo metodologico che potremmo definire *caldo*. Non si tratta, infatti, di fotografare il territorio o rilevarne le caratteristiche: a fronte della scarsità delle opportunità è necessario dotarsi di strumenti in grado di mettere



in campo contemporaneamente conoscenza e attivazione. Si tratta di un lavoro in cui una mappatura delle risorse che sia sensibile anche a quelle minime ha già in sé un assetto capacitante. Essa, infatti agisce riscaldando i contatti: generando soggetti disposti a entrare in relazione, facilitando i passaggi successivi, intessendo le prime trame di rapporti su cui sarà possibile costruire inclusione. Un lavoro di comunità così strutturato intreccia tre mappe. In primis, la ricerca delle opportunità nei contesti tipici dei territori (associazionismo, contesti religiosi, tessuto produttivo...) non si declina come elencazione di attività ma nell'individuazione di germogli e cenni di presenza da coltivare: la vecchia sede chiusa della Pro Loco è segno che c'è stato un momento in cui qualcuno nel paese se ne occupava, l'annuncio sul muro delle lezioni individuali di pilates forse significa che quell'insegnante è disponibile per corsi di gruppo, lo spazio dismesso della palestra delle vecchie scuole ospita i seggi elettorali, quindi è verosimile che sia ancora agibile.

Parallelamente a questo lavoro di scouting di opportunità nascoste, attraversando i luoghi, si disegna una prima mappa di relazioni e interazioni – anche potenziali – che potrà poi fare da infrastruttura ai passaggi successivi dell'attivazione. Tutto questo va intrecciato con la terza mappa: quella dei desideri e delle aspirazioni della persona con disabilità titolare del progetto (Tarantino & Marchisio, 2025). Il progetto personalizzato in attuazione della Convenzione ONU, ci torneremo sotto, offre in questo senso un filo rosso: attraversare insieme alla persona con disabilità luoghi che frequenta (o abita ma non frequenta), consente di osservare i funzionamenti in relazione che quello specifico territorio mette in atto, capire abitudini, culture, tradizioni. Scoprire spazi, conoscere come sono organizzati i servizi, incontrare gli altri e parlare con le persone, per cogliere come sentono e percepiscono quel luogo dove vivono sono tutti passaggi fondamentali.

Si tratta di un lavoro ciclico e paziente, che richiede strumenti che siano in grado di non perdere le connessioni tra persone, tra contesti, tra situazioni, perché spesso è lì che si annidano le potenzialità vitali. Nelle esperienze condotte, infatti, proprio questo incontro con le persone che vivono quotidianamente il territorio ha permesso di scoprire che, sebbene poche e spesso invisibili, risorse esistevano sempre. Magari poco valorizzate, irregolari nella presenza, talvolta sconosciute perfino agli stessi cittadini o all'apparenza inutilizzabili, una volta scoperte esse hanno costituito il punto di aggancio per le prime attivazioni del territorio.

In ciascuno di questi passaggi la conoscenza è già azione. Emergono, ad esempio, le barriere culturali: immaginari collettivi che nel dichiarato restano sottotraccia, ma che tendono a escludere la persona con disabilità dalla vita comunitaria. È proprio a partire da come il contesto reagisce alla presenza della persona con disabilità che l'educatrice inizia a costruire l'inclusione: gli sguardi evitati, le persone che cambiano strada, gli incroci con nessuna interazione divengono immediatamente materiale di lavoro. Tutte le persone, anche quelle che hanno cambiato strada, vengono progressivamente riavvicinate, a volte nei giorni successivi, altre volte creando occasioni informali per costruire, via via che la relazione si consolida, un confronto più strutturato, fondato sui principi sanciti dalla Convenzione ONU e tradotto in partecipazione concreta alla vita comunitaria.

Tale lavoro, paziente e continuo, di costruzione culturale non si limita ai singoli cittadini ma coinvolge le figure istituzionali: i rappresentanti degli enti locali presenti sul territorio, le realtà formalmente costituite ma silenti e tutte quelle persone che vengono mappate come strategiche per avviare un cambiamento in relazione alle poche opportunità trovate. Giorno dopo giorno, come nella tessitura di un arazzo, iniziano a intravedersi delle opportunità: prima di aggancio, poi di esperienza e poi, infine, di attivazione di processi emancipatori.

6. La funzione guida del Progetto di vita individuale personalizzato partecipato

In questo procedere capillare e continuo, l'accompagnamento personalizzato della persona con disabilità titolare del progetto funziona da bussola. Come abbiamo visto, rapidamente il lavoro per sostenere la realizzazione del Progetto di vita si concretizza in azioni volte a generare un percorso più ampio di crescita



collettiva, capace di trasformare il territorio stesso. Tuttavia, anche quando il lavoro si allarga, l'aggancio con il progetto di vita del singolo cittadino consente di mantenere una direzione, un assetto inclusivo e una visione intersezionale: ne esita una progettazione di comunità che già è in grado di vedere le barriere alla partecipazione e in cui l'accessibilità non è trattata come un elemento da innestare successivamente.

Il progetto è bussola anche perché il suo titolare, che ne determina il contenuto, appartiene a quel luogo di vita: ogni azione viene costruita dal contesto, nel contesto, attraverso lo sguardo sul proprio futuro di chi in quel contesto ci vive. È proprio scoprendo il mondo della persona titolare del Progetto che si inizia a lavorare sul rapporto tra ciò che il territorio offre e ciò che manca. Contemporaneamente, l'educatrice entra sempre di più nell'immagine che le persone hanno di quel cittadino, che magari vedono "un po' strano", senza giudizio e in situazione concreta, in relazione, cioè, al contesto di vita, a quello che anche gli altri cittadini esperiscono quotidianamente.

Si tratta di un radicamento che porta in modo fluido all'investimento sul contesto territoriale: l'attivazione di processi trasformativi orientati alla generazione di nuove opportunità per tutti diviene funzionale e armonica al il Progetto di vita della persona con disabilità.

7. Conclusioni: le cornici teoriche e assetti operativi che generano opportunità

I processi di attuazione della Convenzione ONU in territori fragili in questo senso sono possibili e potenzialmente generativi, ma richiedono una riflessione profonda sulla peculiarità degli assetti necessari. Essere educatori nella comunità (Cornacchia, 2023) rimanda al lavoro di un artigiano: non si utilizzano risposte standardizzate, metodi da applicare, stampi utili in ogni occasione ma serve la capacità tipica delle professionalità pedagogiche di disegnare, modificare e realizzare forme nuove di partecipazione e cittadinanza, costruite nei contesti e insieme alle persone che li abitano. Operare in questo modo in ottica comunitaria permette di scoprire i mondi vitali, attivare risorse informali e costruire relazioni significative, ricostruendo opportunità anche laddove appaiono assenti o poverissime.

Per far questo, è essenziale che l'educatrice abbia sempre come riferimento la prospettiva dei diritti, muovendo ogni scelta operativa dalla consapevolezza che non si tratta di un semplice accompagnamento individuale all'autonomia, ma di un impegno costante per l'esigibilità dei diritti in ottica comunitaria. Questo orientamento aiuta a mantenere lo sguardo alto, a non farsi schiacciare dalla mancanza di risorse, a immaginare possibilità, a vedere oltre l'esistente. Appare dunque fondamentale ridisegnare i confini del mandato del servizio che fa lavoro individualizzato con la persona con disabilità.

Per attuare la Convenzione Onu su territori fragili è indispensabile, infatti, un mandato istituzionale chiaramente comunitario, che legittimi e sostenga il lavoro di costruzione di comunità inclusive. Questo è il cuore organizzativo del passaggio del contesto da sfondo a figura: il lavoro sul contesto diventa il centro della professionalità, non un'aggiunta lasciata alla creatività e alla disponibilità personale di tempo e risorse. Coerentemente, è necessario rivedere gli strumenti di lavoro, selezionando quelli capaci di raccogliere e mantenere la complessità dei territori, di vedere e registrare le connessioni tra persone, luoghi, eventi, di cogliere il senso che ciò che accade (o non accade) ha per chi abita quel contesto.

Dal punto di vista professionale, lavorare per l'emancipazione dei contesti locali attraverso il progetto personalizzato richiede dunque uno sguardo bifocale: rivolto alla persona e alle barriere che essa incontra e, insieme, a quelle strutturali presenti nella comunità. È proprio questo doppio sguardo a essere generativo nel pensare nuovi processi, immaginare nuove connessioni, nuove azioni che rendano possibile ciò che all'inizio sembra irrealizzabile. Ciò conduce ad un'altra competenza imprescindibile: la capacità di costruire reti di prossimità. Non solo la classica "rete", intesa come i collegamenti formalizzati tra servizi o istituzioni, ma alleanze tra cittadini, gruppi informali, che partono dalla capacità di far nascere discorsi negli incontri casuali. Sono proprio queste reti di prossimità e queste connessioni che permettono di dare concretezza alla trasformazione del territorio e di creare opportunità realmente accessibili. Da ultimo, lavorare in territori fragili richiede la capacità di attendere: la tenacia e la tolleranza dell'incertezza sono caratteristiche fondamentali di chi opera in questi contesti, poiché i processi comunitari e trasformativi



sono lenti, fragili, incerti. Spesso le azioni messe in campo inizialmente sembrano vane, richiedono tempi lunghi per attecchire. Serve la pazienza di seminare senza vedere subito i frutti, di restare nei processi anche quando sembrano bloccati. E serve la tenacia per ritentare o per cambiare strada quando una via si chiude. In questo senso, lo spazio della riflessività di gruppo è fondamentale, per non perdere di vista il fatto che è proprio questo essere lento e profondo del lavoro a divenire ciò che, nel tempo, genera cultura, cambia i territori, rende esigibili i diritti.

Riuscire a dare concretezza ad un progetto con uno sfondo territoriale fragile richiede, dunque, un impegno professionale e organizzativo specifico in grado di accogliere il cambio di paradigma muovendo l'attivazione di azioni coordinate e multilivello. Non è semplice, ma le esperienze hanno dimostrato che non solo è possibile ma che la progettazione personalizzata in attuazione della Convenzione ONU assume in questi territori un'importanza cruciale agendo da innesco di un processo di rigenerazione e trasformazione globale del territorio. L'azione pedagogica è, in questi processi, vocata a farsi spazio concreto di giustizia e inclusione in una prospettiva radicalmente relazionale e intersezionale. Questo permette al territorio di offrire risposte concrete a chi lo abita, trasformandosi così in un luogo più inclusivo e vivibile.

References

- Amodio, T. (2021). *Una lettura della marginalità attraverso lo spopolamento e l'abbandono nei piccoli comuni*. Bollettino dell'Associazione Italiana di Cartografia.
- Amoroso, D., & Pilia, R. (2024). La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità nella giurisprudenza italiana. *Studi Economico-Giuridici*, 65: 3-25.
- Caldin, R., & Giaconi, C. (2021). Pedagogia Speciale, famiglie e territori: sfide e prospettive. *Traiettorie inclusive*, 1-265.
- Ciambellini, M. (2024). Autismo: dal deficit alla disabilitazione. *Minority Reports: Cultural Disability Studies*, 19(2): 217-239.
- Cornacchia, M. (2023). Dagli "educatori di frontiera" all'attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità. *Pedagogia oggi*, 21(2): 58-64.
- Curto, N., & Gariglio, D. (2024). *I fondamentali della progettazione personalizzata partecipata*. Trento: Erickson.
- Curto, N., & Marchisio, C.M. (2022). Inclusion processes for persons with intellectual disability through multiple negotiation networks. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1): 229-244.
- Curto, N., & Marchisio, C.M. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Roma: Carocci.
- Curto, N., & Marchisio, C.M. (2025). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Nuova Edizione. Roma: Carocci.
- Fenza, L. (2025). IA, disabilità e progetto di vita: nuove prospettive per l'analisi dei bisogni, la quotidianità e la realizzazione del progetto di vita della persona con disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(1): 319-330.
- Guevara, A. (2021). The need to reimagine disability rights law because the medical model of disability fails us all. *Wis. L. REv.*, 269.
- Kazou, K. (2017). Analysing the Definition of Disability in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: is it really based on a 'Social Model' approach? *International Journal of Mental Health and Capacity Law*, (23), 25-48.
- Mackelprang, R. W., Salsgiver, R. O., & Parrey, R. C. (2021). *Disability: A diversity model approach in human service practice*. Oxford University Press.
- Marchisio, C. (2023). La sfida della Legge Delega sulla disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22: 1-4.
- Marconi, G., & Munarin, S. (2022). "Le mille e una città": le diversità come opportunità. In *Pensare come una città*. Anteferma.
- Mažeikienė, N., & Ruškė, J. (2011). The concept and development of dignity for people with disabilities from different theoretical perspectives: from essentialism to social constructivism. *Special Education*, (1).
- Osti, G., & Carrosio, G. (2020). Il welfare nella trappola della marginalità territoriale. *Sociologia urbana e rurale*: XLII, 123: 14-28.



- Perocco, F., & Pirina, G. (2025). Le disuguaglianze territoriali nel contesto sociale italiano. Forme, tendenze, connessioni. *Società e trasformazioni sociali*, 11: 3-43.
- Piccione, D. (2023). *Costituzionalismo e disabilità*. Torino: Giappichelli.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A., & Giaconi, C. (2024). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rimondi, T. (2025). Fragilità molteplici nel mosaico aree interne. Leggere le disuguaglianze territoriali oltre la dicotomia centro-periferia. *Società e trasformazioni sociali*, 201-224.
- Romano, A., & Taddei, A. (2024). Donne, disabilità e violenza: sfide educative per la formazione e la ricerca nella prospettiva intersezionale. *Educational reflective practices*: 1: 223-242.
- Saraceno B (2019). *Psicopolitica. Città, salute, migrazioni. Derive e Approdi*.
- Sunna, C. (2024). Inquadramento demografico. Tendenze e criticità. *Placetelling*, 255-262.
- Tarantino, C. (2021). La funzione spettro della disabilità: studio di catottrica politica. *Sociologia del diritto*: 2: 80-97.
- Tarantino, C. (2024). *Il Soggiorno Obbligato. Disabilità tra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: Il Mulino.
- Tarantino, C. (2025). Frammenti di un sismogramma. Sulla riforma dell'ordine giuridico della disabilità in Italia. *Sociologia del diritto*, 52(1): 311-313.
- Tarantino, C., & Marchisio, C. M. (2025). Gli spiriti della legge. Sulle tensioni istituenti del decreto legislativo 62/2024 in tema di progetto personalizzato per le persone con disabilità: Uno studio di animismo giuridico. *Sociologia del diritto*, 52(1).
- Tarantino, C., Griffo, G., & Bernardini, M. G. (2021). La discriminazione delle persone con disabilità. Un deficit di cittadinanza. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 235-252.
- Valenzano, N. (2021). Lavoro educativo di comunità, partecipazione giovanile e innovazione sociale. Una ricerca in tre valli alpine. *Formazione & insegnamento*, 19(2): 57-65.
- Valtellina, E. (Ed.). (2024). *Teorie critiche della disabilità: uno sguardo politico sulle non conformità fisiche, relazionali, sensoriali, cognitive*. Roma: Mimesis.
- Wickenden, M. (2023). Disability and other identities? How do they intersect? *Frontiers in rehabilitation sciences*, 4, 1200386.
- Zuttion, R. (2024). L'abitare inclusivo: un approccio di governance per politiche trasformative. In Tarantino (ed.), *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 463-472). Bologna: Il Mulino.



Valeria Friso

Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin", Università degli Studi di Bologna | valeria.friso@unibo.it

Alessandra Romano

Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena | alessandra.romano2@unisi.it

Professionalità educative per l'inclusione lavorativa: competenze pedagogiche e progettualità trasformative nei contesti di lavoro

Educational professionalism for work inclusion: pedagogical competencies and transformative projects in the workplace

Call

This article analyses the most common professions involved in the workplace inclusion of people with disabilities, focusing on the educational and pedagogical characteristics of these roles. It examines the profiles of disability managers, disability job supporters, work placement managers, and educators through the lens of collaborative and transformative research in special education. These professions—which operate in complex and constantly changing contexts such as the labour market—require skills in designing unbound, observation, mediation, and the construction of internal and external collaborative networks. The disability manager emerges as a strategic figure, promoting an inclusive culture and fair organisational processes, while the disability job supporter acts in an operational capacity to accompany the person with disabilities on their path to job placement and adaptation. The educator, also presented in their key role within the first quality certification for workplace integration processes in Italy, “P.E.E.P.I.”, takes on a relational and educational leadership role, aimed at enhancing the potential of each individual and building accessible, sustainable and generative work environments. This contribution offers a reflection on educational professionals as agents of change, capable of transforming workplace inclusion into an experience of personal and social growth.

Keywords: job placement, disability manager, educator, disability job supporter.

L'articolo analizza le più diffuse professionalità che si occupano di processi di inclusione lavorativa, soffermandosi sulle caratteristiche educative e pedagogiche proprie di queste figure. Nello specifico, presenta una disamina del/la *disability manager*, del/la *disability job supporter*, dei/le responsabili degli inserimenti lavorativi e del/la educatore/trice adottando lenti di analisi proprie della ricerca collaborativa e trasformativa nella cornice pedagogico-speciale. Tali professioni – che operano in contesti complessi e in continua trasformazione quali quelli del mondo del lavoro – richiedono competenze di progettazione, osservazione, mediazione e costruzione di reti collaborative interne ed esterne. Il/la *disability manager* emerge come figura strategica, promotore di cultura inclusiva e di processi organizzativi equi, mentre il/la *disability job supporter* agisce in modo operativo per accompagnare la persona con disabilità nel percorso di inserimento e adattamento lavorativo. L'educatore/trice, presentato/a anche nel suo ruolo chiave all'interno della prima certificazione di qualità per i processi di inserimento lavorativo in Italia “P.E.E.P.I.”, assume un ruolo di regia relazionale e formativa, volto alla costruzione di contesti lavorativi accessibili, sostenibili e generativi. Il contributo articola altresì una riflessione sulle professionalità educative intese come agenti di cambiamento, capaci di trasformare l'inclusione lavorativa in un'esperienza di crescita personale e sociale.

Parole chiave: inserimento lavorativo, disability manager, educatore/trice, disability job supporter.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Friso, V., & Romano, A. (2025). Professionalità educative per l'inclusione lavorativa: competenze pedagogiche e progettualità trasformative nei contesti di lavoro. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 72-82. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-06>

Corresponding Author: Valeria Friso | valeria.friso@unibo.it

Received: 9/10/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-06

Credit author statement: Questo contributo è stato ideato congiuntamente dalle autrici. Ai soli fini concorsuali, si precisa che Alessandra Romano ha redatto i paragrafi 1, 3, e 5, mentre Valeria Friso ha redatto i paragrafi 2 e 4.



1. Professionalità transizionali in contesti ad alta complessità. Scenari di trasformazione per le figure dell'inclusione lavorativa

L'interesse per la strutturazione di percorsi di sostegno all'inserimento lavorativo di persone con disabilità è ormai consolidato. Profili specializzati nelle pratiche di *disability management* sono sempre più richiesti (Friso, 2017; Amatori, 2020). La letteratura offre una varietà di definizioni di questa figura: "*disability manager*", "*clinico del lavoro*" (Roncallo, & Sbolci, 2011), "*innovation leader*", "*innovation broker*", "*inclusive change agent*", in grado di supportare il cambiamento di alcune pratiche dell'organizzazione attraverso le conoscenze prodotte con dispositivi scientificamente fondati. Bottà (2024) parla di *disability job supporter*, per tracciare una figura professionale che si occupa di rilevare le esigenze delle persone con disabilità e delle aziende, e affiancarle nel predisporre il *progetto personalizzato di accompagnamento al lavoro* per le persone e il *progetto di assolvimento degli obblighi di assunzione* per le imprese pubbliche e private (Bottà, 2024, p. 90).

Nell'ultimo decennio, si è assistito a una infiorescenza di contributi sul tema dell'accompagnamento verso la vita adulta (Giacconi, 2015; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016; Lascioli, 2017), del supporto educativo alle persone adulte con disabilità (Zanfroni, Maggiolini, Carruba & d'Alonzo, 2022), e dell'orientamento al lavoro (Friso, 2017; Amatori, 2020; Romano, 2020, 2025). La curvatura di questi riferimenti restituisce la vivacità dell'impegno scientifico a livello nazionale e internazionale all'interno della Pedagogia Speciale. In questo articolo prenderemo in esame le funzioni del/la *disability manager*, dei/le responsabili degli inserimenti lavorativi (RIL), del/la *disability job supporter* e dell'educatore/ricer. Per sostenere la robustezza della nostra argomentazione, facciamo riferimento sia alla letteratura scientifica nazionale sulle professionalità educative che si occupano di inclusione lavorativa (Friso, 2018; Amatori, 2020; Sacchi, 2022a; Zanfroni, et al., 2022), sia agli studi empirici che abbiamo condotto nell'ambito di progetti di ricerca-formazione con gruppi di professioniste/i dell'educazione (Friso, 2023; Romano, 2020, 2025). Per questa ragione, l'articolazione concettuale sarà arricchita con riferimenti narrativi a interviste e focus group a cui hanno partecipato *disability manager*, *disability job supporter*, educatori/ricer, responsabili degli inserimenti lavorativi, sia con "casi esemplari" di esperienze formative, come il progetto P.E.E.P.I., utili a tratteggiare una "cartografia concettuale" della complessità delle competenze dei/le professionisti/e all'interno di ecosistemi di sostegno all'inclusione lavorativa.

In questa cornice, proviamo ad ampliare le prospettive epistemologiche con cui analizziamo queste professionalità a favore di quadri interpretativi "pedagogico speciali", che siano più attenti alla loro eterogenea configurazione e al materialismo dell'accadere in ambito di inclusione professionale (Friso, 2023). A questo proposito, Friso (2018, p. 11) sottolinea come il profilo professionale del/la professionista che si occupa di gestione della disabilità e dell'orientamento di carriera costituisce un profilo professionale di transizione, con competenze tecniche, manageriali, organizzative e pedagogiche in grado di realizzare progetti di inclusione lavorativa.

In questa sede, compiamo lo sforzo di muoverci oltre una visione sociotecnica delle professioni educative e formative che si occupano di sostegno ai processi di orientamento professionale di adulti con disabilità e di "spacchettarle" in riferimento alla complessità e ambiguità dei mercati del lavoro.

Ad esempio, la frammentazione delle professioni educative e formative che si occupano di supporto all'inserimento lavorativo risponde sicuramente all'ambiguità e all'elevata incertezza degli scenari attuali. Le caratterizzazioni attuali degli scenari del mercato, difatti, sono:

(a) la dimensione transizionale delle professioni, ovvero la perdita di una netta definizione dei confini e dei territori propri di un mestiere. La concezione stessa del "ruolo" professionale è sostituita da quella di "progetti", "gruppi" di lavoro e di appartenenze temporanee a percorsi non lineari (Fabbri, & Romano, 2020). *Disability manager*, *disability job supporter* e responsabili degli inserimenti lavorativi contribuiscono allo sviluppo e all'implementazione di condensati progettuali più simili a reti, che a sequenze preordinate di step da seguire, laddove le disposizioni a reti sono più mobili e flessibili (*ibidem*);

(b) l'aumento di indeterminazione delle condizioni sottostanti a una professione. L'imprevedibilità è



tra gli aspetti più caratterizzanti e sta cambiando il significato delle professioni e anche i repertori di parole per definirle. Ai/le professionisti/e di processi di inclusione lavorativa viene chiesto di comportarsi con maggiore versatilità, assumere rischi, posizionarsi e muoversi in contesti ad alto tasso di tecnologizzazione, affidarsi meno ai regolamenti e alle procedure formali e più alla propria capacità adattiva (Fabbri, & Romano, 2020);

(c) l'emergere – soprattutto nelle professioni dell'educazione e della conoscenza – di orientamenti tesi a “ibridare” le professioni, a “fluidificarle” e configurarle come “sistemi aperti e informali”, a costruire i profili professionali su repertori pratici (anziché teorico-disciplinari);

(d) l'ibridazione tra agenti umani e non-umani che chiede di riscrivere i rapporti in termini di agenzialità differenziale (Ponziano, 2025). L'ibridazione tra professionisti/i umani e strumenti basati sull'IA, per esempio, si sta affermando anche nelle professionalità educative e formative. Questa ibridazione implica tematizzare l'uso di tecnologie che si espandono in un modo imprevedibile, e che richiedono quadri epistemologici di materialismo adattivo per poter essere lette senza soglie di riduzionismo (*ibidem*). In che modo, per esempio, la compenetrazione tra agenti di intelligenza artificiale e agenti umani dipana nuove possibilità nelle progettualità educative per persone con disabilità? Su questo punto, torneremo nell'ultimo paragrafo, dopo una disamina delle principali professionalità educative.

2. Competenze pedagogiche del/della disability manager nei processi di inclusione lavorativa

Nell'attuale panorama lavorativo in Italia, il tema dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità sta assumendo un rilievo sempre maggiore, collocandosi al crocevia di istanze etiche, giuridiche e gestionali. In tale contesto, la figura del/della *disability manager* si erge come protagonista difficilmente sostituibile, capace di mediare con preparazione e competenza tra le esigenze strutturali dell'organizzazione e i diritti, le aspirazioni e le specificità del lavoratore con disabilità. Identificato anche con diversi nomi – come “responsabile dei processi di inserimento delle persone con disabilità” introdotto dal decreto legislativo 25 maggio 2017 n.75¹ – non si limita ad agire come mero regolatore di conformità gestionali (Geisen & Harder, 2011), bensì è chiamato ad essere artefice di un approccio trasversale e olistico, finalizzato a favorire la costruzione di un contesto lavorativo autenticamente inclusivo.

Infatti, il/la *disability manager*, nella sua funzione strategica, non solo propone azioni utili all'individuazione e all'eliminazione delle barriere fisiche – anche attraverso l'implementazione di accomodamenti ragionevoli – ma abbraccia la complessità delle dinamiche relazionali e organizzative, operando in un orizzonte sistemico in cui la diversità è concepita come caratteristica biopsicosociale. Sicuramente l'attenzione all'ambiente fisico – intesa come adattamento delle strutture, delle postazioni e delle tecnologie in conformità con le necessità individuali – rappresenta un aspetto fondamentale, ma in realtà è solo uno dei molteplici strumenti attraverso cui il/la *disability manager* plasma un contesto lavorativo in modo da renderlo armonioso e rispettoso delle peculiarità di ogni persona (Sacchi, 2022a). Parimenti rilevante è la gestione delle relazioni interpersonali, intese come tessuto vivo e pulsante della cultura organizzativa, in cui il senso di appartenenza e la partecipazione attiva costituiscono le pietre fondanti per processi di inclusione.

In questa prospettiva, emergono con evidenza come competenze pedagogiche siano necessarie nell'esercizio di un/una *disability manager*. La sua capacità di osservare attentamente e di ascoltare profondamente i bisogni della persona con disabilità e delle diverse componenti organizzative consente di individuare strategie di intervento mirate, calibrate e rispettose della dignità individuale. Allo stesso tempo, la competenza di creare e mantenere reti collaborative, sia all'interno che all'esterno dell'organizzazione, amplifica l'efficacia delle politiche inclusive, trasformando il contesto lavorativo in un nodo dinamico di relazioni integrate e di opportunità condivise.

1 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/06/07/17G00089/sg>



È fondamentale precisare che costruire una rete non significa semplicemente mettere in contatto più soggetti del territorio. Si tratta piuttosto di creare una rete di relazioni plurime e competenti dove ciascuno può desiderare e godere di nuovi incontri con adulti e compagni, di conoscere e cooperare con persone diverse (Grasselli, 2006). Perché la rete sia efficace, i diversi soggetti interagenti devono riconoscersi ciascuno nei propri ruoli, per le competenze specifiche e allo stesso tempo interagenti, in grado di tessere sinergie significative e di contribuire alla costruzione di un progetto inclusivo comune. In tal senso, la natura collegiale della rete si armonizza con il carattere trasversale e multidisciplinare della disabilità, evidenziando come un'équipe di esperti, piuttosto che una singola persona, possa meglio coniugare tutte le conoscenze, competenze, prospettive e professionalità necessarie a facilitare l'inclusione e la produttività del lavoratore con disabilità. Dunque, il/la *disability manager* ha un carattere di natura collegiale che, proprio per questo, necessita di azioni che permettano una facilitazione di processi e di relazioni, promuovendo esperienze positive, interessanti e di valore che agevolino lo sviluppo di relazionalità espanse. Come osservano Piccinino e Santa Maria (2013, p.87):

«Promuovere 'esperienze positive, interessanti e di valore' (...) facilita lo sviluppo di un interesse reciproco, che costituisce il primo passo per costruire un rapporto. Avere una buona relazione significa entrare in contatto con l'altro in modo affettivo, significativo, implica comunicazione, fiducia, intimità, sicurezza. Significa poter contare sull'altro».

Nel suo incedere per obiettivi anche alti, il/la *disability manager*, per promuovere tali relazioni, favorisce la crescita di contesti in cui la comunicazione è autentica, la fiducia reciproca si radica e la cooperazione diventa naturale, favorendo così la piena partecipazione della persona con disabilità all'interno della comunità lavorativa.

È proprio attraverso il processo di socializzazione organizzativa che la persona con disabilità viene condotta a riconoscersi come attore imprescindibile nella vita dell'organizzazione lavorativa nella quale presta il suo servizio e mette a disposizione le sue competenze, integrandosi nelle pratiche, nei valori e negli ideali che animano la comunità lavorativa. In tale percorso, il/la *disability manager* riveste il ruolo di guida e di coordinatore, orchestrando iniziative volte alla sensibilizzazione del personale, alla formazione dei dirigenti e all'adozione di strumenti comunicativi accessibili, così da rendere il percorso di inclusione fluido, coerente e rispettoso delle peculiarità individuali.

In questo senso, l'ottica della rete diventa necessaria per attuare quell'accomodamento ragionevole, tradizionalmente inteso come insieme di misure tecniche volte a garantire pari opportunità nella prestazione lavorativa, acquista, se reinterpretato alla luce di una prospettiva umanistica e pedagogica, un valore eminentemente sociale (Sacchi, 2022b).

L'accomodamento ragionevole, in questo senso, non esso deve essere concepito come mero atto di adattamento fisico, bensì come risultato di un processo negoziale e dialogico proprio come immaginato dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), adottata il 13 dicembre 2006, che nell'Articolo 2 lo definisce come quell'insieme di «Modifiche e adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali». L'accomodamento ragionevole – fondato, quindi, sul confronto tra lavoratore, colleghi e management, in cui ogni aggiustamento diventa espressione di reciprocità, ascolto e rispetto della dignità della persona – si trasforma in strumento di co-costruzione dell'inclusione, capace di incidere profondamente sul clima organizzativo e sulla qualità dei rapporti interpersonali.

Il/la *disability manager*, pertanto, non è soltanto custode della conformità normativa o facilitatore tecnico, piuttosto si configura come artefice di cultura, promotore di *empowerment* e di partecipazione, capace di tessere relazioni significative e di rendere la diversità un valore intrinseco e visibile della vita aziendale. Il suo sguardo, quindi, deve assicurare una valutazione su diversi livelli: organizzativi, giuridici, pedagogici (Miatto *et al.*, 2024). Le sue competenze pedagogiche – quali osservazione, ascolto empatico,



capacità di costruire reti collaborative esterne e interne e di facilitare processi relazionali significativi – ne fanno una figura unica, in grado di trasformare la gestione della disabilità in un vero e proprio laboratorio di coesione sociale e sviluppo umano. La sua azione si colloca al crocevia tra discipline multiple – management, psicologia del lavoro, diritto e pedagogia speciale – richiedendo una visione olistica, un equilibrio tra sensibilità etica e competenza tecnica, e una grande capacità di mediazione.

3. Il/la *disability job supporter* e i/le responsabili degli inserimenti lavorativi.

Nell'arduo compito di ricostruire una cartografia delle professionalità transizionali che si occupano di inserimento lavorativo e gestione delle disabilità, approfondiremo in questo paragrafo le professionalità del/la *disability job supporter* e dei/le responsabili degli inserimenti lavorativi. Amatori (2020) ha provato a delinearne le competenze pedagogiche, formative e tecniche nell'ambito degli studi della Pedagogia Speciale. Emergono profili professionali che si collocano nell'ambito dello *Human Resource Management* ma con una forte specializzazione sulla progettazione di interventi educativi per la gestione della *diversity*. La ricostruzione dei molteplici livelli di intervento del/la *disability job supporter* e dei/le RIL è utile al fine di comprendere l'eterogeneità di esperienze di *disability management* nelle realtà aziendali e produttive (Geisen & Harder, 2011).

Sia il/la *disability job supporter* che i/le RIL, infatti, cooperano per la programmazione dello svolgimento delle mansioni in azienda. Predispongono interventi educativi per la risoluzione di situazioni di criticità che ostacolano l'inserimento nel contesto aziendale e il mantenimento nel tempo dell'impiego, attraverso la messa in campo di supporti pedagogici e organizzativi (Balistreri, Agostini, & Vecchio, 2020). A questi campi si aggiunge la predisposizione di progetti personalizzati per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità, in accordo con l'INAIL e con gli enti del territorio.

Nella prospettiva della ricerca trasformativa e collaborativa (Fabbri, 2024), attenta alle condizioni di coproduzione epistemica ed alleanze accessibili (De Vita & Romano, 2025), al fine di disambiguare ambiti di pertinenza e competenze professionali, negli ultimi dieci anni abbiamo condotto numerosi studi empirici finalizzati a ricostruire i profili e gli ambiti di competenze di professionisti/e che si occupano di sostegno ai processi di inserimento lavorativo e di gestione delle disabilità nei contesti di lavoro². Tra gli strumenti di rilevazione che abbiamo adottato, vi sono osservazioni etnografiche, interviste semistrutturate in profondità e focus group, analisi di scritture narrative con protocolli riflessivi, quali analisi di incidenti critici e studi di caso autoetnografici. La selezione del campione di partecipanti è avvenuta attraverso procedure di campionamento non probabilistico a palla di neve, privilegiando modalità di contatto attraverso networking informale. In questa sede, senza alcuna pretesa di esaustività, riprendiamo gli estratti delle interviste condotte con dodici *disability job supporter* e RIL di un consorzio di cooperative di tipo B insistenti sul territorio del Centro Italia. L'obiettivo è impreziosire la trattazione concettuale con estratti che possano rappresentare il punto di vista dei/le professionisti/e dell'inclusione lavorativa:

Il Disability Job Supporter è una figura molto operativa, che lavora a stretto contatto con il lavoratore con disabilità, con l'azienda e con i servizi. Il suo obiettivo è accompagnare la persona nel percorso di inserimento favorendo e valorizzando le capacità individuali. Può operare in diversi contesti scolastici, aziendali, nei centri per l'impiego e rappresentare un ponte tra il lavoratore e l'organizzazione che lo accoglie (I.2³, RIL per cooperative di tipo B).

² Per ulteriori approfondimenti, si rimanda a Friso (2020, 2023), Romano (2020, 2025).

³ Si precisa che, nel rispetto delle procedure di pseudononimizzazione dei/le partecipanti, i/le professionisti/e intervistati/e saranno denominati con la sigla I. (soggetto Intervistato) e una cifra numerica (1, 2, 3, ...).



Dall'intreccio tra la ricostruzione della letteratura scientifica nazionale sul tema (Roncallo & Sbolci, 2011; Sacchi, 2022a; Bottà, 2024) e l'analisi tematica dei materiali testuali raccolti, emerge che il *disability job supporter* è una/un progettista di azioni mirate a:

- sensibilizzare e formare a una cultura aziendale inclusiva che punti a superare i possibili pregiudizi e distorsioni;
- valorizzare le capacità e le qualità professionali delle persone con disabilità e l'opportunità del loro inserimento, anche attraverso la conoscenza della normativa di riferimento;
- documentare gli accomodamenti attuati all'interno di specifiche realtà organizzative;
- fornire supporto di gestione nelle fasi di *recruitment*, orientamento lavorativo, strumenti di *welfare*, collaborazioni con servizi sociosanitari, sviluppo dell'identità professionale, uso degli strumenti digitali, *team building*, crescita professionale;
- intercettare le *positive-practices* di realtà organizzative che sono riuscite nella valorizzazione delle persone con disabilità (Romano, 2020).

Il Disability Manager è un professionista di livello strategico dentro l'azienda, sviluppa e implementa procedure e piani di azione inclusivi. In altre parole, è chi "pensa e costruisce" la strategia. Il Disability Job Supporter è chi "fa accadere" l'inclusione rendendo concreti i progetti. Il Disability Job Supporter accompagna concretamente il lavoratore con disabilità: fa bilanci di competenze, orientamento, tutoraggio, monitoraggio sul posto di lavoro. Richiede quindi forti competenze relazionali e conoscenze del mercato del lavoro. Il RIL ha un ruolo manageriale e organizzativo, coordina gli attori coinvolti, valuta l'efficacia delle azioni messe in campo, richiede competenze gestionali e/o strategiche (I.3, RIL).

Un'altra attività che vede chiaramente coinvolta la figura del/la *disability job supporter* consiste nel proporre e attuare gli "accomodamenti ragionevoli", ambito di intervento che abbiamo già delineato per il/la *disability manager*. Gli accomodamenti ragionevoli sono esito di un percorso di negoziazione che riguarda l'adeguamento dell'ambiente fisico, della postazione/prestazione lavorativa, e la gestione delle relazioni umane (Romano, 2020, 2025). Esprimono un insieme di soluzioni tecniche e organizzative, personalizzate, definite attraverso la concertazione collaborativa fra la/il *disability job supporter*, la persona con disabilità – attiva protagonista del processo negoziale – e tutte/i le/gli *stakeholder* interessati, parametrizzate sulle esigenze della persona (che non devono rappresentare un onere sproporzionato per l'organizzazione di riferimento) (Leonardi, 2024). Tali soluzioni presentano connotazioni situate a seconda dell'ambito operativo di riferimento (Enti locali, Comuni, Aziende e imprese private, Sanità, Turismo ecc). Non riguardano, quindi, solo le modifiche di spazi, artefatti e tecnologie, ma includono le modifiche relative all'organizzazione del contesto lavorativo, in particolare l'adattamento delle modalità di gestione delle attività produttive.

Disability Job Supporter è un ruolo che prende forma all'interno di un quadro normativo più ampio, quello del collocamento mirato e del Disability Management. I riferimenti principali sono: Legge 68/99, che sancisce il Diritto al Lavoro delle persone con disabilità e introduce il concetto di Collocamento Mirato; la Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità, ratificata in Italia con la L.18/2009; e ancora, le Linee Guida sul Collocamento Mirato, che traducono in pratica i principi della Convenzione ONU e della strategia europea. Infine, il D.lgs. 151/2015, nell'ambito del Jobs Act, ha rafforzato il quadro del Disability Management (I.6, Disability Job Supporter).

Il/la *disability job supporter* nei comuni e nelle pubbliche amministrazioni è il/la facilitatore/rice che, in collaborazione con i servizi del territorio, sostiene le reti attorno alle persone con disabilità, supporta progettualità necessarie allo sviluppo di politiche per la partecipazione effettiva dei cittadini (Bottà, 2024). Il/la RIL, invece, muovendosi nelle cooperative di tipo B, si pone come figura professionale di interlocuzione diretta con le associazioni di riferimento delle persone con disabilità (associazioni di catego-



ria, volontariato, cooperative, associazioni di settore), presidia *attività di promozione e sostegno* alle reti territoriali di servizi per le persone con disabilità (Sacchi, 2022a).

Anche il RIL [...] deve curare i rapporti con i Centri per l'Impiego, predisporre gli accomodamenti organizzativi e tecnologici necessari, e verificare l'attuazione del processo di inserimento, segnalando eventuali disagi. [...] Il RIL lavora soprattutto nelle cooperative sociali di tipo B, ma può anche essere un consulente esterno. Ha il compito di: mediare tra lavoratore e azienda e servizi di supporto, elaborare progetti personalizzati, valutare le competenze del lavoratore ed individuare la mansione più adatta, facilitare l'integrazione, infine raccogliere buone pratiche per rendere più replicabili gli inserimenti (I.4, RIL).

*La figura del Responsabile degli Inserimenti lavorativi riguardava nello specifico, nella sua formulazione iniziale, i posti di lavoro pubblici. [...] La legge 68/99, il Collocamento mirato, e per noi residenti in Regione *** il Fondo Regionale per la disabilità, le norme chiave con cui il RIL ha a che fare tutti i giorni [...] Per quanto riguarda la mia esperienza nel territorio, il mio contributo agli inserimenti lavorativi delle persone con disabilità riguarda sia il matching prelaborativo, in sinergia con gli operatori dell'orientamento professionale del Collocamento Mirato, che il supporto al datore di lavoro da una parte e la formazione del lavoratore dall'altra, per accompagnare le fasi dell'inserimento e poi del mantenimento, monitorando con strumenti di volta in volta differenziati e intervenendo nelle fasi critiche del processo quando necessario (I.8, RIL).*

4. Il ruolo dell'educatore/trice nell'inserimento lavorativo. Una possibile applicazione.

Nell'architettura complessa richiesta per la progettazione di inserimenti lavorativi efficaci, che consideri un lavoro soprattutto e inizialmente sul contesto, è necessario che le competenze che sono messe in campo siano anche espressamente pedagogiche (Romano, 2025). Potrebbe, quindi, essere davvero interessante prevedere la figura dell'educatore/trice nella rete di professionisti che, grazie al suo agire, permette di raggiungere adeguatamente l'obiettivo dell'inclusione. L'educatore/trice, quale guida esperta e riflessiva, potrebbe, innanzitutto, esercitare una costante azione di osservazione e ascolto, capace di cogliere sfumature comportamentali, motivazionali e relazionali che spesso sfuggono a un'analisi superficiale. Tale osservazione non è mai passiva: essa si traduce in un'azione mediatrice che connette la persona con disabilità al contesto lavorativo e sociale, favorendo l'incontro tra bisogni individuali e opportunità ambientali. Ogni parola, gesto e decisione educativa è permeata da una consapevolezza etica e professionale, orientata alla promozione dell'autonomia, della dignità e del senso di appartenenza del lavoratore (Lepri, 2020).

Nel Percorso Educativo per l'Espressione delle Potenzialità Individuali (P.E.E.P.I.), l'educatore/trice si configura come figura cardine, fulcro dinamico e consapevole della valorizzazione delle potenzialità personali. Il suo ruolo trascende la mera – seppur necessaria – funzione di supervisione o di accompagnamento (Bortolotti, 2017), assumendo una dimensione pedagogica profonda, capace di trasformare ogni intervento in un'esperienza educativa significativa e personalizzata.

La Certificazione P.E.E.P.I., attiva da gennaio 2023, rappresenta un dispositivo certificativo nazionale volto a qualificare e sostenere i processi di inserimento lavorativo di persone con disabilità o in condizione di svantaggio e si fonda sulla valorizzazione delle potenzialità individuali e sull'instaurarsi di una relazione cooperativa e generativa tra i diversi attori coinvolti nel processo di inserimento lavorativo (Friso, 2023).

L'approccio, centrato sulla persona, considera il lavoratore non come destinatario passivo di interventi assistenziali, bensì come soggetto attivo portatore di risorse, aspirazioni e competenze da sviluppare e mettere in rete con il contesto produttivo e sociale. È proprio su questo aspetto che si ancora il ruolo e l'azione dell'educatore/trice. All'interno della certificazione P.E.E.P.I., infatti, l'educatore/trice assume una funzione di regia relazionale: costruisce legami fiduciari, coordina l'équipe multidisciplinare, promuove la cooperazione tra i diversi attori del processo e sostiene la comunicazione tra i livelli educativo, orga-



nizzativo e aziendale. Come figura professionale eclettica, non si limita a trasmettere competenze, ma coltiva esperienze di valore, favorendo la scoperta di sé e lo sviluppo di competenze trasversali che rendono la persona protagonista del proprio percorso di crescita e di realizzazione.

Il sistema P.E.E.P.I., delineato nel Disciplinare Tecnico Settoriale DTS 020, può integrarsi con altri modelli di gestione e certificazione, fungendo da strumento di qualificazione e miglioramento continuo dei processi di inserimento e il suo conseguimento certifica che l'organizzazione segue un dispositivo di inclusione lavorativa di qualità e impegno etico-sociale che potrà essere utilizzato per dimostrare di dar voce a quelle clausole sociali che la normativa nazionale ha inserito per gli appalti pubblici del 2023⁴.

In tale prospettiva, l'educatore/trice diventa custode attento del processo inclusivo, garante della coerenza tra i principi fondativi del modello e le pratiche operative adottate. La sua competenza pedagogica consente di tradurre gli obiettivi teorici del P.E.E.P.I. in azioni concrete e contestualizzate, adattando strategie e strumenti alle esigenze emergenti della persona e del contesto lavorativo che è chiamato a divenire maggiormente – e in modo consapevole – armonioso, sicuro e stimolante, predisposto a valorizzare la diversità come risorsa.

L'inserimento lavorativo della persona adulta con disabilità, inteso come percorso educativo, relazionale e sociale, richiede un intervento che superi la logica della mera collocazione occupazionale. L'educatore/trice si pone come mediatore e promotore di inclusione, capace di tessere reti tra persona, istituzioni, imprese e comunità. La sua azione si fonda su tre pilastri pedagogici: la personalizzazione del percorso, la co-progettazione partecipata e la relazione educativa. Attraverso la personalizzazione, inoltre, l'educatore/trice riconosce e valorizza le potenzialità individuali, analizzando capacità, interessi e bisogni della persona, e costruendo insieme a essa un progetto lavorativo coerente e significativo. Con la co-progettazione, egli favorisce la corresponsabilità, rendendo la persona parte attiva del proprio cammino verso l'autonomia. Infine, la relazione educativa rappresenta il luogo privilegiato in cui l'incontro umano diventa motore di trasformazione: uno spazio basato sull'ascolto, sulla fiducia e sul riconoscimento reciproco (Pelizzari *et al.*, 2025).

L'intervento educativo si estende oltre il singolo, configurandosi come azione sistemica volta a modificare rappresentazioni, linguaggi e prassi organizzative che possono ostacolare la partecipazione. In tal modo, l'educatore/trice agisce come ponte tra la dimensione personale e quella sociale, tra formazione e lavoro, tra diritti e pratiche quotidiane, promuovendo ambienti accessibili, equi e inclusivi.

La sua funzione, tuttavia, non si esaurisce nella sfera tecnico-operativa: essa assume una valenza etico-politica. L'educatore/trice, infatti, è promotore di una cultura dell'inclusione fondata sui diritti umani, sulla giustizia sociale e sulla partecipazione attiva. Attraverso il suo intervento, il lavoro diventa non solo mezzo di sostentamento, ma luogo di cittadinanza e di riconoscimento, spazio di emancipazione e piena realizzazione della persona.

5. Conclusione. L'intreccio materiale tra “figure” e “contesti” nelle professionalità a sostegno dell'inclusione lavorativa

In questo contributo abbiamo proposto il contesto lavorativo quale “ecosistema” di apprendimenti formali, informali, incidentali e organizzativi che necessita di figure con competenze pedagogiche capaci di presidiarne le condizioni di accessibilità collettiva (Marsick, & Watkins, 2023). Da quando la legislazione italiana ha permesso il diritto al lavoro anche delle persone con disabilità non sono stati fatti grandi passi avanti nonostante la normativa nel settore sia in grande fermento e si sensibilizzi sempre più al tema. È probabile che percorsi di inclusione lavorativa e figure ad esso adibite abbiano necessità di competenze prettamente pedagogiche e non solo giuridiche, economiche o di management.

Le figure presentate, dunque, sono state individuate quali facilitatori del processo e delle loro compe-

4 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/04/13/23A02179/sg>



tenze sono state evidenziate quelle prettamente pedagogiche. Ulteriori sfide di ricerca che abbiamo intercettato e che richiedono futuri approfondimenti riguardano la ricalibrazione dei processi di agenzialità umana e non umana nel campo dell'orientamento al lavoro, l'ibridazione delle professionalità educative che si occupano di inclusione lavorativa con i sistemi dell'IA generativa (Ponziano, 2025). Come stanno evolvendo le procedure di accomodamento ragionevole in funzione dell'accesso a risorse strumentali che espandono le possibilità di generazione di conoscenza per persone con istanze educative specifiche? Come le professionalità educative si posizionano rispetto all'intreccio con sistemi dell'IA generativa all'interno di ecologie di ambienti inclusivi, capaci di sostenere i diritti di partecipazione e impoteramento delle persone con disabilità? Questi interrogativi richiedono tanto a studiose/i, quanto a professioniste/i di aprire traiettorie di indagine collaborativa in grado di navigare le sfide di contesti di apprendimento e di lavoro complessi, interagenti, i cui esiti non sono scontatamente orientati alla produzione di schemi di pensiero, sistemi di azione e culture organizzative inclusive (Marsick & Watkins, 2023).

Il/la disability manager si costituisce come profilo professionale funzionale all'attivazione di processi di trasformazione culturale delle organizzazioni, destinate a diventare spazi di equità, rispetto e partecipazione autentica. La creazione di una rete collegiale e multidisciplinare assicura che tutte le conoscenze, competenze e prospettive necessarie siano armoniosamente integrate, promuovendo non solo l'inclusione piena, ma anche la produttività e il benessere del lavoratore con disabilità. Investire nella professionalizzazione del *disability manager* e dei team a esso associati significa spostare il focus da una visione individualistica dell'integrazione lavorativa a una visione sociomateriale di sostenibilità sociale, in cui affermare una cultura della responsabilità collettiva verso l'apprezzamento delle differenze per l'intera comunità organizzativa.

La certificazione P.E.E.P.I. rappresenta un esempio avanzato di integrazione tra pedagogia, management e responsabilità sociale d'impresa, promuovendo un modello culturale e operativo orientato all'inclusione lavorativa come espressione delle potenzialità umane.

In tale prospettiva, P.E.E.P.I. non è soltanto una certificazione, ma un disciplinare che porta a un processo trasformativo che rende tangibile il principio secondo cui l'inclusione è un diritto, ma anche una risorsa per la crescita collettiva e organizzativa. In definitiva, l'educatore/trice nel percorso P.E.E.P.I. non è un semplice facilitatore, bensì il cuore pulsante del processo inclusivo, la guida riflessiva che trasforma l'inserimento lavorativo in un'esperienza generativa di significato (Friso, 2023). La sua azione garantisce che ogni individuo non sia soltanto accolto nel contesto produttivo, ma possa fiorire nelle proprie potenzialità, contribuendo attivamente alla costruzione di una società più giusta, solidale e consapevole.

Per le professionalità educative, siano queste *disability manager*, *disability job supporter*, RIL, progettare percorsi di inclusione lavorativa secondo i criteri di giustizia ed equità implica contestualizzare, personalizzare, fare tesoro delle esperienze di relazione con le persone; integrare le conoscenze e potenziare le capacità di affrontare compiti difficili o impossibili; riconoscere e valorizzare l'espansione dei contesti, la rottura dei confini per un confronto sempre possibile con chi rappresenta un "esperto di esperienza" (Borghi, 2020). Significa abitare posture incerte, non dare per scontato processi emancipativi ma spostare il focus su aggiustamenti materiali per (provare a) praticare condizioni di equità. In questo senso, è centrale l'impegno delle professionalità educative di confine e di frontiera che presidiano le progettualità per l'inclusione lavorativa. La sfida, per i/le professionisti/e come per chi fa ricerca, è coltivare sentieri inediti e creativi per realizzare condizioni dove tutte le soggettività possano riconoscersi, autodeterminarsi e posizionarsi nella propria storia personale e professionale.

Quale articolazione del tutto provvisoria, possiamo dire che "l'obiettivo è sviluppare/trasformare/inventare le premesse, le categorie, i sistemi di significato, le epistemologie per conoscere il mondo e ciò che ci interessa" (Fabbri, 2025, p. 696), per reinventarsi modalità alternative e più eque per costruire ponti per la transizione verso l'adulità che presidino condizioni di disuguaglianze, poteri, discriminazione, marginalità. L'attenzione, quindi, non è mai solo sulle "figure", la pluralità di attori/rici, o sugli "sfondi", quei contesti entro cui agiscono, in una logica binaria, ma sull'inseparabilità dell'intra-azione tra "figure" e "sfondi", agenti umani e sociomateriali, le cui condizioni di *agency* sono di volta in volta a geometria di



potere variabile in contesti istituzionali, sociopolitici, geografici dagli sconfinamenti sempre più drammatici.

Riferimenti bibliografici

- Amatori, G. (2020). *Disability Management e Pedagogia Speciale. Nodi concettuali e declinazioni professionali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Besio, S., Bianquin, N., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2022). Data Matter: An Overview on the Nature and Criticalities of the Statistics on Persons with Disabilities to Support Their Inclusion. *Formazione & Insegnamento*, 20 (1 Tome I), 208-2018. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_20
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio*. Milano: Meltemi.
- Bortolotti, E. (2017). La transizione nell'età adulta per il giovane con disabilità intellettiva: Possibili occasioni per favorire questo passaggio. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 16(3), 229-236.
- Bottà, M. (2024). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità. Metodi e strumenti per l'accompagnamento, l'inserimento, la valutazione*. Trento: Erickson.
- Caldin R., & Friso V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità oggi, in Italia? *Studium Educationis*, 3, 37-57.
- Cottini, L., Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, Servizi e Strumenti Psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Decreto legislativo 25 maggio 2017, n. 75 "Modifiche e integrazioni al decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, ai sensi degli articoli 16, commi 1, lettera a), e 2, lettere b), c), d) ed e) e 17, comma 1, lettere a), c), e), f), g), h), l) m), n), o), q), r), s) e z), della legge 7 agosto 2015, n. 124, in materia di riorganizzazione delle amministrazioni pubbliche".
- Decreto legislativo 31 marzo 2023, n. 36 «Codice dei contratti pubblici in attuazione dell'articolo 1 della legge 21 giugno 2022, n. 78, recante delega al Governo in materia di contratti pubblici».
- De Vita, L., & Romano, A. (2025). *Praticare l'intersezionalità. Teorie, metodi e ricerche*. Milano: Mondadori.
- Fabbri, L. (2024). La Collaborative Educational Research come condizione per l'agire inclusivo. In P. Aiello, C. Giaconi (eds.), *L'agire inclusivo: interfacce pedagogiche e didattiche: manuale per l'insegnante* (pp. 161-168). Brescia: Morcelliana-Scholé.
- Fabbri, L. (2025). *Riconcettualizzazioni in corso: il contributo delle epistemologie postumane e postcoloniali agli studi sull'educazione*. In L. Fabbri, C. Melacarne, P. Malavasi (a cura di), *Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche. Trasformative, innovative, emancipative* (pp. 692-698). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2020). Professionisti X. Quando lo sviluppo professionale non è prevedibile. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112/2020, 49-58. 10.3280/QUA2020-112004
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini.
- 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: FrancoAngeli.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII(1), 48-56.
- Friso, V., & Ciani, A. (eds.) (2020). *Includere e Progettare. Figure Professionali a sostegno della disabilità adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Friso, V., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, XIX(3), 49-59.
- Geisen, T., & Harder, H. (2011). *Disability management and workplace integration: International research findings*. Gower Publishing.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Grasselli, B. (2006). *L'arte dell'integrazione: Persone con disabilità costruiscono percorsi sociali*. Roma: Armando.
- Lascioli, A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (2), 196-211.
- Leonardi, M.A. (2024). Reasonable Accommodation for Workers with Disabilities: Analysis of the New Italian Definitions within the Multi-level Legal System. *Diritti Lavori Mercati*, 1.
- Lepri, C. (2020). Il "terzo mediatore": un imprenditore antropologico. In V. Friso, A. Ciani (eds.), *Includere e progettare figure professionali a sostegno della disabilità adulta* (pp. 67-75). Milano: Franco Angeli.



- Miatto, E., Pellizzari, E., Sacchi F., & Friso, V. (2024). Indagare l'accessibilità del lavoro delle persone con disabilità: il contributo della Pedagogia Speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23, 79-89.
- ONU (2006). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (<https://pninclusionone21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf>)
- Pellizzari, C., Friso, V., Miatto, E., & Sacchi, F. (2025). Persone con Disabilità e Lavoro: un'indagine sull'accessibilità fisica, organizzativa e relazionale nelle aziende. In C. Giaconi, G. Amatori (eds.), *Pedagogia Speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 266-275). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Piccinino, L. & Santa Maria, C. (2013). *Non tanto diversi. Attività nei centri diurni per persone adulte con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Ponziano, G. (2025). Adaptive Epistemology: Embracing Generative AI as a Paradigm Shift in Social Science. *Societies*, 15, 205.
- Romano, A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori.
- Romano, A. (2025). *Le disabilità in azienda. Prospettive Trasformative per l'inclusione lavorativa*. Milano: Mondadori.
- Roncallo, C., & Sbolci, M. (2011). *Disability Manager. gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Milano: Ferrari Sini-baldi.
- Sacchi, F. (2022a). *Disabilità al lavoro. Il responsabile per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità*. Roma: Studium.
- Sacchi, F. (2022b). *Promoting Labour Market Inclusion. A Review of Assistive Technologies for Workers with Autism Spectrum Disorder*. In ICCHP-AAATE 2022 Open Access Compendium. Part I, Assistive Technology, Accessibility and (e)Inclusion, pp.93-100.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2023). Rethinking Workplace Learning and Development Catalyzed by Complexity. *Human Resource Development Review*, 22(3), 333-344. <https://doi.org/10.1177/15344843231186629>.
- Zanfroni, E., Maggiolini, S., Carruba, M.C., & d'Alonzo, L. (2022). Re-thinking inclusion for adult people with disability. Residential centers from makeshift solution to educational resource for the community. *Education Sciences & Society*, 2022, 13(1).



Tonia De Giuseppe

Università Giustino Fortunato | t.degiuseppe@unifortunato.eu

Manuel Aversano

Università Giustino Fortunato | m.aversano@unifortunato.eu

Un modello figura/sfondo di didattica orientativa, tra inclusione generativa, ecologie educative e tras-formazioni multilivello: la Flipped Inclusion

The figure/ground relationship and identity in transformational, connectionist, and generative contemporaneity: an inclusive pedagogical perspective

Call

The present contribution is conceived as a theoretical – interpretative model that foregrounds the figure/ground relationship, anchored in the Flipped Inclusion framework, as a central interpretative key for understanding inclusive processes within today's digital and relational ecologies (Turkle, 2011). Drawing on phenomenological, dialogical, and ecological perspectives (Merleau-Ponty, 2001; Buber, 1958; Bronfenbrenner, 1979), the article examines how the dynamic configuration of what emerges as figure and the conditions that constitute the ground shape participation, attention, and meaning-making in students. Complexity (Morin, 1999) and transformative processes (Mezirow, 2018) are integrated with the pedagogical paradigm of simplicity (Sibilio, 2014) operationalized through the Flipped Inclusion model (Corona & De Giuseppe, 2017), employed as a generative logic to enhance the emergence of meaningful educational figures (Corona & De Giuseppe, 2015). A "figure/ground model of orientative pedagogy" is proposed, in which: the figure/ground dynamic is embedded within the EIPS phases of Flipped Inclusion; simplicity organizes complexity (Berthoz, 2011); students' agency (Aiello, 2022) is the expected outcome; and transformational leadership (Burns, 1978) provides the framework through which teachers and educational contexts can promote flexible, participatory, and complexity-sensitive — thus inclusive — learning environments (Sibilio, 2023).

Keywords (English): figure/ground, inclusion, complexity, Flipped Inclusion, relationship

Il presente contributo si configura come modello teorico-interpretativo, che mette al centro il rapporto figura/sfondo, ancorato al modello Flipped Inclusion, quale chiave CHIAVE DI LETTURA centrale per comprendere i processi inclusivi all'interno delle ecologie digitali e relazionali (Turkle, 2011). Muovendo da prospettive fenomenologiche, dialogiche ed ecologiche (Merleau-Ponty, 2001; Buber, 1958; Bronfenbrenner, 1979), l'articolo esplora come la configurazione dinamica di ciò che emerge come figura e delle condizioni che ne costituiscono lo sfondo, influenzino la partecipazione, l'attenzione e la costruzione di significati negli studenti.

La complessità (Morin, 1999) e i processi tras-formativi (Mezirow, 2018) vengono integrati con il paradigma didattico della semplicità (Sibilio, 2014) metodologica declinata nel modello Flipped Inclusion (Corona, De Giuseppe, 2017), utilizzato come logica ri-generativa per potenziare l'emersione di *figure significative* nei contesti educativi (Corona, & De Giuseppe, 2015).

Viene proposto un "modello figura/sfondo di didattica orientativa" in cui: il rapporto figura/sfondo attraversa le fasi EIPS della Flipped Inclusion, la semplicità organizza la complessità (Berthoz, 2011) l'agency degli studenti (Aiello, 2022) è l'esito atteso, la leadership trasformativa (Burns, 1978) è il frame per docenti/contesti per la promozione di personalità e contesti flessibili, partecipativi e sensibili alla complessità e, dunque, inclusive (Sibilio, 2023).

Parole chiave: figura/sfondo, complessità, Flipped Inclusion, inclusione, relazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Giuseppe, T., & Aversano, M. (2025). Un modello figura/sfondo di didattica orientativa, tra inclusione generativa, ecologie educative e tras-formazioni multilivello: la Flipped Inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 83-91. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-07>

Corresponding Author: Tonia De Giuseppe

Received: 19/8/2025 | **Accepted:** 30/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-07

Credit author statement:



1. Figura e sfondo come paradigma pedagogico complesso

Il contributo, che si configura come modello teorico-interpretativo, si radica su una domanda guida: in che modo figura/sfondo emergono e si riconfigurano dentro ecologie educative digitali e relazionali?

Nel panorama educativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente densità digitale (Guattari, 1989) relazionale e culturale (Turkle, 2011) il rapporto figura/sfondo rappresenta una chiave interpretativa utile per comprendere come gli studenti costruiscano significati, orientino l'attenzione e negozino identità e appartenenze.

L'assunto gestaltico secondo cui la percezione si organizza distinguendo una figura da uno sfondo non descrive solo un fenomeno visivo, ma si traduce in un principio epistemologico che investe la dimensione cognitiva, relazionale e trasformativa dell'apprendimento (Merleau-Ponty, 2001; Morin, 1999; Mezirow, 2018).

L'educazione inclusiva, intesa come processo complesso di partecipazione, riconoscimento e valorizzazione delle differenze (Booth & Ainscow, 2011; Florian, 2019), vive oggi un riposizionamento cruciale all'interno di ecosistemi digitali e interattivi (Selwyn, 2021; Livingstone, 2022). In tale contesto, la questione di *chi o cosa diventi figura* e quale sfondo venga costruito per sostenerla, assume un valore pedagogico determinante.

Le relazioni dialogiche Buber (1958), come spazio di co-costruzione dei significati (Bakhtin, 1981) contribuiscono ulteriormente a ridefinire figura e sfondo, generando interazioni in cui l'identità emerge sempre in modo situato, inter-corporeo, ecologico e intersoggettivo (Aversano, 2024; Varela, Thompson & Rosch, 1991).

All'interno di questo scenario complesso, si inseriscono anche approcci trasformativi (Mezirow, 2018), teorie della didattica semplessa (Sibilio, 2014; Berthoz, 2011) e logiche ecosistemiche dell'apprendimento (Bronfenbrenner, 1979), che insieme forniscono la cornice concettuale entro cui analizzare il rapporto figura/sfondo come leva inclusiva.

Questo articolo propone una rilettura sistemica (Bateson, 1972) e trasformativa del rapporto figura/sfondo (Taylor, 2008) nei processi educativi, integrando dimensioni digitali, relazionali, embodied e metodologiche, con un riferimento applicativo al paradigma della Flipped Inclusion (2020; De Giuseppe, Corona, 2020), impiegato come logica generativa di ambienti inclusivi (De Giuseppe, & Corona, 2021). Pertanto, si sostiene che figura/sfondo non siano elementi dati, ma una dinamica pedagogica generativa che si riconfigura nei processi inclusivi.

La distinzione figura/sfondo, di matrice gestaltica, trova nei contesti educativi una declinazione ampia: essa riguarda ciò che emerge come significativo per l'allievo e ciò che funge da contesto di supporto alla costruzione del significato.

Secondo Merleau-Ponty (2001), ogni percezione è incarnata e situata: la figura non esiste indipendentemente dallo sfondo, poiché identità e senso si co-determinano all'interno di un campo percettivo dinamico.

Questa logica dialogica si ritrova anche nella relazione educativa empatica (Berthoz, 2011), in cui l'incontro tra *Io* e *Tu* (Buber, 1958) rappresenta un dispositivo trasformativo (Mezirow, 2018) capace di ridefinire continuamente ciò che ciascuna persona porta in primo piano come figura.

Allo stesso modo, il concetto bakhtiniano di *eteroglossia* (Bakhtin, 1981) evidenzia come ogni discorso sia sempre il risultato di molteplici voci che interagiscono e si stratificano.

La complessità, nel senso di Morin (1999), richiede di considerare figura/sfondo come un'unità dinamica e non riducibile a schemi lineari.

In questa prospettiva si inserisce la teoria della *semplessità* (Berthoz, 2011), che invita a concepire i processi educativi (Sibilio, 2011) non come semplificazioni riduttive, ma come organizzazioni intelligenti della complessità capaci di rendere accessibili i contenuti senza perdere profondità (De Giuseppe, & Corona, 2021).

Il rapporto figura/sfondo diventa così un principio guida per comprendere:



- l'emergenza dei significati,
- l'organizzazione dell'attenzione,
- la costruzione dell'identità,
- l'interazione tra studenti, docenti e ambienti digitali.

Anche la digitalizzazione va inquadrata non solo come manifestazione di un semplice sfondo tecnologico (De Kerckhove, 1995), ma come un ambiente relazionale e cognitivo (Taylor, 2008) che influenza continuamente le figure emergenti dell'apprendimento (Postman, 1992).

In questa prospettiva, le digital literacies non si riducono a competenze operative, ma sono costrutti sociali e culturali (Maturana & Varela, 1984) che determinano ciò che può assumere significato in un contesto digitale (Belshaw, 2012).

L'inclusione digitale, secondo Selwyn (2021) e Livingstone (2022), va intesa non come accesso tecnico, ma come partecipazione critica e consapevole agli ecosistemi informativi, in grado di sostenere relazioni significative e promuovere l'agency degli individui (Aiello, 2022).

A tal proposito, il quadro teorico ecologico di Bronfenbrenner (1979) permette di comprendere la digitalizzazione come un macrosistema che interagisce con microsistemi (relazioni tra pari, famiglia, insegnanti) e mesosistemi (scuola, comunità).

L'interazione tra questi livelli determina come figura e sfondo si configurano nelle esperienze educative, trasformando l'apprendimento (Cranton, 2006) in un fenomeno dinamico e multilivello (Jarvis, 2009).

In tale contesto, la dimensione relazionale gioca un ruolo centrale: competenze prosociali, empatia e sostegno tra pari (Eisenberg & Spinrad, 2014), anche mediati da robot sociali e ambienti empatici (Leite et al., 2013), contribuiscono a definire le figure emergenti per ciascun studente, influenzando motivazioni, senso di appartenenza e agency (Aiello, 2022).

Inoltre, strumenti di intelligenza artificiale educativa possono modulare le figure rilevanti dell'apprendimento in base ai profili, ai bisogni e ai comportamenti individuali (McLuhan, 1964), creando ambienti adattivi e personalizzati (Kim, Zhang & Liu, 2020; Russell & Norvig, 2022).

In sintesi, l'inclusione digitale e relazionale (Jenkins, 2006) non si limita alla disponibilità tecnologica, ma si realizza nella costruzione di *ecologie educative* multilivello, partecipative (Lévy, 1994) e trasformative (Mezirow, 2018), in cui i soggetti emergono come figure riconosciute e valorizzate, protagonisti attivi del proprio apprendimento (Brookfield, 2005).

Considerare figura/sfondo come *frame* analitico significa interpretare:

- *Figura*: ciò che in un processo educativo diventa rilevante, visibile, prioritario, oggetto di attenzione.
- *Sfondo*: l'insieme di condizioni relazionali, materiali, culturali e digitali che rendono possibile l'emergenza della figura.

In prospettiva sistemica (Davis & Sumara, 2006), figura e sfondo non sono entità separate, ma funzioni dinamiche che si alternano e si ridefiniscono (Morin, 1999).

Il digitale agisce come sfondo potenziante, offrendo strumenti per rappresentare concetti complessi e co-costruire progetti inclusivi (Belshaw, 2012; Florian, 2019; Selwyn, 2021).

Nello specifico, l'*embodied cognition* (Varela et al., 1991) sottolinea come la percezione della figura sia filtrata dal corpo e dalla relazione con l'ambiente: ciò implica che l'inclusione richiede di considerare anche le dimensioni corporee, emotive e situate dell'apprendimento (De Giuseppe & Corona, 2020). In questo contesto, l'agency (Aiello, 2022) permette allo studente di determinare attivamente cosa emerga come *figura per sé*, e come reinterpretare lo sfondo amplificandone le possibilità.



2. Economia trasformativa, leadership trasformativa e didattica orientativo-inclusiva della Flipped Inclusion

La società contemporanea, attraversata da rapide e continue trasformazioni tecnologiche, culturali e sociali, impone un ripensamento profondo dei processi educativi. Non è più sufficiente una didattica lineare, trasmissiva e frontale: diventa necessario progettare ambienti formativi capaci di integrare inclusione digitale, qualità delle relazioni, partecipazione attiva e valorizzazione delle differenze come risorsa (Bocci, 2023). In tale orizzonte, l'educazione non è solo processo di trasmissione di contenuti, ma diventa economia trasformativa, ovvero un dispositivo generativo di possibilità, significati e relazioni che incidono sulla qualità della vita individuale e collettiva. In questo scenario si colloca il modello della Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018;2020), inteso come proposta pedagogica semplice e sistemica che mira a trasformare l'apprendimento in esperienza co-costruita, situata e riflessiva. La logica del "capovolgimento" (flipped) non riguarda solo l'organizzazione dei tempi e degli spazi, ma soprattutto il modo in cui si riconfigurano i ruoli, le responsabilità, le figure e gli sfondi dell'azione educativa. L'attenzione si sposta dalla centralità esclusiva del docente alla costruzione di un ecosistema di apprendimento in cui studenti, insegnanti, tecnologie, comunità e contesti diventano co-attori di un processo trasformativo. Un elemento centrale nell'interpretazione del modello è la prospettiva figura/sfondo (Wertheimer, 1923), originariamente elaborata negli studi gestaltici sulla percezione visiva (Rubin, 1915) ma qui rielaborata in chiave pedagogica. Trasposta all'ambito educativo, essa consente di interrogarsi su che cosa, in un dato momento, emerga come figura significativa per ciascuna persona (un concetto, un problema, un progetto, una relazione) e quali condizioni – materiali, relazionali, culturali, digitali – costituiscano lo sfondo che rende possibile tale emergenza. La figura rappresenta, dunque, ciò che è messo a fuoco nel processo di apprendimento; lo sfondo comprende il contesto, le relazioni, le pratiche familiari e comunitarie, gli ambienti digitali, le dinamiche culturali che orientano l'attenzione e attribuiscono senso all'esperienza.

Applicare la logica figura/sfondo al modello Flipped Inclusion significa aiutare gli studenti a sviluppare *consapevolezza, autonomia e agency educativa* (Aiello, 2022), in quanto essi sono invitati a riconoscere ciò che è essenziale per il proprio percorso di apprendimento e a comprendere il ruolo del contesto nel sostenerlo o ostacolarlo. In prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979), figura e sfondo non sono entità separate, ma funzioni dinamiche che si ridistribuiscono a seconda delle situazioni: ciò che in un contesto assume il ruolo di figura (ad esempio, un compito autentico o un progetto di servizio alla comunità) può diventare sfondo in un altro, in cui emergono nuove priorità, bisogni o relazioni significative.

All'interno della Flipped Inclusion, la *prospettiva integrazionista* consente di intrecciare trasformatività (Mezirow, 1991; 2000; 2018) e trasformatività (Burns, 1978).

La trasformatività indica la capacità di trasformare prospettive, schemi di significato, convinzioni profonde, identità personali e professionali: l'esperienza educativa viene intesa come occasione per rivedere criticamente i propri presupposti, ampliando orizzonti di senso. La trasformatività, derivata dagli studi sulla leadership trasformativa (Burns, 1978), rimanda invece alla capacità di attivare processi di cambiamento collettivo, ispirare visioni condivise, riorientare organizzazioni e contesti verso obiettivi di equità e inclusione.

La leadership trasformativa (Senge, 1990) reinterpretata in chiave pedagogica, diventa nel modello Flipped Inclusion una forma di didattica orientativo-inclusiva (De Giuseppe & Corona, 2020), volta a:

- orientare l'attenzione degli studenti verso figure di apprendimento significative e autentiche;
- creare sfondi relazionali sicuri, cooperativi e dialogici, in cui ogni soggetto possa sentirsi riconosciuto;
- sostenere l'emergere di competenze critiche, riflessive e trasformative;
- promuovere personalità inclusive e leadership diffuse, capaci di gestire la complessità dei contesti educativi e sociali.

In questa prospettiva la leadership non è più qualità esclusiva del docente, ma dimensione diffusa e condivisa, che può essere esercitata anche dagli studenti nella costruzione congiunta del sapere, nella



gestione collaborativa dei conflitti, nella progettazione di percorsi e attività. L'accento si sposta sulle condizioni che permettono a tale leadership di emergere come figura: una cultura scolastica orientata alla partecipazione, un ambiente digitale accessibile, un clima di fiducia e di corresponsabilità.

Il tutto si intreccia con le teorie della complessità (Morin, 1999) e della semplicità (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014). La complessità richiama la necessità di pensare l'educazione oltre i riduzionismi, come intreccio di dimensioni cognitive, emotive, corporee, sociali, culturali e tecnologiche. La semplicità, al contrario, suggerisce il movimento complementare: costruire organizzazioni intelligenti di tale complessità, capaci di renderla gestibile e accessibile senza ridurne la profondità. Nel modello Flipped Inclusion, la semplicità si traduce nella progettazione di percorsi didattici articolati ma fruibili, in cui le figure di apprendimento sono rese chiare e significative, mentre lo sfondo è organizzato in modo da sostenere gradualmente l'accesso ai livelli più complessi.

In questo quadro, l'agency educativa (Aiello, 2022) assume un ruolo decisivo. Gli studenti non sono semplici destinatari, ma co-autori del processo formativo: partecipano all'analisi dei bisogni, contribuiscono alla definizione degli obiettivi, prendono decisioni sui percorsi, valutano criticamente i risultati. L'agenzia individuale e collettiva permette di trasformare tanto le figure (gli oggetti di apprendimento) quanto lo sfondo (le condizioni di contesto), promuovendo una cultura dell'inclusione come responsabilità condivisa.

3. Le fasi della Flipped Inclusion: un'interpretazione didattica tra figura e sfondo

L'approccio figura/sfondo funge da filo conduttore per leggere le quattro fasi del modello Flipped Inclusion (EIPS: *Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare*), mostrando come ogni fase richieda di pensare in modo integrato a: 1) contenuti, 2) contesti, 3) relazioni, 4) strumenti digitali. In ciascuna di esse, l'obiettivo è costruire condizioni che favoriscano trasformatività, leadership trasformativa, semplicità e agency.

3.1 Esplorare: riconoscere figure e sfondi dell'esperienza

La fase di *Esplorare* segna l'avvio del percorso educativo secondo la Flipped Inclusion e rappresenta il momento in cui il principio di figura/sfondo diventa esplicitamente operativo. L'attenzione degli studenti non è ancora centrata sull'acquisizione sistematica dei contenuti, ma sulla **messa a fuoco del** campo esperienziale: quali elementi del contesto vengono percepiti come figura? Quali, invece, permangono sullo sfondo? Quali bisogni, risorse, vincoli e potenzialità emergono se si osserva l'ambiente con uno sguardo ecologico?

In quest'ottica, ciò che appare come figura per uno studente può costituire sfondo per un altro, in base a storia personale, stili cognitivi, vissuti affettivi, appartenenze culturali. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore della percezione e della consapevolezza, guidando processi di esplorazione condivisa che consentono di nominare, descrivere, problematizzare il campo educativo. La dimensione sistemico-ecologica (Bronfenbrenner, 1979) invita a considerare come microsistemi (relazioni immediate), mesosistemi (scuola, comunità), esosistemi e macrosistemi (politiche, cultura, media digitali) contribuiscano a definire sfondi e figure dell'esperienza degli studenti.

Il digitale costituisce così uno sfondo dinamico, capace di rendere possibile l'emergere di nuove figure di apprendimento, soprattutto per studenti con bisogni educativi speciali (Belshaw, 2012; Livingstone, 2022; Selwyn, 2021).

La semplicità (Sibilio, 2011) offre qui un criterio di lettura ulteriore: ogni situazione educativa è contemporaneamente semplice e complessa. Ciò che emerge come figura – ad esempio, un problema autentico o un caso di studio – è solo una porzione di un sistema più ampio; comprenderlo richiede di osservare le interazioni tra dimensioni cognitive, relazionali e digitali. La fase Esplorare, dunque, non è



un semplice “primo passo”, ma un momento di *costruzione di senso*, in cui figura e sfondo vengono riconosciuti, resi narrabili e condivisi.

3.2 *Ideare*: generare figure a partire da sfondi complessi

La fase *Ideare* rappresenta il cuore creativo del modello Flipped Inclusion. Le esperienze, le percezioni e i dati raccolti nella fase Esplorare vengono rielaborati in forma di idee, progetti, ipotesi di azione. Le idee emergono come figure chiare e percepibili, sostenute da uno sfondo composto da esperienze pregresse, contesto sociale, relazioni educative, infrastrutture digitali e risorse cognitive.

In coerenza con la pedagogia della complessità (Morin, 1999; Davis & Sumara, 2006), il processo di ideazione non è lineare né meccanico: richiede apertura cognitiva, pensiero divergente, capacità di connettere punti di vista differenti. In questo scenario, la dimensione relazionale è fondamentale: il confronto tra pari, il lavoro in piccoli gruppi, il dialogo con il docente facilitano la circolazione di idee e la costruzione di una intelligenza collettiva (Lévy, 1994), in cui le figure progettuali non appartengono più al singolo, ma nascono dall'intreccio di soggettività e intersoggettività (Aversano, 2024). Il digitale, anche qui, agisce come sfondo potenziante: strumenti di mind mapping, piattaforme collaborative, ambienti di coding e simulazioni digitali consentono di rappresentare visivamente concetti complessi, di collegare elementi lontani, di dare forma concreta a ipotesi e intuizioni. L'uso consapevole di tali strumenti favorisce l'accessibilità e la personalizzazione, in coerenza con una prospettiva inclusiva (Florian, 2019; Selwyn, 2021).

La semplicità (Sibilio, 2011; 2023) aiuta a considerare ogni idea come simultaneamente semplice (percepibile, comunicabile) e complessa (radicata in reti di relazioni, emozioni, linguaggi, tecnologie). *Ideare*, nella Flipped Inclusion, significa allora dare forma a figure educative che siano funzionali e significative, consapevoli del proprio sfondo. A livello trasformativo (Mezirow, 2018), gli studenti sono invitati a interrogarsi non solo su “che cosa fare”, ma anche su “come e perché lo stiamo pensando”, sviluppando una agency riflessiva che li rende co-autori del processo formativo.

3.3 *Progettare*: orchestrare figure e sfondi in un disegno semplice

La fase *Progettare* rappresenta il momento in cui le idee generate vengono trasformate in progetti didattici concreti, dotati di obiettivi, strategie, strumenti e criteri di valutazione. In questa fase, figura/sfondo si configurano come coppia dinamica: le figure sono i progetti, le attività e le esperienze che si intendono realizzare; lo sfondo è l'insieme delle condizioni contestuali, relazionali, organizzative e tecnologiche che ne permettono l'attuazione.

Progettare nella Flipped Inclusion significa orchestrare una rete complessa di elementi cognitivi, emotivi, sociali e digitali. La prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) aiuta a considerare come i diversi livelli di contesto (famiglia, classe, scuola, territorio, culture digitali) interagiscano nel definire le possibilità reali di attuazione dei progetti. La progettazione inclusiva richiede dunque di modulare le figure educative in modo che siano realistiche, contestualizzate, rispettose delle differenze e orientate alla partecipazione di tutti (Florian, 2019).

La semplicità offre una chiave di lettura preziosa: un buon progetto educativo è al tempo stesso chiaro e articolato, accessibile e complesso. Non si tratta di semplificare riducendo, ma di rendere trasparente la struttura del complesso, scomponendo i processi in sottoprocessi e definendo passaggi intermedi che permettano a tutti gli studenti – con differenti livelli di competenza e bisogni – di accedere a figure significative.

La dimensione digitale gioca un ruolo decisivo sul piano operativo e cognitivo che consente di rappresentare, testare e modificare i progetti in tempo reale (Leite et al., 2013; Kim, Zhang & Liu, 2020; Russell & Norvig, 2022). Allo stesso tempo, l'approccio socio-costruttivista (Bruner, 1990) e trasformativo (Mezi-



row, 2000; 2018) invita a progettare attività che stimolino comprensione profonda e riflessione critica su convinzioni e pratiche.

La valutazione, in questa prospettiva, non è solo momento finale, ma componente progettuale essenziale: rubriche condivise, feedback reciproci, strumenti digitali di monitoraggio diventano dispositivi inclusivi che sostengono l'apprendimento di tutti e restituiscono agli studenti una rappresentazione chiara delle figure di competenza verso cui stanno lavorando (De Giuseppe, 2018). In questo modo, la progettazione diventa anche spazio di esercizio dell'agency, poiché gli studenti partecipano alla definizione dei criteri e alla lettura dei risultati.

3.4 *Sperimentare*: il laboratorio vivo di figura e sfondo

La fase *Sperimentare* è il momento in cui i progetti elaborati vengono messi in pratica: le idee diventano esperienza concreta, osservabile e valutabile. Qui il principio figura/sfondo assume una dimensione pienamente dinamica: le figure sono le attività, i prodotti, le interazioni e i risultati che emergono nel corso della sperimentazione; lo sfondo è costituito da contesti, relazioni, risorse digitali, pratiche valutative e strategie pedagogiche che ne sostengono lo sviluppo.

Sperimentare nella Flipped Inclusion significa attivare un laboratorio ecologico e relazionale in cui ogni azione educativa è, al tempo stesso, chiara e complessa (Sibilio, 2011). Gli studenti non si limitano ad applicare istruzioni, ma diventano co-progettisti delle esperienze, esercitando la propria agency nel prendere decisioni, adattare strategie, rinegoziare obiettivi in itinere (Aiello, 2022; De Giuseppe, 2018). La dimensione relazionale si concretizza in pratiche di cooperazione, condivisione di responsabilità, negoziazione dei ruoli e sostegno reciproco (Eisenberg & Spinrad, 2014).

Le tecnologie digitali e i media interattivi offrono ambienti ulteriori di sperimentazione: piattaforme collaborative, ambienti di realtà aumentata, simulazioni e robot educativi permettono di esplorare scenari complessi in sicurezza, di visualizzare processi altrimenti invisibili, di personalizzare contenuti e percorsi in funzione dei bisogni di ciascuno (Leite et al., 2013; Kim, Zhang & Liu, 2020; Russell & Norvig, 2022). In questo senso, lo sfondo digitale diventa ambiente di co-costruzione della conoscenza, in cui le figure emergono e si consolidano grazie alla mediazione tecnologica e alle strategie collaborative.

Dal punto di vista trasformativo (Mezirow, 2018), la sperimentazione offre occasioni concrete per ristrutturare schemi di significato: gli studenti sono chiamati a riflettere su ciò che accade, a interrogarsi sulle cause dei successi e degli insuccessi, a rivedere le proprie convinzioni su sé stessi, sugli altri e sull'apprendimento. La valutazione, intesa come processo dinamico e partecipativo, accompagna l'intero percorso: rubriche, feedback, strumenti di raccolta dati permettono di osservare progressi, difficoltà, forme di partecipazione e di adattare le strategie didattiche in modo inclusivo (De Giuseppe, 2022b).

In sintesi, nelle quattro fasi della Flipped Inclusion, figura e sfondo coesistono in un processo *ricorsivo, modulare, semplesso*: ciò che è stato figura in una fase può diventare sfondo in quella successiva, e viceversa.

Conclusione: per una nuova ecologia dello sguardo educativo

La pedagogia inclusiva del XXI secolo richiede una rinnovata ecologia dello sguardo educativo, capace di riconfigurare continuamente figura e sfondo, rendendo visibile ciò che spesso rimane implicito nelle relazioni, nei contesti e nei dispositivi digitali (Aversano, 2024). In questa prospettiva, lo sfondo non è mai neutro: costituisce il terreno fertile che permette alle figure educative di manifestarsi, svilupparsi e trasformare l'apprendimento in esperienza significativa e inclusiva.

Il modello della Flipped Inclusion (De Giuseppe & Corona, 2021), letto attraverso la dinamica figura/sfondo, integra frame ecologici (Bronfenbrenner, 1979), dialogici (Bakhtin, 1981), embodied (Varela et al., 1991) e le logiche della semplicità (Sibilio, 2023), configurandosi come proposta di didattica orien-



tativa replicabile e adattabile. Trasformatività, trasformazionalità, semplicità e agency rappresentano i cardini teorici che permettono di interpretare la Flipped Inclusion non come semplice capovolgimento metodologico, ma come strumento di tras-formazione orientativa inclusiva, orientato al benessere, alla giustizia sociale e alla qualità di vita (Giacconi et al., 2024).

Il “modello figura/sfondo di didattica orientativa” attraversa le fasi EIPS della Flipped Inclusion: la semplicità organizza la complessità (Berthoz, 2011), l’agency degli studenti (Aiello, 2022) è l’esito atteso, la leadership trasformativa (Burns, 1978) costituisce il frame per docenti e contesti nella promozione di ambienti flessibili, partecipativi e sensibili alla complessità, dunque inclusivi (Sibilio, 2023).

Si aprono, in tal senso, nuove linee di ricerca finalizzate a sviluppare indicatori e metodologie ossessivo–riflessive per analizzare la riconfigurazione di figura/sfondo, l’agency e gli effetti delle pratiche didattiche su 1) identità, 2) partecipazione, 3) relazioni e 4) coesione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2022). *Agency e processi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Aversano, M. (2024). Pedagogia speciale e dell’inclusione: "Scienza della soggettività e dell’intersoggettività". *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).
- Avolio, B. J. (2011). *Full range leadership development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Belshaw, D. (2012). *The Essential Elements of Digital Literacies*. London: The Mozilla Foundation.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE..
- Bocci, F. (2023). Pedagogia speciale come Pedagogia inclusiva. Una dialettica istituyente tra rischi e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2).
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. New York: Scribner.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY: Harper & Row.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Corona, F. & De Giuseppe, T. (2017). La Flipped inclusion, tra impianto teoretico e didattica sperimentale di aula aumentata per una didattica inclusiva. In *Pedagogia PIU' didattica* 3 (1). Trento: Erickson.
- Corona, F., & De Giuseppe, T. (2015). Dai complessi scenari dell’apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(2).
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries Into Learning, Teaching, and Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Giuseppe, T. (2018). Flipped inclusion: l’impianto teoretico tra bisogni emergenti e prospettive epistemologiche. Roma: Aracne.
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2020). La Flipped Inclusion tra paradigmi esistenziali e mission di inclusività sistemica. *RTH – Research Trends in Humanities: Education & Philosophy*, 7(2), 29-39.
- De Giuseppe, T., & Corona, F. (2021). Flipped inclusion: modello semplesso d’inclusività sistemica. *Nuova Secondaria*, 10, 246-262.



- De Kerckhove, D. (1995). *The skin of culture: Investigating the new electronic reality*. Toronto: Somerville House. (Ed. it.: *La pelle della cultura*. Costa & Nolan.
- Florian, L. (2019). *Inclusive Pedagogy*. London: Routledge.
- Kim, J., Zhang, Z., & Liu, J. (2020). AI for social isolation: Strategies for inclusive learning. *Journal of Computer Pedagogy*, 12(2), 55-72.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Marfaglia, A. (2024). Implementing the quality of life and potential of social farming. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1291-1301. <https://doi.org/10.12973/eujer.13.3.1291>
- Guattari, F. (2000). *Le tre ecologie*. Castelveccchi.
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London: Routledge.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leite, I., et al. (2013). Empathic robots in educational contexts: Social and cognitive dimensions. *International Journal of Social Robotics*, 5(3), 329-341.
- Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective: Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte
- Livingstone, S. (2022). *Digital Futures: Children, Youth, and the Changing Media Environment*. London: Palgrave Macmillan.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1984). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Mezirow, J. (2018). *Transformative Learning Theory*. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia della percezione*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.
- Russell, S., & Norvig, P. (2022). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (5th ed.). London: Pearson.
- Selwyn, N. (2021). *Digital Inclusion: Understanding the Digital Divide in Education*. Cambridge: Polity.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology*. New York: Vintage Books.
- Rubin, E. (1915). *Synsoplevede figurer: Studier i psykologisk analyse*. Copenhagen & Kristiania: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2023). *La semplessità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Morcelliana.
- Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory* (pp. 5-15). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wertheimer, M. (1923). Laws of organization in perceptual forms. *Psychologische Forschung*, 4, 301-350.



Mauro Pascucci

Università di Valladolid | mauro.pascucci@estudiantes.uva.es

Chiara Gentilozzi,

Università degli Studi di Macerata | c.gentilozzi@unimc.it

Ecopedagogia per l'inclusione: fondamenti pedagogici a partire dall'ecosofia di Arne Næss

Ecopedagogy for inclusion: pedagogical foundations from Arne Næss's ecosophy

Call

The current ecological emergency requires a deep pedagogical reflection. This theoretical essay aims to explore the educational implications of a crisis that is first and foremost ontological and systemic. Arne Næss's ecosophy is considered a point of reference as it marks the transition from deep ecology to deep education, i.e. an education in relationships that expand the ego towards an ecological self through processes of identification and self-realisation. In dialogue with the systemic perspective of ecoliteracy and ecodesign (Capra, 2013) and with the distinction between philosophical ecopedagogy and critical ecopedagogy (Hung, 2023), we propose the construct of ecopedagogy for inclusion: a pedagogy that takes the ecosystemic model as a reference for designing inclusive contexts. Contributions from special pedagogy are analysed to provide an operational framework for inclusive educational design (UDL, authentic tasks, ecopedagogical frames), understood as a force that tends towards unity in diversity.

Keywords: ecopedagogy; inclusion; ecosophy; deep education; ecological self.

L'emergenza ecologica in atto richiede una profonda riflessione pedagogica. Il presente saggio, di taglio teorico, intende approfondire le implicazioni educative di una crisi che è prima di tutto ontologico-sistemica. L'ecosofia di Arne Næss viene considerata come punto di riferimento e letta come passaggio da una *deep ecology* a una *deep education*, intesa come educazione alla relazione che amplia l'ego verso un sé ecologico mediante processi di identificazione e autorealizzazione. Richiamando la prospettiva sistemica di *ecoliteracy* ed *ecodesign* (Capra, 2013) e la distinzione tra ecopedagogia filosofica ed ecopedagogia critica (Hung, 2023), proponiamo il costrutto di ecopedagogia per l'inclusione: una pedagogia che assume il modello ecosistemico come riferimento per progettare contesti inclusivi. Vengono analizzati i contributi della pedagogia speciale per fornire una cornice operativa per la progettazione didattica (UDL, compiti autentici, sfondi ecopedagogici) orientata all'inclusione, intesa come forza che tende all'unità nella diversità.

Parole chiave: ecopedagogia; inclusione; ecosofia; deep education; sé ecologico.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pascucci, M., & Gentilozzi, C. (2025). Ecopedagogia per l'inclusione: fondamenti pedagogici a partire dall'ecosofia di Arne Næss. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 92-98. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-08>

Corresponding Author: Mauro Pascucci | mauro.pascucci@estudiantes.uva.es

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 26/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-08

Credit author statement: Mauro Pascucci: paragrafi 1, 2, 3, 4; Chiara Gentilozzi: supervisione scientifica e paragrafo 5.



1. Introduzione

L'emergenza ecologica in corso mette in evidenza la vulnerabilità intrinseca dei sistemi umani e si configura come la manifestazione di una profonda crisi di natura ontologica. Alla radice di tale crisi vi è una percezione della realtà come insieme di molteplici elementi separati gli uni dagli altri, mentre la natura del reale è tutt'altro che frammentata. La realtà può essere compresa come una fitta trama di interdipendenze che Capra (2001) definisce "rete della vita". In questa prospettiva, l'ecologia assume un ruolo centrale, in quanto disciplina che studia le relazioni tra gli elementi di un ecosistema (Haeckel, 1876) e sollecita un ripensamento complessivo dei modi in cui abitiamo e organizziamo tali relazioni. Occorre dunque un nuovo sguardo, capace sia di leggere la complessità del reale nell'epoca dell'infosfera (Floridi, 2020), sia di progettare e realizzare trasformazioni profonde nelle relazioni ecologiche.

Affrontare la vulnerabilità ecologica richiede un approccio educativo basato sulla pedagogia speciale, intesa come disciplina di confine (Canevaro, 2007), capace di mettere in connessione diversi saperi. Grazie ad essa, inclusione e giustizia educativa risulteranno caratteristiche intrinseche e spontanee dei sistemi umani. Il connubio tra pedagogia speciale e approccio sistemico permetterà una maturazione sociale e individuale: si passerà da un'identità chiusa ed autoreferenziale a un sé più ampio ed aperto che Arne Næss definisce sé ecologico.

Muovendo da tali premesse, il presente contributo intende offrire una riflessione teorica sugli assunti dell'ecopedagogia, esplorando come l'intreccio tra ecologia e pedagogia – già evidenziato da Ferrante, Galimberti e Gambacorti-Passerini (2022) – possa condurre alla definizione di un nuovo paradigma educativo radicato nella reciprocità, nella cura e nella corresponsabilità. A tal fine è stata condotta una rassegna narrativa con ricerca strutturata su Scopus, Web of Science ed ERIC (1990–2025) attraverso query sui campi titolo/abstract/parole-chiave che hanno combinato *ecopedagogy/ecosophy/deep ecology, eco-literacy/ecodesign* e *Universal Design for Learning*, selezionando contributi peer-reviewed e monografie autorevoli, includendo classici pertinenti ed escludendo testi divulgativi o privi di ancoraggio pedagogico.

2. Il contributo di Arne Næss tra ecologia profonda ed ecosofia

Nel quadro finora presentato, ad Arne Næss viene riconosciuto un ruolo centrale. Il filosofo norvegese ha delineato i principi guida di una nuova visione del mondo, elaborata nell'ambito del movimento dell'ecologia profonda.

Nella visione di Næss, la crisi che viviamo è innanzitutto di natura ontologica e nasce da un modo ridotto di percepire la realtà. Un modo di percepire gli enti come separati crea una visione della realtà distorta, che non considera le relazioni intrinseche tra i vari elementi. Næss introduce il concetto di ontologia della Gestalt per proporre l'idea che non esiste un soggetto esterno alla realtà che osserva oggetti isolati e isolabili. Il filosofo afferma che enti diversi fanno parte dello stesso campo relazionale totale, in cui si stabiliscono relazioni di interdipendenza, tanto che il campo può essere inteso come un'unità. In quest'ottica, i vari enti, uomo incluso, possono essere considerati come nodi in una rete di relazioni costitutive, in cui "tutto dipende da tutto" (Næss, 1994, p. 35).

Una tale visione della realtà richiede un nuovo modello di identità: l'idea di un ego epistemico chiuso non è adeguata a un modello di realtà relazionale. È necessaria una nuova configurazione identitaria che includa l'alterità al suo interno, ossia un sé più evoluto che Næss definisce sé ecologico. Il sé ecologico rappresenta un ampliamento dell'ego, un sé allargato e approfondito che include anche gli elementi naturali e le relazioni che si stabiliscono con essi. Tuttavia è importante sottolineare che la sua visione è "incompatibile con un tipo di olismo che distrugge l'individualità" (Næss, 1999, p. 272). L'individualità non va soppressa, bensì arricchita e allargata attraverso il riconoscimento della propria interconnessione con l'alterità naturale, in un processo che Næss (1994) chiama identificazione.

Strettamente collegata all'identificazione c'è l'idea di autorealizzazione, principio ultimo di tutta l'ecosofia. L'autorealizzazione comporta una profonda autoconsapevolezza: significa comprendere e realizzare



la propria natura. Secondo Næss (2015) “qualunque forma di vita ha la propria natura, che determina quale tipo di vita può darle massima soddisfazione” (p. 125). Inoltre, egli afferma che “viene impedita la nostra autorealizzazione se l'autorealizzazione degli altri, con i quali ci identifichiamo, è ostacolata” (Næss, 2015, p. 106). L'autorealizzazione non è mai un percorso isolato, chiuso nell'individuo, bensì un processo relazionale che implica la co-realizzazione con la pluralità del vivente.

Questo allargamento del sé rende superflue prescrizioni e imposizioni: se includiamo la natura nel sé, atteggiamenti di rispetto e di cura emergeranno spontaneamente. Ne deriva una nuova postura esistenziale che deve essere trasformata in chiare indicazioni pedagogiche per realizzare un cambiamento di paradigma così profondo. L'educazione svolgerà un ruolo determinante per accompagnare l'essere umano in questa riformulazione dell'idea di sé. Una riformulazione che, a partire da un processo di identificazione, genererà un'inclusione autentica e spontanea.

3. *Deep ecology, deep education* ed ecopedagogia

L'educazione, nella visione ecosofica, offre una duplice possibilità: può portare a un irrigidimento dell'ego oppure, al contrario, a un suo allargamento verso un sé ecologico (Næss, 2000). L'educazione in ecosofia non consiste nell'aggiungere contenuti ambientali, ma nel trasformare il modo in cui percepiamo e configuriamo la realtà. L'intento è quello di superare il paradigma meccanicistico-antropocentrico a favore di una visione sistemica fondata su relazioni e interconnessioni (Næss, 2000). In questa prospettiva, la *deep education* può essere intesa come un processo situato e agito, che “dovrebbe consistere essa stessa in azioni” (Næss, 2000, p. 60). Si tratta di un'educazione al sé ecologico in cui la relazione diretta con il mondo si presenta come esperienza spontanea anche nel quotidiano scolastico (Næss, 2000).

Vedere e riconoscere i bisogni dell'altro, non umano compreso, è il primo passo per prendere coscienza dei legami profondi che ci uniscono. Ne deriva l'invito che Næss (2000) rivolge agli educatori a insegnare ad “apprezzare le esperienze folli spontanee” (p. 54) che spesso passano inosservate. Il ruolo dell'insegnante è proprio questo: portare l'attenzione al mondo naturale che altrimenti passerebbe inosservato, così da stabilire autentiche relazioni ecologiche. Il filosofo afferma con decisione: “io chiamo gli insegnanti che si comportano in questo modo: guru della natura” (Næss, 2000, p. 54).

I processi percettivi acquisiscono un ruolo centrale nel percorso di inclusione. Il sé egoico matura verso il sé ecologico attraverso specifiche pratiche ecopsicologiche che potenziano l'attenzione alle interconnessioni, tipiche delle relazioni ecologiche (Sewall, 1999; Bragg, 1996; LaChapelle, 1991; Danon, 2019).

Fritjof Capra (2013) propone una sistematizzazione coerente con tale impostazione, elaborando i concetti di *ecoliteracy* ed *ecodesign*. L'*ecoliteracy*, o alfabetizzazione ecologica, consiste nella piena “comprensione dei principi organizzativi che gli ecosistemi hanno sviluppato per sostenere la rete della vita” (Capra, 2013, p. 207). L'autore suggerisce di andare oltre l'idea di sostenibilità verso il criterio generale di “non interferire con l'abilità intrinseca della natura di sostenere la vita” (Capra, 2013, p. 202). Risulta necessario il passaggio all'*ecodesign*, inteso come possibilità di riprogettare tecnologie e istituzioni sociali, integrando scopi umani con i modelli e i flussi del mondo naturale, affinché il design rifletta i principi organizzativi della vita (Capra, 2013). In educazione ciò implica un apprendimento nel mondo reale (orti e giardini scolastici), compiti autentici, curricula integrati attorno a nuclei di senso. Ne discende anche un'antropologia formativa che integra emozione e cognizione, riconoscendo che senza sicurezza emotiva “la percezione degli schemi è la prima a perdersi” (Capra, 2013, p. 214). Secondo l'autore, inoltre, “la diversità assicura resilienza... la vita ha conquistato il pianeta non con il combattimento ma con il fare rete” (Capra, 2013, p. 207).

Un contributo interessante è quello di Biesta (2020) che distingue tra qualificazione, socializzazione e soggettivazione. Secondo l'autore, la soggettivazione è il livello di educazione più profondo che consiste nella formazione di un soggetto maturo capace di analisi critica, di responsabilità e di comportamenti liberi e giusti. “La soggettivazione riguarda piuttosto la libertà qualificata, ovvero la libertà integralmente connessa alla nostra esistenza come soggetti” (Biesta, 2020, p. 96). La soggettivazione è sempre in rela-



zione con altri viventi e con un ambiente fisico che ci sostiene come rete complessa nella quale viviamo (Biesta, 2020). Lo slogan “*Subjectification: Be a Self!*” (Biesta, 2020, p. 93) esprime chiaramente il nesso con un’educazione profonda del sé.

La *deep education* presenta notevoli affinità con il movimento ecopedagogico. L’ecopedagogia nasce e si sviluppa dalla pedagogia critica di Freire (1971), secondo cui l’educazione è pratica di liberazione. Gutiérrez e Prado sviluppano questa prospettiva verso l’etica della Terra e la cittadinanza planetaria, per cui l’obiettivo dell’educazione diventa quello di formare soggetti capaci di leggere le ingiustizie eco-sociali e di prendersi cura dei contesti naturali e di vita quotidiana (Gutiérrez & Prado, 2000). Su questa scia, Gadotti (2000) introduce la pedagogia della Terra. Secondo l’autore, comprendere l’umano richiede di comprendere la Terra; inoltre, la liberazione di quest’ultima coincide con l’emancipazione umana (Gadotti, 2000; Vittoria, 2008).

L’ecopedagogia non è dunque una disciplina in più, ma un orientamento trasformativo: “non solo un’altra pedagogia... bensì un nuovo modello di civiltà sostenibile che implica cambiamenti economici, sociali e culturali” (Antunes & Gadotti, 2006, p. 136). In coerenza, Kahn (2008) la definisce “pedagogia di liberazione totale per sostenere la vita” (p. 11), mentre Misiaszek (2015) insiste su azioni trasformative che rivelino le connessioni socio-ambientali dell’oppressione e che si distinguano dalle versioni addomesticate dell’educazione allo sviluppo sostenibile (Misiaszek, 2015).

Hung (2023) considera l’ecopedagogia come un nuovo paradigma educativo articolato in due orientamenti: ecopedagogia filosofica ed ecopedagogia critica. La prima fornisce le basi etico-ontologiche e si fonda sull’ecosofia di Arne Næss e sull’ecofilia. Quest’ultima rappresenta l’evoluzione della biofilia (Wilson, 1984) e può essere intesa come la disposizione affettiva che lega persone, luoghi e viventi. L’ecopedagogia critica, di stampo freiriano, caratterizza politicamente ed economicamente l’educazione ecologica, mettendo al centro i temi dell’eco-justizia, della cittadinanza planetaria e dei cambiamenti istituzionali (Hung, 2023). I due orientamenti, insieme, fondano il paradigma ecopedagogico, un nuovo approccio in grado di orientare nuove pratiche educative che tengono insieme differenza, relazione e cura.

Possiamo affermare che l’ecopedagogia coniuga l’educazione del sé, la critica delle strutture socio-economiche e la progettazione sistemica (*ecodesign*). Essa richiede una nuova postura educativa che, a partire dalla rieducazione percettiva e dal senso di meraviglia, includa l’altro all’interno del sé. L’ecopedagogia, in coerenza con il modello ecologico, da un lato valorizza la diversità, considerandola risorsa evolutiva, dall’altro ripensa curricula, ambienti e comunità di apprendimento secondo i principi organizzativi della vita.

4. Verso un’ecopedagogia per l’inclusione: l’unità nella diversità

L’inclusione, in ecopedagogia, rappresenta il principio che permette di realizzare “l’unità nella diversità” (Næss, 2015); essa, in senso naæssiano, può essere considerata come la tendenza della comunità di apprendimento a valorizzare le differenze che concorrono alla piena autorealizzazione di ciascuno e della collettività. Nella formazione del sé ecologico, grazie all’identificazione, vi è una vera e propria inclusione dell’altro nel sé e, in questo senso, l’inclusione diventa il nucleo fondante dell’ecopedagogia. Nella prospettiva ecosofica di Arne Næss, l’autorealizzazione, ovvero la realizzazione della propria natura, è un processo relazionale in cui la persona fiorisce nella co-appartenenza a contesti e comunità. L’impianto bio-psico-sociale dell’ICF (WHO, 2001) rende operativa questa visione in ambito educativo. Il concetto di funzionamento, introdotto dall’ICF, può essere inteso come l’esito dinamico di attività, partecipazione e fattori ambientali e rende visibili le condizioni relazionali che abilitano o inibiscono l’autorealizzazione. Se consideriamo la comunità di apprendimento come un sistema vivente (Capra, 2013), allora realizzeremo una progettazione educativa realmente inclusiva. Una progettazione che agisce su barriere e facilitatori ambientali con il fine ultimo di ridurre il divario tra le potenzialità e le prestazioni, tra le capacità ancora inesprese e le reali performance. L’*Universal Design for Learning* (Meyer, Rose & Gordon, 2014) converge con questa prospettiva in quanto sollecita a progettare, fin dall’inizio, ambienti flessibili in grado



di stimolare i discenti con varie modalità di coinvolgimento. In entrambi i casi, il punto di partenza non è la standardizzazione, ma la variabilità: non si chiede agli individui di adattarsi al contesto, perché è il contesto ad adattarsi alle diverse modalità di funzionamento. Le ricerche empiriche confermano che i contesti naturali, quando integrati nelle esperienze educative, stimolano apprendimenti autentici, iniziativa personale e relazioni più paritarie (Kelly et al., 2022). Anche brevi contatti con la natura hanno effetti benefici sull'attenzione (Faber Taylor & Kuo, 2009) e sul benessere mentale, come evidenziato dalla *Attention Restoration Theory* (Kaplan & Kaplan, 1989).

Due principi della *deep ecology* sostengono un'idea ecosistemica di inclusione. Il principio dell'egualitarismo biosferico secondo cui ogni forma di vita possiede valore intrinseco e pari diritto all'autorealizzazione implica, per analogia, che in una comunità di apprendimento ciascuno è chiamato a fiorire secondo la propria natura (Næss, 2015). Inoltre, secondo l'ecologia profonda, la diversità è una condizione di salute dei sistemi, difatti gli ecosistemi prosperano coltivando varietà senza gerarchie; analogamente, contesti educativi inclusivi sono invitati a sostenere le differenze, considerandole fonte di arricchimento.

Come gli ecosistemi biodiversi, classi eterogenee (stili cognitivi, lingue, corpi, culture) sono più creative, adattive e resilienti (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022). L'inclusione è principio etico e indicatore di buon funzionamento in quanto le differenze ampliano soluzioni e saperi e ciò ricorda che l'autorealizzazione della comunità coincide sempre con quella dei suoi membri (Næss, 2015).

Nel panorama italiano è possibile rintracciare un dialogo particolarmente fertile tra ecopedagogia e pedagogia speciale. Bianchi (2021), in una lettura ecofemminista, riconosce in Rachel Carson la madre dell'ambientalismo contemporaneo: il "senso di meraviglia" che Carson (2020) propone rappresenta uno strumento cognitivo ed etico che rende significative le relazioni con la natura e apre alla responsabilità. A tale visione risuona profondamente il pensiero di Maria Montessori: la sua educazione cosmica propone già una lettura sistemica del reale, fondata sull'idea che "tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse tra di loro per formare un tutto unico" (Montessori, 1970, p. 19) e che "stabilire i rapporti tra le cose significa dare conoscenza" (Montessori, 2016, p. 114). La metafora della tela montessoriana, in cui ogni parte è un ricamo di un tessuto più ampio, converge con la "rete della vita" di Capra (2001): conoscere significa percepire le connessioni, non accumulare dettagli.

Accanto a queste visioni, si colloca una seconda matrice di tipo etico-pedagogico di Luigina Mortari, fondata sull'etica della cura. L'autrice intende la cura come fenomeno originario dell'esistenza e come orizzonte dell'educazione (Mortari, 2020) ed in tale prospettiva l'inclusione si configura come pratica di responsabilità nei confronti del vivente, un gesto che fa fiorire vite (Mortari & Valbusa, 2020). Uno sguardo simile emerge anche in Benetton (2018) che attribuisce all'ambiente un ruolo attivo nel processo educativo, fino a considerarlo come co-educatore. I luoghi infatti non sono neutri, sono interlocutori che suscitano reazioni, che orientano i comportamenti e rendono percepibile la relazione tra sé e il mondo. Dunque dall'esperienza concreta dei luoghi nasce una coscienza ecologica capace di orientare azioni giuste e sostenibili, una forma di consapevolezza ecologica radicata nell'esperienza vissuta. Le ricerche più recenti confermano operativamente questa visione ecopedagogica dell'inclusione. Bortolotti et al. (2020) e Stronboli (2019) descrivono gli ambienti naturali come "luoghi privilegiati d'apprendimento cooperativo e personalizzato" (Bortolotti et al., 2020, p. 419), che permettono di stimolare le capacità di ogni bambino, stimolando solidarietà e cooperazione. Pascucci e Del Savio (2025), in uno studio sul sé ecologico, analizzano il costrutto della *Nature Relatedness* (Nisbet, Zelenski, & Murphy, 2009) e mostrano che docenti con un più alto senso di connessione con la natura riportano livelli più bassi di burnout ($r = -0,135$). Ciò induce a riflettere sull'importanza di introdurre attività in natura rigenerative che favoriscono apprendimento e benessere dell'intera comunità educativa.

5. Conclusioni e prospettive future

Questo contributo mostra come l'ecosofia di Næss, riletta in chiave di *deep education*, offra alla pedagogia speciale un lessico ontologico ed etico in grado di riconfigurare l'inclusione non come dispositivo com-



pensativo, ma come principio generativo dei contesti educativi. Alla radice dell'esclusione infatti vi è una percezione egocentrata e frammentata della realtà, che produce una vulnerabilità strutturale nei sistemi umani. Contrastare tale fragilità richiede la formazione di un sé ecologico che, sul piano progettuale, consiste nell'adozione degli ecosistemi naturali come modello organizzativo (*ecodesign*). In questa cornice, l'inclusione non è un aggiustamento a posteriori, ma la proprietà centrale dei contesti che promuovono interdipendenza e relazioni ecologiche. I contesti educativi devono essere orientati alla realizzazione della natura di ciascuno e della comunità, nella consapevolezza che ogni essere ha diritto a manifestarsi e realizzarsi per quello che è.

L'ecopedagogia filosofica (Hung, 2023), di stampo naæssiano, propone il superamento di un ego auto-centrato verso un'identità relazionale: il sé ecologico. Traducendo in termini pedagogici la proposta di Naæss, ciò significa privilegiare pratiche percettive (Sewall, 1999) ed esperienziali (Danon, 2019) fondate sul senso di meraviglia (Carson, 2020) e sull'attenzione verso il vivente. L'ecopedagogia critica (Hung, 2023), sviluppata a partire dalla tradizione freiriana, fornisce a questa trasformazione interiore una valenza allo stesso tempo etica, sociale e politica. La pedagogia della Terra (Gadotti, 2000) diventa un'ecopedagogia (Gutiérrez & Prado, 2000) capace di sollecitare una liberazione personale e planetaria.

Dal dialogo tra ecologia, ecosofia e pedagogia speciale nasce un orientamento pedagogico: l'ecopedagogia per l'inclusione. Elemento centrale di questo approccio è la progettazione di sistemi educativi intrinsecamente inclusivi. I costrutti di *Universal Design for Learning* e di ICF permettono di tradurre il linguaggio ecopedagogico in progettazioni educative che riconoscono e valorizzano la biodiversità della comunità di apprendimento. In piena coerenza con il principio ecologico del valore intrinseco di tutti gli esseri, l'ecopedagogia per l'inclusione ritiene che i sistemi educativi debbano essere orientati all'auto-realizzazione di comunità e individui che le compongono. L'educatore, in questa cornice, diventa un facilitatore che costruisce veri e propri ecosistemi relazionali. È colui che tutela e valorizza la diversità come caratteristica intrinseca di un sistema resiliente.

La tematica proposta va certamente approfondita con adeguate ricerche scientifiche. In particolare si ritiene interessante approfondire il tema dell'educazione percettiva che porta alla formazione del sé ecologico. Inoltre, sembra importante indagare gli effetti ecopedagogici sulla partecipazione e sul benessere, come suggerito dai primi studi sulla *Nature Relatedness*.

Educare secondo la prospettiva dell'ecopedagogia per l'inclusione significa progettare condizioni in cui la diversità non venga semplicemente tollerata, ma intesa come condizione generativa della comunità. Condizione che orienta la comunità verso la resilienza e l'autorealizzazione.

In conclusione, l'inclusione non è il fine dell'educazione, ma il suo modo più autentico di esistere.

Riferimenti bibliografici

- Antunes, A., & Gadotti, M. (2006). Ecopedagogy as the appropriate pedagogy to the Earth Charter process. In P. B. Corcoran, M. Vilela, & A. Roerink (Eds.), *The Earth Charter in action: Toward sustainable development* (pp. 135–137). KIT Publishers.
- Benetton, M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: Ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 291–306. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-19>
- Bianchi, B. (2021). *Ecopedagogia. Il senso della meraviglia, nella riflessione femminile*. Marotta e Cafiero.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 417–433. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29>
- Bragg, E. A. (1996). Towards ecological self: Deep ecology meets constructionist self-theory. *Journal of Environmental Psychology*, 16(2), 93–108. <https://doi.org/10.1006/jevp.1996.0008>
- Canevaro, A. (ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.
- Capra, F. (2001). *La rete della vita* (C. Capararo, Trans.). Rizzoli.



- Capra, F. (2013). Deep ecology: Educational possibilities for the twenty-first century. *The NAMTA Journal*, 38(1), 201–216.
- Carson, R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia: Elogio della natura per genitori e figli* (M. Falconetti, Trans.). Aboca.
- Danon, M. (2019). “From Ego to Eco”: The contribution of Ecopsychology to the management of the contemporary environmental crisis. *Visions for Sustainability*, 12(1), 31–40. <https://doi.org/10.13135/2384-8677/3261>
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after a walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–409. <https://doi.org/10.1177/1087054708323000>
- Ferrante, A., Galimberti, A., & Gambacorti-Passerini, M. B. (2022). *Ecologie della formazione: Inclusione, disagio, lavoro*. Franco Angeli.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l’infosfera: La filosofia come design concettuale*. Raffaello Cortina.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). Mondadori.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Peirópolis.
- Gutiérrez, F., & Prado, C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. EMI.
- Haeckel, E. (1876). *The history of creation* (E. Ray Lankester, Trans.). Henry S. King.
- Hung, R. (2023). Ecopedagogy: Retrospect and prospect. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 41(12), 26–33. <https://doi.org/10.16382/j.cnki.1000-5560.2023.12.003>
- Kahn, R. (2008). From education for sustainable development to ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life? *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1–14. <https://doi.org/10.3903/gtp.2008.1.2>
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kelly, O., Buckley, K., Lieberman, L. J., & Arndt, K. (2022). Universal design for learning – A framework for inclusion in outdoor learning. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25, 75–89. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00096-z>
- LaChapelle, D. (1991). Educating for deep ecology. *Journal of Experiential Education*, 14(3), 18–22. <https://doi.org/10.1177/105382599101400305>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Misiąszek, G. W. (2015). Ecopedagogy and citizenship in the age of globalization: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet. *European Journal of Education*, 50(3), 280–292. <https://doi.org/10.1111/ejed.12138>
- Montessori, M. (1970). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Montessori, M. (2016). *Dall’infanzia all’adolescenza*. Franco Angeli.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù: Una filosofia dell’educazione all’etica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 301–318. <https://doi.org/10.13128/ssf-10915>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals’ connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715–740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>
- Næss, A. (1994). *Ecosofia: Ecologia, società e stili di vita* (E. Recchia, Trans.). RED.
- Næss, A. (1999). The ecofeminism versus deep ecology debate. In N. Witoszek & A. Brennan (Eds.), *Philosophical dialogues: Arne Næss and the progress of ecophilosophy* (pp. 270–273). Rowman & Littlefield.
- Næss, A. (2000). Deep ecology and education: A conversation with Arne Næss. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 48–62.
- Næss, A. (2015). *Introduzione all’ecologia* (L. Valera, Ed. & Trans.). ETS.
- Pascucci, M., & Del Savio, S. (2025). Prospettive per il futuro: Esserci per il benessere in natura. In S. Del Savio (Ed.), *Accogliere l’altro: La relazione come luogo di cura* (pp. 97–129). Capponi.
- Sewall, L. (1999). *Sight and sensibility: The ecopsychology of perception*. J. P. Tarcher/Putnam.
- Strongoli, R. C. (2019). Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica, Journal of Theories and Research in Education*, 14(3), 221–243. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9890>
- Vittoria, P. (2008). Pedagogia della terra, pedagogia degli oppressi: dialogo con Moacir Gadotti. *Culture della sostenibilità*, 2(4), 84–96. <https://doi.org/10.1400/112746>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.



Francesca Pilotto

Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna | francesca.pilotto4@unibo.it

Accompagnare le famiglie durante la detenzione: strumenti pedagogici per favorire la permeabilità tra comunità e contesti detentivi Supporting families during incarceration: educational resources to promote permeability between communities and prison environments

Call

This contribution stems from reflections developed within the *Crescere Nonostante* project, which aims to support families affected by incarceration through a community-based network. The text reflects the need to invest in the relationship between the inside and outside of prison, emphasizing the importance of permeability of detention boundaries in sustaining family lives. Drawing on literature on the consequences of incarceration on families and on reflections on the concept of permeability in sociological, legal, and pedagogical contexts, the contribution presents the *Collaboration and Educational Support Project Protocol* as a tool designed to promote the centrality of individuals in the process of identifying their needs and expectations and, at the same time, to foster the connection between prison and local community.

Keywords: educational work, families, local community, permeability, prison

Il contributo nasce dalle riflessioni sviluppate all'interno del progetto *Crescere Nonostante*, volto a sostenere le famiglie coinvolte dalla detenzione attraverso un raccordo territoriale. Il testo riflette sulla necessità di investire nella relazione tra interno ed esterno del carcere, sottolineando l'importanza della permeabilità dei confini detentivi per l'accompagnamento delle vite familiari. A partire dalla letteratura sulle conseguenze della detenzione sulle famiglie e dalle riflessioni sul concetto di porosità in ambito sociologico, giuridico e pedagogico, il contributo presenta il *Protocollo di collaborazione e progetto educativo di accompagnamento* come strumento teso a favorire la centralità dei soggetti nel processo di rilevazione dei loro bisogni e aspettative e, al contempo, promuovere la connessione tra carcere e territorio.

Parole chiave: carcere, famiglie, lavoro educativo, permeabilità, territorio

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pilotto, F. (2025). Accompagnare le famiglie durante la detenzione: strumenti pedagogici per favorire la permeabilità tra comunità e contesti detentivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 99-109. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-09>

Corresponding Author: Francesca Pilotto | francesca.pilotto4@unibo.it

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 25/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-09



1. Genitorialità, vite familiari e carcere

Tina parla dei figli rimasti fuori dal carcere: questo tema emerge come la sua sofferenza più profonda. Le chiedo se riesce a vederli e mi risponde che i bambini entrano ai colloqui accompagnati dal padre. Mi racconta che, dopo la prima volta, i figli avevano sofferto molto e, per questo, lei e il marito avevano deciso di interrompere le visite. Successivamente le hanno riprese, e Tina afferma che i bambini hanno imparato a non piangere (Diario di Campo, 12/02/2024, ICAM).

Durante la mia ricerca di Dottorato in Scienze Pedagogiche all'Università di Bologna, ho incontrato Tina in un carcere per madri e, parlando con alcune donne detenute, è emerso con forza il tema dei figli rimasti fuori, una separazione che segna profondamente le loro esperienze.

L'estratto del diario di campo mette in luce come la detenzione si configuri anche come esperienza familiare (Loucks, 2004).

Il carcere genera forme di genitorialità decontestualizzate rispetto allo spazio di prossimità e sospese nel tempo, alterando i percorsi di vita di tutte le persone che appartengono alla rete relazionale del genitore recluso.

Come osserva Oggionni (2019a), la reclusione genera una forma di sofferenza che «non rispetta i confini segnati dalle mura di cinta, non rimane circoscritta all'interno del perimetro del carcere: si riverbera sulle famiglie, sui partner e sui figli rimasti fuori [...]» (p. 481).

Il vissuto di Tina non è un'eccezione. Secondo il Ministero della Giustizia, al 30 giugno 2025 erano 28.118 i padri e le madri detenute nelle carceri italiane¹. L'Associazione Bambini Senza Sbarre segnala che ogni anno circa 100.000 bambini e adolescenti varcano la soglia dei penitenziari per incontrare i propri genitori².

I numeri mostrano l'entità del fenomeno, ma la normativa ne evidenzia le contraddizioni.

La letteratura giuridica (Ciuffoletti, 2014; Mantovani, 2018) sottolinea come le politiche sulla genitorialità siano prevalentemente orientate verso le madri, rendendo la paternità quasi invisibile e producendo contesti detentivi in cui madri e figli coabitano, nei quali i diritti dei bambini entrano in tensione tra il mantenimento della relazione con la madre e il diritto a crescere in un ambiente non segregante³. Gli stessi studi evidenziano la mancanza di strumenti adeguati a sostenere la relazione tra genitori e figli durante la detenzione.

L'articolo 18 dell'Ordinamento penitenziario (art. 18, L. 26 luglio 1975, n. 354) e l'articolo 37 del D.P.R. 30/2000 (D.P.R. 30 giugno 2000, n.230) stabiliscono sei colloqui mensili di un'ora con i familiari, in sale controllate visivamente dalla polizia penitenziaria. È consentita una telefonata settimanale di dieci minuti. In presenza di figli minori di dieci anni, possono essere autorizzati ulteriori incontri.

Come mostra la storia di Tina, l'esperienza di detenzione produce effetti profondi sui vissuti familiari, influenzando la costruzione dell'identità genitoriale.

Erving Goffman (2003), analizzando le caratteristiche delle *istituzioni totali*, rintraccia i processi attraverso i quali il sé delle persone subisce una significativa mortificazione. La detenzione produce una rottura dei ruoli sociali precedenti e la rarefazione progressiva del ruolo genitoriale si inserisce in questo più ampio *processo di spoliazione*.

In questa prospettiva, Alain Bouregba (2005) evidenzia le conseguenze estreme della detenzione sulla presenza genitoriale: «alcuni genitori, quando sono detenuti, vengono cancellati dal loro ambiente fami-

1 Il dato riportato dal Ministero della Giustizia è riferito ai soggetti di cui è noto lo stato di paternità/maternità ed è consultabile all'indirizzo: https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_14_1.page?contentId=SST1462546

2 L'Associazione Bambini senza sbarre da vent'anni si occupa di svolgere azioni di sostegno ai genitori detenuti e ai loro figli. Fa parte della rete europea Children of Prisoners Europe (COPE) che raggruppa organizzazioni non governative impegnate a garantire il pieno rispetto dei diritti dei bambini con genitori detenuti.

3 In Italia le madri detenute possono risiedere in sezioni nido ordinarie, Istituti a Custodia Attenuata per Madri detenute (ICAM) o case-famiglia protette. La normativa ha esteso da tre a dieci anni l'età entro cui i bambini possono rimanere in carcere.



liare. Non se ne parla più. Vengono annullati, passati nel dimenticatoio. [...] Il genitore allontanato, detenuto, diventa un tabù» (p. 21).

L'interruzione dei rapporti può derivare da scelte familiari volte a proteggere i bambini, come nel caso di Tina, o da conflitti tra i membri della coppia genitoriale. La narrazione della verità ai figli diventa un tema centrale, collegandosi al senso di colpa per «aver sottratto alla propria famiglia il proprio supporto» (Bruzzone, 2012) e si radica nelle rappresentazioni stigmatizzanti della genitorialità in carcere (Iori, 2014).

Lo stigma sociale influisce sulla costruzione dell'identità genitoriale, influenzando sia l'auto-rappresentazione delle persone detenute sia le relazioni con i figli. La ricerca *Genitori comunque* (SVEP, Piacenza, 2010-2011) mostra come nell'universo detentivo maschile, le rappresentazioni della paternità modellino le relazioni padri-figli e la mancata narrazione della detenzione. Vanna Iori (2012) evidenzia come nei padri detenuti un «diffuso sentimento di disonore si somma all'amarrezza per non poter assolvere il compito socialmente attribuito al ruolo maschile» (p. 33). Ai racconti di autoriscatto si affiancano narrazioni fittizie in cui i padri simulano di svolgere un lavoro in luoghi remoti, come «la montagna» o «in alto mare». Tali strategie, secondo l'autrice, consentono di occultare la carcerazione e, al contempo, di «mantenere presso i figli un'immagine di padre che provvede al sostentamento» (p. 34).

La tensione tra la perdita dei ruoli e il bisogno di ricostruire un'immagine di sé riconoscibile e legittima richiama l'attenzione della criminologia sul ruolo delle famiglie nei percorsi di desistenza dal crimine. In questi contributi i legami familiari sono un fattore cruciale su cui investire risorse e strategie di supporto — emotivo, economico, sociale e abitativo — facendo della famiglia uno spazio potenziale di ricomposizione (Cid & Martí, 2012; Farrall, 2004).

Tale approccio alla desistenza è stato criticato perché considera la famiglia quasi esclusivamente come risorsa funzionale a contenere il rischio di recidiva, senza riconoscere i bisogni legittimi di supporto delle persone che la compongono. Ulteriori studi evidenziano l'impatto negativo della detenzione sulle famiglie, in termini di stigmatizzazione, aumento delle spese domestiche, difficoltà nella cura dei figli e costi legati al mantenimento dei legami con la persona detenuta (Comfort, 2008; Light & Campbell, 2006).

In Italia, ricerche pedagogiche e psicologiche mostrano come la detenzione trasformi le relazioni interne e ridefinisca i ruoli genitoriali. Pur considerando le specificità legate all'età dei figli e alle corrispondenti fasi della vita familiare, la detenzione altera la reciprocità dello scambio tra le figure di accudimento (Grattagliano et al., 2016). Gli effetti di tale alterazione, tuttavia, dipendono in larga misura dalle condizioni familiari preesistenti: «unioni conflittuali, situazioni di vita precarie [...], carenza di strumenti socio-culturali con cui affrontare il trauma e gli sconvolgimenti che un'incarcerazione determina, caratterizzano le relazioni di coppia, destinate nella maggior parte dei casi a logorarsi e rompersi» (Musi, 2012, p. 62).

Diviene allora necessario chiedersi «quale sia il ruolo dell'educazione in un ambito così complesso» (Zizioli, 2021, p. 62).

La letteratura pedagogica concorda nel riconoscere il tema dei *diritti* come nodo centrale per elaborare una riflessione e una pratica educativa sulle relazioni familiari in contesto detentivo. L'accompagnamento dei genitori detenuti rappresenta così una prima dimensione di intervento: promuovere percorsi che diano spazio a emozioni diverse dal senso di colpa o dall'inadeguatezza rientra nella *cura educativa*, intesa come pratica che «accompagna l'esplorazione delle diverse parti di sé [...] per non irrigidirsi in ruoli e immagini stereotipate» (Augelli, 2012, p. 207). Tale accompagnamento è anche necessario per sostenere la narrazione della verità ai bambini. La pedagogia suggerisce di privilegiare il *come ascoltare* ciò che i bambini esprimono piuttosto che il *come dire* rispetto alla detenzione, così da riconoscerli come soggetti attivi nella costruzione della narrazione (Bruzzone, 2012). Inoltre, gli studi evidenziano anche l'importanza di ripensare gli spazi fisici dell'attesa e dell'incontro in carcere secondo criteri pedagogici (Iori, 2014).

Negli ultimi anni, la riflessione europea sulla genitorialità in carcere si è spostata verso il riconoscimento dei diritti dei figli delle persone detenute e del valore educativo e relazionale del mantenimento del legame familiare. Dal punto di vista normativo, la Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2018 [CM/Rec (2018)5] invita gli Stati membri a garantire spazi di visita adeguati, strumenti per facilitare il rapporto genitori-figli e personale qualificato a supporto della relazione durante la detenzione.

Evidenze empiriche mettono in luce la complessità che accompagna il mantenimento della vita fami-



liare durante la detenzione, confermando la necessità e l'efficacia di interventi a sostegno della genitorialità. Cara Jardine (2017), sulla base di uno studio etnografico condotto in un carcere scozzese e riprendendo il concetto di *family display* di Finch (2007), mostra come la famiglia continui a esistere durante la detenzione grazie a pratiche intenzionali e quotidiane – visite, rituali, oggetti, ricordi condivisi – attraverso le quali i nuclei familiari, anche in condizioni di svantaggio socioeconomico, mantengono attivi legami e identità familiari. L'autrice sottolinea come tali pratiche richiedano investimenti emotivi e materiali significativi, che le politiche pubbliche devono riconoscere per evitare di considerare le famiglie come una risorsa inesauribile.

Studi recenti mettono in luce il potenziale delle pratiche educative che tengono in considerazione l'esperienza detentiva nella sua dimensione familiare. Venema et al. (2024), in una ricerca condotta in un istituto penitenziario dei Paesi Bassi, evidenziano che i padri coinvolti in programmi di sostegno alla genitorialità riportano un miglioramento nelle interazioni con i figli, oltre a una maggiore riflessività e consapevolezza rispetto al proprio ruolo genitoriale. Allo stesso modo, Sharratt et al. (2014), in uno studio multinazionale, richiamano l'attenzione sul punto di vista dei bambini che vivono la detenzione di un genitore: le visite organizzate in spazi appositamente progettati secondo criteri partecipativi e informali, e supportate da educatori, risultano meno traumatiche e più efficaci nel mantenere e rafforzare la relazione genitori-figli, favorendo la ricomposizione di rapporti fragilizzati dalla detenzione o da complessità relazionali preesistenti alla carcerazione.

Queste evidenze empiriche dialogano in modo coerente con quanto mostrato nel report *European Perspectives on Good Practice* (2014), pubblicato dalla rete *Children of Prisoners Europe*. Il documento evidenzia come i sistemi più efficaci siano quelli che costruiscono reti tra carcere, servizi sociali, scuola e comunità, superando la logica della detenzione come mondo separato.

In questo quadro, il carcere si configura come contesto attraversato da relazioni e legami, anche se sospesi o interrotti. Visto da questa prospettiva, diventa quindi fondamentale considerare come «il potersi pensare in relazione con le persone fuori dal carcere» (Filograsso & Nardone, 2016, p. 64) influenzi il percorso di riprogettazione di sé, anche nella dimensione genitoriale.

2. La permeabilità dei contesti detentivi

Il tema della permeabilità dei contesti detentivi può essere analizzato da tre prospettive complementari – sociologica, normativa e pedagogica – che, intrecciandosi, consentono di ripensare i confini del carcere, anche in chiave educativa.

Sul piano sociologico, Goffman (2003) definisce le istituzioni totali come contesti in cui si realizza una separazione netta dal mondo esterno, dove le persone condividono vita quotidiana e regole comuni all'interno di un regime chiuso e fortemente regolamentato. Questa definizione ha costituito un riferimento centrale per l'analisi sociologica del carcere, allo stesso modo in cui la delicata linea di confine tra il penitenziario e la comunità esterna rappresenta un nodo cruciale di riflessione sia in campo sociologico sia in campo pedagogico.

Come osserva Verdolini (2022), il concetto di separazione dal mondo appare oggi poco aderente alla complessità della realtà penitenziaria contemporanea, in ragione «del turnover dei ristretti e dell'accessibilità a operatori, volontari, ministri di culto, giudici e avvocati» (p. 25) all'interno del contesto detentivo.

Su questa linea, Farrington (1992) propone di reinterpretare il concetto di istituzione totale attraverso quello di *not-so-total institution*, descrivendo il carcere come un'istituzione che presenta un distacco parziale e selettivo tra ciò che accade all'interno e il mondo esterno.

In questa prospettiva, Ellis (2021) parla invece di *institutional infusion* e di carcere come *istituzione porosa*, evidenziando come elementi della società esterna si integrino nelle pratiche carcerarie, rendendo il confine tra dentro e fuori meno rigido. Tuttavia, Ellis precisa che porosità non significa apertura: l'accesso



allo spazio detentivo rimane rigidamente regolamentato, attraversato da dispositivi di controllo capillari e da rapporti di potere ben definiti.

Oltre a manifestarsi sul piano empirico, la porosità del carcere trova un corrispettivo nella normativa penitenziaria italiana, dove l'articolo 1 dell'Ordinamento Penitenziario individua gli elementi del *trattamento* e della *rieducazione*.

La prospettiva futura della scarcerazione e la necessità di mantenere contatti con il contesto esterno sono richiamate dal secondo comma del suddetto articolo: «il trattamento tende, anche attraverso i contatti con l'ambiente esterno, al reinserimento sociale ed è attuato secondo un criterio di individualizzazione in rapporto alle specifiche condizioni degli interessati». Gli stessi principi, con specifico riferimento al mantenimento dei legami familiari, sono ribaditi negli articoli 28 e 15.

La normativa, promuovendo la permeabilità e il mantenimento dei legami esterni, offre un quadro entro cui l'azione pedagogica può sostenere la continuità relazionale delle persone detenute.

In ambito pedagogico, Bertolini (Bertolini & Caronia, 2015) propone un approccio metodologico centrato sulla complessità del soggetto e sul significato attribuito alle relazioni con l'ambiente. L'obiettivo educativo è comprendere la *visione del mondo* dei soggetti reclusi e progettare interventi per ampliare il loro *campo di esperienza*.

Le indicazioni metodologiche di Bertolini forniscono la base teorica su cui le analisi recenti hanno individuato elementi utili a rinnovare il controverso rapporto tra carcere e educazione (Decembrotto, 2024; Migliori, 2007; Oggionni, 2019a).

Tali contributi evidenziano come lo sguardo istituzionale tenda a concentrarsi sull'individuo, ridotto a un insieme di carenze da colmare attraverso l'intervento trattamentale, nella convinzione che la loro rimozione possa condurre alla risocializzazione e alla cessazione del rischio sociale. Le riflessioni sviluppate in questo ambito mettono in discussione la tradizionale separazione tra carcere e società: il carcere non è isolato dal contesto esterno e il territorio deve riconoscere che «le persone lì reclusi e le loro condizioni non sono a lui estranee» (Decembrotto, 2020, p. 51).

Parallelamente, la riflessione pedagogica deve interrogarsi sugli orientamenti teorici in grado di sostenere un'azione educativa che valorizzi le relazioni tra interno ed esterno, tra persone e contesti, e che integri pratiche di deistituzionalizzazione delle vite familiari.

Le riflessioni sviluppate nel campo della Pedagogia Speciale offrono un orientamento prezioso per progettare interventi in contesti in cui ipotizzare un'azione educativa sembra una contraddizione (Bocci, 2021; Caldin & Righini, 2017; Canevaro, 2013; Friso & Decembrotto, 2018). Come osserva Caldin (2020), «la sfida dell'educazione – e dell'educazione inclusiva, in particolare – sta, appunto, dove il senso comune vede l'impossibilità del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione, che si rileva nella dimensione della possibilità» (p. 14).

In questa prospettiva, l'esperienza detentiva, la stigmatizzazione e le condizioni di privazione familiare non precludono ogni intervento educativo (Caldin, 2020). Al contrario, richiedono di prestare attenzione al delicato percorso delle persone detenute e dei loro familiari, volto a conciliare il senso di appartenenza al nucleo familiare con la costruzione di un'immagine di sé e dell'altro.

È proprio su questo terreno che l'azione pedagogica assume il ruolo di pratica di connessione: ripensa i confini del carcere come territori fertili, restituendo un ruolo attivo alle persone coinvolte e collegando la dimensione interna a quella esterna. In tale contesto, il concetto di *permeabilità* — inteso come *possibilità* — diventa fondamentale, sollecitando una riflessione sull'identità pedagogica di quei contesti in cui i diritti di adulti e bambini dovrebbero assumere «forma concreta» (Macinaï, 2020, p. 23) e in cui i genitori possono posizionarsi come «interlocutori legittimi con cui le istituzioni devono necessariamente confrontarsi» (Castellano, 2018, p. 147).



3. Il Protocollo di collaborazione e progetto educativo di accompagnamento: promuovere la permeabilità e la centralità dei soggetti

A offrire un orientamento utile per colmare le carenze legislative e istituzionali in materia di relazioni familiari e detenzione è la *Carta dei diritti dei figli dei genitori detenuti*, un documento elaborato nel 2014 dall'Associazione Bambini Senza Sbarre e sottoscritto dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza e dal Ministero della Giustizia. I nove articoli che compongono il documento mirano a promuovere un cambiamento nella cultura carceraria sulle relazioni familiari, riconoscendo ai bambini e ragazzi il diritto a mantenere un rapporto continuativo con i genitori detenuti e valorizzando la genitorialità di padri e madri.

Il progetto *Crescere Nonostante*⁴, realizzato in collaborazione tra le Case Circondariali di Modena e Bologna e diverse realtà del terzo settore, si pone l'obiettivo di tradurre in azione i principi della *Carta*, promuovendo la costruzione di una rete territoriale a sostegno delle famiglie che vivono la detenzione, volta a consolidarsi come prassi condivisa oltre la durata triennale dell'iniziativa.

In questa prospettiva, il progetto individua nell'educatore di comunità il perno del modello di intervento, affidandogli il compito di promuovere l'integrazione tra istituzioni penitenziarie, servizi sociali territoriali, Uffici di Esecuzione Penale Esterna (UEPE) ed enti del terzo settore. La sua azione si colloca all'interno di un lavoro educativo che, «anche quando sembra indirizzato al singolo individuo in condizioni di precarietà o bisogno, dovrebbe in realtà considerare ogni specifico intervento entro un quadro più ampio, comunitario» (Cornacchia, 2023, p. 59).

In questa direzione, l'educatore di comunità costituisce un presidio territoriale e svolge una funzione di snodo tra servizi, istituzioni, persone detenute e cittadini liberi. L'identità professionale che ne deriva si inserisce nell'orizzonte di una pedagogia della comunità educante e di una cultura collaborativa (Tramma, 2009; Triani, 2018), riconoscendo la natura sistemica del lavoro educativo e la sua funzione di attivare circuiti di responsabilità condivisa (Lizzola, 2023), valorizzando le risorse già presenti nella comunità e contribuendo a renderle visibili e connesse.

Nel contesto del progetto, l'educatore di comunità lavora costantemente sul raccordo tra dentro e fuori, operando negli spazi istituzionali del carcere, sul territorio e nei momenti di passaggio tra i due ambienti. La sua azione non può essere definita in modo rigido o prescrittivo, poiché si costruisce a partire dalle domande, dai diritti, dai bisogni e dai desideri delle famiglie coinvolte. Si tratta quindi di una professionalità «risultante di molte chiamate in causa, di molte assunzioni di responsabilità» (Tramma, 2003, p. 12), caratterizzata da una propensione connettiva (Cornacchia, 2023) e dalla capacità di mantenere al centro le persone accompagnate.

In questo senso, l'educatore opera su due fronti complementari. Da un lato, costruisce una sinergia operativa con i servizi sociali territoriali, contestualizzando costantemente il proprio intervento nel progetto complessivo e negoziando in modo continuo la propria presenza educativa accanto alle famiglie. Dall'altro, investe nella costruzione di relazioni di fiducia con i figli delle persone detenute e con gli adulti di riferimento esterni, riconoscendo bisogni che vanno oltre la semplice partecipazione ad attività formative, sportive o ricreative. Tra questi rientrano, ad esempio, il bisogno di comprendere la situazione del genitore detenuto, le difficoltà legate ai colloqui in carcere e le complessità delle relazioni familiari.

Per questo l'educatore di comunità opera sulla soglia tra carcere e territorio, accompagnando – quando necessario e richiesto – bambini e famiglie nei momenti di ingresso e incontro con il genitore detenuto. In tali occasioni, l'intervento si estende agli spazi interni dell'istituto, come sale colloqui e ludoteche, attraverso attività educative finalizzate a sostenere e facilitare la relazione familiare.

Seguendo questi obiettivi, nel corso del primo anno le realtà del terzo settore, insieme al Dipartimento

4 Il progetto è realizzato nell'ambito delle iniziative promosse dal bando *Liberi di Crescere* e finanziato dall'impresa sociale *Con i Bambini* attraverso il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il presente contributo è il risultato di una ricerca condivisa con Luca Decembrotto del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.



di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, hanno condotto un percorso di co-progettazione culminato nell'elaborazione del *Protocollo di collaborazione e progetto educativo di accompagnamento*, strumento pensato per guidare la costruzione della rete, incentivare la permeabilità e mettere al centro le famiglie coinvolte.

Il *Protocollo*, concepito come strumento integrato a supporto della sinergia tra i diversi attori istituzionali, è articolato in tre sezioni distinte, antecedute dalla *Carta*, ritenuta ancora poco conosciuta e diffusa. La prima sezione raccoglie informazioni sui componenti delle famiglie e viene compilata dagli istituti di pena e dai servizi sociali coinvolti. La seconda sezione è dedicata alla rilevazione del punto di vista delle famiglie e si compone di schede guida destinate agli educatori. Tali schede consentono di organizzare le informazioni raccolte, i bisogni e le aspettative dei soggetti in ampie dimensioni tematiche, fornendo un linguaggio comune a tutte le realtà del terzo settore. Le principali dimensioni tematiche riguardano, per i genitori detenuti, la partecipazione al percorso di crescita dei figli, l'esperienza degli incontri in carcere e la genitorialità durante la detenzione, mentre per i genitori esterni si aggiunge la gestione della quotidianità; per bambini e ragazzi, si esplorano la conoscenza del contesto di vita del genitore detenuto, l'esperienza dell'ingresso in carcere e dell'incontro con il genitore.

La terza sezione del Protocollo prevede la stesura e la sottoscrizione del progetto di vita con e da parte delle famiglie, insieme a tutti i soggetti coinvolti, stabilendo obiettivi e azioni da perseguire sia dentro che fuori dal carcere.

Il processo di elaborazione del Protocollo si colloca all'interno di una strategia di ricerca qualitativa ispirata alla filosofia partecipativa come cornice epistemologica (Mortari, 2007). L'approccio adottato ha previsto il coinvolgimento diretto dei professionisti nella costruzione dello strumento, valorizzando la loro partecipazione come fonte primaria di conoscenza situata e riconoscendo il contributo del sapere esperienziale maturato nel lavoro educativo. In questa prospettiva, ricercatrice e professionisti risultano impegnati nella costruzione di un dialogo cogenerativo (Mortari, 2007), in cui al sapere esperienziale di chi opera nel campo di azione delineato dal progetto si affianca il contributo della ricerca scientifica: un sapere che solleva punti di attenzione, formula domande capaci di stimolare la riflessività dei professionisti e offre un linguaggio tecnico in grado di contestualizzare le esperienze delle persone che vivono la detenzione all'interno di un quadro normativo e procedurale indispensabile per operare all'interno del carcere, sul territorio e nelle zone di intersezione tra i due contesti.

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso un insieme integrato di attività formative, osservative e laboratoriali. Due giornate di formazione sulla genitorialità in carcere hanno introdotto video, fotografie e materiali narrativi utilizzati come strumenti stimolo per favorire la riflessività del gruppo, uniformare il livello di conoscenza sul tema e aprire uno spazio di confronto condiviso sulle condizioni concrete degli incontri tra genitori e figli. A questa fase si è affiancata una visita agli spazi dell'istituto penitenziario di Bologna, che ha permesso ai professionisti di entrare direttamente in contatto con il contesto detentivo attraversato dalle famiglie e con il campo operativo entro cui si sarebbero sviluppate le future azioni educative.

Successivamente è stata organizzata una giornata laboratoriale di co-progettazione, durante la quale educatori e coordinatori, suddivisi in piccoli gruppi, hanno discusso le schede guida della seconda sezione del Protocollo. La riflessione, sostenuta da domande stimolo, ha permesso di registrare nel mio diario di campo – redatto durante e dopo l'incontro – sia l'immaginario dei professionisti relativo all'incontro con le famiglie e al lavoro di raccordo con i servizi sociali, sia riflessioni e suggerimenti per l'elaborazione di uno strumento realmente utile alla pratica educativa.

L'analisi interpretativa dei dati raccolti ha mostrato come il confronto tra i partecipanti si sia strutturato su un duplice livello. Da un lato, la discussione collettiva ha contribuito a precisare la struttura del documento, suggerendo l'accorpamento di alcune dimensioni inizialmente presentate come distinte e riflettendo sulla loro collocazione e sulle modalità con cui potessero essere esplorate con le famiglie durante gli incontri. Tale revisione orienterà la fase successiva di sperimentazione del Protocollo che, coerentemente con la postura riflessiva propria dell'agire pedagogico, sarà ulteriormente approfondito nei futuri incontri di co-progettazione con le realtà del terzo settore che lo hanno utilizzato, consentendo di inte-



grare, riformulare o semplificare sezioni e dimensioni tematiche delle schede guida così da renderle maggiormente funzionali alla pratica educativa.

Parallelamente al lavoro di revisione delle schede, l'attenzione rivolta alla sfera rappresentativa dei professionisti ha fatto emergere elementi che testimoniano il processo di negoziazione dei confini e dell'identità professionale nei contesti di lavoro interistituzionale che il gruppo prevede di dover gestire. Su questo piano, il confronto sulla possibilità di raccogliere bisogni e narrazioni legate alla genitorialità ha suscitato dubbi e incertezze, rivelando come riflessività e consapevolezza del proprio ruolo genitoriale siano percepite dai professionisti come caratteristiche non facilmente riscontrabili tra le famiglie che si immagina di incontrare. Sempre sul versante rappresentativo si colloca la preoccupazione che alcuni genitori all'esterno del carcere, in particolare in condizioni di fragilità sociale, possano fare un uso strumentale del progetto, interpretando la presenza educativa come un supporto continuativo nella quotidianità familiare. Parallelamente, è emerso il timore che anche i servizi sociali territoriali possano richiedere agli educatori forme di presenza operativa eccedenti i ruoli e le finalità definite dall'intervento.

Focalizzando l'attenzione sui contenuti del *Protocollo*, è utile sottolineare alcuni punti di attenzione pedagogica che hanno orientato la riflessione di gruppo e guidato il processo di elaborazione partecipata.

Un elemento fondamentale è stato l'inserimento, nella sezione dedicata al rilevamento dei dati sui beneficiari, di una parte specifica riguardante i genitori in esecuzione penale, la cui compilazione è affidata direttamente al personale educativo degli istituti di pena. Sebbene possa apparire scontato, questo aspetto assume particolare rilevanza se si considera la collocazione e la conseguente percezione dei luoghi di pena all'interno del tessuto urbano. Spesso collocate in periferia, le carceri assumono la condizione di luoghi remoti e decontestualizzati dal territorio, della cui esistenza si è consapevoli, ma la cui presenza resta difficilmente percepibile nella vita quotidiana della comunità. In questo senso, quella che potrebbe sembrare una semplice scelta tecnica acquista un forte valore simbolico e pedagogico, poiché, da un lato, invita il carcere a riconoscersi come parte integrante del territorio e, dall'altro, sollecita le realtà locali a considerarlo come tale.

Questa rappresenta forse la sfida più rilevante da affrontare. Come osserva Tramma (2021), considerare il carcere all'interno di un territorio più vasto «comporta assumersi doveri pedagogico-educativi che tali rimangono anche se la loro trasformazione in atti progettuali può avere poco o punto possibilità di realizzarsi nei tempi brevi o medi» (p. 75). Assumere questa sfida progettuale richiede quindi una «pedagogia di respiro lungo», capace di superare la logica dell'intervento immediato e di promuovere percorsi di cambiamento gradualmente, all'interno del carcere, lungo la sua soglia e nel contesto esterno.

Il secondo principio pedagogico guida è il riconoscimento dei soggetti come portatori di competenze, esperienze, bisogni e desideri, integrando nel *Protocollo* il loro punto di vista. Tale scelta, seppur apparentemente scontata, rappresenta un'innovazione nel contesto carcerario, dove, come osserva Oggioni (2019b), la detenzione mette alla prova l'identità adulta, costringendo l'individuo a confrontarsi con dipendenza e perdita di autonomia, sotto una pressione costante all'omologazione, all'esecutività e all'infantilizzazione.

Interpellare la persona detenuta sulla propria esperienza di genitore in carcere e cogliere il punto di vista degli altri membri della famiglia, significa costruire un piano intersoggettivo dell'esperienza educativa che riconosce i soggetti non come semplici destinatari degli interventi, ma come cocostruttori del proprio percorso.

L'introduzione della dimensione del *futuro* nelle schede guida per i colloqui tra educatori e famiglie, mira inoltre a costruire uno spazio di relazione educativa che non sia pervaso da uno sguardo che consideri adulti, bambini e ragazzi soltanto come soggetti bisognosi o carenti, ma come persone portatrici di desideri, aspettative e possibilità di espressione.

Lo stesso approccio ha guidato l'inclusione di una sezione dedicata ai figli delle persone detenute, evidenziando l'importanza di dare ai più piccoli la possibilità di far sentire la propria voce, condizione indispensabile per una risposta educativa efficace.

La riflessione di gruppo ha tenuto in considerazione le diverse età dei bambini e dei ragazzi coinvolti,



progettando strumenti adatti a permettere ai più piccoli di esprimere domande, bisogni, paure e desideri connessi all'esperienza vissuta. Per i bambini più piccoli si prevede l'organizzazione di attività e la predisposizione di materiali nello spazio in cui le famiglie attendono l'ingresso in carcere per le visite. Per i ragazzi più grandi, invece, il percorso di co-progettazione ha ipotizzato la realizzazione del *Quaderno di accompagnamento alla narrazione*, strumento di mediazione flessibile che propone modalità narrative differenti. Queste scelte operative si inseriscono coerentemente nel paradigma relazionale dei diritti dell'infanzia, collocando il superiore interesse del fanciullo in prospettiva dialogica nei contesti in cui i bambini interagiscono con gli adulti che li accompagnano (Macinai & Biemmi, 2020; Moro, 1991).

Dopo il primo anno di attuazione del progetto, le realtà del terzo settore hanno avviato un percorso di conoscenza e collaborazione con i servizi sociali territoriali per favorirne il coinvolgimento attivo.

Ad oggi emerge un quadro eterogeneo ma in lenta trasformazione: alcuni servizi sociali riconoscono nel progetto un elemento di connessione capace di rinnovare percorsi già avviati con le famiglie, mentre altri faticano ancora a costruire una sinergia stabile con le realtà del terzo settore.

Anche la rete con gli istituti penitenziari presenta sviluppi differenti. A Modena, dove l'avvio è stato più rapido, le criticità interne al carcere hanno rallentato le attività; al contrario, a Bologna la collaborazione si è progressivamente consolidata, con laboratori di arte terapia e sostegno alla genitorialità partecipati e fonte di nuove segnalazioni interne.

Nel complesso, la costruzione del lavoro di rete, che coinvolge territori e attori diversi, non segue un andamento lineare: l'avanzare del progetto non implica automaticamente un incremento della sinergia, poiché l'efficacia della collaborazione dipende dalle specificità territoriali, dai momenti di vita dei singoli servizi, dalla stabilità del personale educativo e, per quanto riguarda gli istituti penitenziari, dalle condizioni interne che ne influenzano la quotidianità.

Il processo di co-progettazione di uno strumento integrato a supporto della sinergia tra i diversi attori istituzionali del territorio ha permesso di cogliere come la costruzione partecipata di strumenti educativi consenta di osservare la ridefinizione della professionalità educativa in contesti complessi. Inoltre, permette di intravedere come la dimensione etica dell'educare si intrecci con le sfide pratiche della co-progettazione volta a favorire la permeabilità tra comunità e contesti detentivi. L'itinerario futuro della ricerca sarà focalizzato sulla raccolta delle esperienze maturate dagli educatori nella gestione del raccordo tra i diversi attori della rete territoriale, inclusi genitori e famiglie. Da questa prospettiva, verranno esplorati i significati che gli stessi educatori attribuiscono al ruolo dell'*educatore di comunità*, cogliendo come l'inclusione del carcere nel loro ambito di azione influenzi la formazione della loro identità professionale.

Riferimenti bibliografici

- Augelli, A. (2012). Il diritto agli affetti in carcere: creare spazi di incontro e di narrazione. *Minori Giustizia*, 3, 204–211.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini.
- Bouregba, A. (2005). *I legami familiari alla prova del carcere*. Bambinisenzasbarre.
- Bruzzone, D. (2012). Che cosa raccontiamo ai nostri figli? Il diritto alla verità. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, & E. Musi (eds.), *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini* (pp. 81-99). Milano: Franco Angeli.
- Caldin, R. (2020). La memoria e l'innovazione. L'impegno della pedagogia speciale tra radici e prospettive educative. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 11-31). Trento: Erickson.
- Caldin, R., & Righini, G. (2017). Lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale: un bisogno educativo speciale? *Studium Educationis*, 3, 39–53.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 1–184.
- Castellano, V. (2018). *Revolving door. I servizi per i minori e la riproduzione delle disuguaglianze a New York*. Parma: Junior.



- Cid, J., & Martí, J. (2012). Turning points and returning points: Understanding the role of family ties in the process of desistance. *European Journal of Criminology*, 9(6), 603–620.
- Ciuffoletti, S. (2014). Le politiche legislative sulla detenzione femminile in Italia. Tra effettività e propaganda. *Studi sulla questione criminale*, 3, 46–71.
- Comfort, M. (2008). *Doing time together: Love and family in the shadow of the prison*. University of Chicago Press.
- Cornacchia, M. (2023). Dagli “educatori di frontiera” all’attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità. *Pedagogia oggi*, 21(2), 58–64.
- Decembrotto, L. (2024). *Educare in carcere: Elementi di critica pedagogica al paradigma rieducativo*. Trento: Erickson.
- Decembrotto, L. (2020). Una progettualità inclusiva oltre la detenzione. Riflessioni pedagogiche. In L. Decembrotto (ed.), *Adulthood fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale* (pp. 40–53). Milano: Franco Angeli.
- Ellis, R. (2021). Prisons as porous institutions. *Theory and Society*, 50, 175–199.
- Farrall, S. (2004). Social capital and offender re-integration: Making probation desistance focused. In S. Maruna & R. Immarigeon (eds.), *After crime and punishment: Pathways to offender reintegration* (pp. xx–xx). Willan.
- Farrington, K. (1992). The modern prison as total institution? Public perception versus objective reality. *Crime & Delinquency*, 38(1), 6–26.
- Filograsso, I., & Nardone, R. (2016). Rilegato come un libro. Raccontare e raccontarsi in carcere per ripensarsi padri senza sbarre. *MeTis*, 6(1), 63–73.
- Finch, J. (2007). Displaying Families, *Sociology*, 41,1, 65–81.
- Friso, V., & Decembrotto, L. (a cura di). (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Guerini.
- Goffman, E. (2003). *Asylums. Le istituzioni totali: I meccanismi dell’esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Grattagliano, I., Pietralunga, S., Taurino, A., Cassiba, R., Lacalandra, G., Pasceri, M., Preti, E., & Catanesi, R. (2016). Essere padri in carcere. Riflessioni su genitorialità e stato detentivo ed una review di letteratura. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 1, 6–17.
- Iori, V. (2014). La genitorialità in carcere. *Minori Giustizia*, 3, 76–83.
- Iori, V. (2012). Padri in carcere: Rappresentazioni sociali ed esperienze vissute. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzzone, & E. Musi (eds.), *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini* (pp. 31–51). Milano: Franco Angeli.
- Jardine, C. (2017). Constructing and maintaining family in the context of imprisonment. *British Journal of Criminology*, 58, 114–131.
- Light, R., & Campbell, B. (2006). Prisoners’ families: Still forgotten victims? *Journal of Social Welfare & Family Law*, 28(3–4), 297–308.
- Lizzola, I. (2023). È tempo di tornare a cercarsi. *Animazione sociale*, 361, 16–25.
- Loucks, N. (2004). *Prison without bars: Needs, support, and good practice for work with prisoners’ families*. Tayside Criminal Justice Partnership and Families Outside.
- Macinai, E., & Biemmi, I. (eds.). (2020). *I diritti dell’infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC*. Milano: Franco Angeli.
- Macinai, E. (2020). Diritti dell’infanzia: Una prospettiva pedagogica per coglierne il senso a trent’anni dalla CRC. In E. Macinai & I. Biemmi (eds.), *I diritti dell’infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC* (pp. 19–30). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani, G. (a cura di). (2018). *Donne ristrette*. Ledizioni.
- Migliori, S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Roma: Carocci.
- Moro, A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: La convenzione dell’ONU e la sua attuazione*. Gruppo Ugo Mursia Editore.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Musi, E. (2012). Rimanere padri “dentro”. Il diritto alla famiglia. In V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzzone, & E. Musi (eds.), *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini* (pp. 53–80). Milano: Franco Angeli.
- Oggionni, F. (2019a). Ambivalenze educative della (in)giusta sofferenza in carcere. *MeTis*, 9(1), 473–488.
- Oggionni, F. (2019b). Cosa resta dell’identità adulta nell’esperienza carceraria. In M. Cornacchia & S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 227–243). Roma: Carocci.
- Philbrick, K., Ayre, L., Lynn, H. (eds.) (2014). *Children of Imprisoned Parents. European Perspectives on Good Practice*. Children of Prisoners Europe.
- Sharratt, K. (2014). Children’s experiences of contact with imprisoned parents: A comparison between four European countries. *European Journal of Criminology*, 11(6), 760–775.
- Tramma, S. (2003). *L’educatore imperfetto. Senso e Complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.



- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2021). Il ruolo dell'educazione degli adulti e della pedagogia dell'emancipazione nei luoghi di reclusione. In R. Bezzi & F. Oggionni (eds.), *Educazione in carcere: Sguardi sulla complessità* (pp. 68-78). Milano: Franco Angeli.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Venema, S. D., Glasbergen, P., Haan, M., Blaawn, E., Veenestra, R. (2024). Experiences of fatherhood in prison: A thematic analysis of differences between fathers in a family approach programme and a comparison group. *European Journal of Criminology*, 21(4), 533-555.
- Verdolini, V. (2022). *L'istituzione reietta. Spazi e dinamiche del carcere in Italia*. Roma: Carocci.
- Zizioli, E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: Franco Angeli.



Erik Pozza

Università degli Studi di Torino

Federica Festa

Università degli Studi di Torino

Ribaltare la prospettiva: un'esperienza di photovoice all'esame conclusivo della scuola secondaria di secondo grado con studenti che incontrano barriere nella comunicazione verbale

Reframing the Perspective: A Photovoice Experience in the Final Secondary School Examination with students who encounter barriers in verbal communication

Call

This article presents a *photovoice* experience conducted with two students with intellectual disabilities during the final State examination of upper secondary school. The project emerged from the desire to restore to the students the possibility of self-representation, overcoming linguistic and symbolic barriers that often render them objects rather than subjects of narration. *Photovoice*, understood as both a pedagogical and research device, was adapted to the evaluative procedures to build a visual and dialogic account of the internship experience. The images produced, despite their technical imperfection, conveyed an authentic and situated perspective, opening new spaces for mutual recognition among students, teachers, and institutions. The experience highlights how Special Pedagogy can critically inhabit normative interstices, transforming formal contexts into spaces of participation and agency.

Keywords: Photovoice; Intellectual disability; Non-speaking students' perspective; Assessment; PCTO.

L'articolo presenta un'esperienza di *photovoice* realizzata con due studenti con disabilità intellettiva nell'ambito dell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado. La sperimentazione nasce dal desiderio di restituire agli studenti la possibilità di raccontarsi in prima persona, superando le barriere linguistiche e simboliche che spesso li rendono oggetti, e non soggetti, della narrazione. Il *photovoice*, inteso come dispositivo pedagogico di ricerca e mediazione, è stato adattato alle procedure valutative per costruire un racconto visivo e dialogico dell'esperienza di tirocinio. Le immagini prodotte, pur nella loro imperfezione tecnica, hanno restituito uno sguardo autentico e situato, aprendo nuovi spazi di riconoscimento reciproco tra studenti, insegnanti e istituzioni. L'esperienza mostra come la Pedagogia Speciale possa abitare criticamente gli interstizi normativi, trasformando contesti formali in luoghi di partecipazione e agency.

Parole chiave Photovoice; Disabilità intellettiva; Prospettiva di studenti non verbali; Valutazione; PCTO.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pozza, E., & Festa, F. (2025). Ribaltare la prospettiva: un'esperienza di photovoice all'esame conclusivo della scuola secondaria di secondo grado con studenti che incontrano barriere nella comunicazione verbale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 110-118. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-10>

Corresponding Author: Federica Festa

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-10



Introduzione

Negli ultimi decenni, le prospettive pedagogiche e sociali hanno progressivamente riconosciuto l'importanza di coinvolgere in modo attivo le persone con disabilità nei processi decisionali e narrativi che riguardano la loro vita (Marchisio, 2024; Mietola et al., 2017; Nind, 2008). Il principio “nulla su di noi senza di noi”, ripreso in Italia da studi recenti sull'abilismo e sulla partecipazione (Bellacicco et al., 2022), ha orientato pratiche e ricerche verso modalità partecipative capaci di valorizzare la soggettività e l'esperienza, indipendentemente dalle caratteristiche comunicative e di pensiero delle persone coinvolte.

Questo percorso si è sviluppato in dialogo con i Disability Studies, che hanno criticato la visione medico-individuale della disabilità e promosso una lettura sociale e culturale fondata sul riconoscimento e sulla rimozione delle barriere alla partecipazione. In continuità con questa prospettiva, Medeghini (2013) invita a moltiplicare i discorsi e le narrazioni delle persone con disabilità, superando l'egemonia del sapere specialistico e il rischio di rappresentazioni eterodirette. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006) ha consolidato tale cambiamento di paradigma, ponendo le basi per una rilettura pedagogica dei diritti come pratiche di partecipazione e riconoscimento (Marchisio & Curto, 2018). In questo quadro, la Pedagogia Speciale si configura come un sapere di confine e di connessione, capace di costruire spazi di possibilità nei contesti istituzionali e sociali, spesso normati in modo rigido e poco attenti alla pluralità delle forme espressive.

La scuola secondaria di secondo grado rappresenta uno di questi sfondi istituzionali fortemente strutturati, in cui le possibilità di espressione personale degli studenti con disabilità — soprattutto quando le loro modalità comunicative non si allineano con quelle del contesto — rischiano di ridursi. Alcune esperienze in ambito internazionale (Andreoli, 2022) evidenziano come pregiudizi sull'agentività, carenze formative e rigidità organizzative possano limitare l'emergere della voce degli studenti.

Un passaggio formale di forte valore simbolico e istituzionale, come l'esame di Stato, può facilmente trasformarsi in un luogo di invisibilità narrativa per quegli studenti che non dispongono degli strumenti per raccontarsi nei modi attesi. L'esclusione è favorita dalla dipendenza da nozioni normative di competenza comunicativa basate sul linguaggio scritto e parlato (Dee-Price et al., 2021), spingendo gli studenti a esprimere le fragilità tramite atteggiamenti, gesti o il silenzio (De Vogli et al., 2021). L'assenza di narrazione diretta aumenta la vulnerabilità della persona (Jedlowski, 2009). Nella prassi scolastica, la documentazione del percorso, benché l'alunno sia riconosciuto come attore protagonista del proprio cammino scolastico (Bianquin & Sacchi, 2023), avviene quasi sempre dall'esterno (Dell'Anna et al., 2023). Insegnanti o operatori selezionano materiali e costruiscono percorsi e relazioni, con la progettazione spesso delegata all'insegnante di sostegno (Bianquin & Sacchi, 2023). Questo approccio medico-individuale si avvale di etichette altamente stigmatizzanti (Bocci, 2018; De Vogli et al., 2021), confermando un sistema discorsivo in cui la vita dello studente è detta e scritta da altri e gli studenti non sono narratori della propria esperienza (Dell'Anna et al., 2023). Rendere gli studenti protagonisti della propria narrazione implica invece identificare le condizioni che rendono possibile la preparazione e l'attuazione del racconto stesso (D'Alessio, 2018; Martin et al., 1996).

È da questa constatazione che prende avvio l'esperienza qui presentata. Nell'anno scolastico 2024–2025, due studenti con disabilità intellettiva che incontrano forti ostacoli sul piano della comunicazione verbale hanno partecipato a un progetto finalizzato a rendere visibile il loro punto di vista all'interno dell'esame di Stato. Entrambi erano coinvolti in esperienze di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, oggi Formazione Scuola Lavoro dal settembre 2025), ossia percorsi che collegano scuola e lavoro per sviluppare competenze trasversali e orientare verso il futuro, obbligatori per tutti gli studenti di scuola superiore di secondo grado, e che devono essere organizzati tenendo conto delle potenzialità dello studente e del progetto di vita. Le precedenti esperienze di tirocinio avevano messo in luce la difficoltà per il contesto scuola di raccogliere il punto di vista degli studenti stessi sull'esperienza, e la difficoltà di inserirlo quindi nella costruzione del curriculum in vista di facilitare il raccordo tra scuola e progetto di vita adulta. La sfida è stata allora quella di offrire loro strumenti adeguati per raccontarsi in prima persona.



La scelta è stata quella di utilizzare il photovoice, una metodologia visuale partecipativa nata nell'ambito della ricerca sociale (Wang & Burris, 1997) e successivamente adattata ai contesti educativi e inclusivi (Cluley, 2016; Krisson et al., 2022). Attraverso la produzione di fotografie da parte dei soggetti coinvolti e, dove possibile, il commento verbale o mediato, il photovoice permette di esplorare esperienze e significati personali prescindendo dalle sole competenze linguistiche. Nel campo della disabilità intellettiva, tale approccio si è dimostrato capace di valorizzare prospettive spesso invisibili, creando ponti comunicativi tra i partecipanti e i contesti di riferimento (Mietola et al., 2017).

Cornice metodologica

Il photovoice come dispositivo pedagogico e di ricerca

Il photovoice (Wang & Burris, 1997), metodologia partecipativa che utilizza la fotografia per esplorare e rappresentare esperienze individuali e collettive, si fonda sull'idea che narrare sé stessi e rappresentare la propria realtà costituisca un atto di consapevolezza e di emancipazione. Scattare, selezionare e discutere immagini non è solo un modo di raccogliere dati, ma un processo di riflessione dialogica in cui i partecipanti diventano co-autori di conoscenza.

Thomson (2008) osserva che i metodi visuali ampliano la nozione di *voice*, includendo dimensioni emotive, corporee e simboliche (Britzman, 1989). Le immagini non offrono rappresentazioni neutre, ma significati situati e negoziati tra chi le produce e chi le interpreta. In questa prospettiva, il photovoice si configura come dispositivo pedagogico (Kaplan, 2008; Luini, 2025): uno spazio di apprendimento reciproco in cui il senso si costruisce collettivamente.

La letteratura recente mostra come il photovoice possa essere adattato a diversi profili comunicativi, inclusi quelli di persone con disabilità intellettive o con comunicazione non verbale. Cluley (2016) sottolinea l'importanza di mediatori comunicativi che traducano gesti e intenzioni in forme visive di significato; Krisson et al. (2022) ne evidenziano la funzione di espressione identitaria e corporea. Il photovoice viene qui esplorato e declinato nella sua valenza pedagogica come strumento che, in un'ottica multimodale che intreccia immagini e parole, amplia le possibilità comunicative, restituendo legittimità a linguaggi molteplici e soggettivi (Luini, 2025).

Adattamenti metodologici per il contesto scolastico

Dal punto di vista metodologico, l'utilizzo del photovoice in contesti valutativi amplia i canali espressivi riconosciuti all'interno delle prove, offrendo agli studenti strumenti più coerenti con le proprie modalità comunicative e cognitive, e contemporaneamente favorisce la costruzione condivisa di significato fra studenti, insegnanti e commissioni, mettendo in dialogo lo "sguardo interno" e quello "esterno" (Mietola et al., 2017). La valutazione si trasforma così da atto istituzionale a spazio pedagogico di riconoscimento, capace di rendere visibile la partecipazione degli studenti con modalità comunicative eterogenee.

Nel caso qui presentato, il photovoice è stato adattato al contesto della scuola secondaria di secondo grado italiana e, in particolare, alla fase conclusiva dell'istruzione: l'esame di Stato. Tale esame costituisce un momento istituzionale centrale, regolato da normative nazionali che definiscono contenuti, modalità e finalità della valutazione. Per gli studenti che seguono programmazioni differenziate, la normativa italiana (D.P.R. 323/1998; D. Lgs. 62/2017, O.M. 67/2025) prevede la possibilità di sostenere prove differenziate coerenti con il percorso personalizzato. In tali casi, l'esito dell'esame non è il conseguimento del diploma, ma il rilascio di un attestato delle competenze acquisite. Una parte dell'Esame di Stato consiste nella rendicontazione di un'esperienza significativa di PCTO. La prova orale, in particolare, diventa lo spazio per la narrazione dell'esperienza e per l'integrazione fra vissuto e riconoscimento pubblico, favorendo una più consapevole partecipazione e un senso di continuità verso la vita adulta.



Progettazione condivisa e linee guida operative

Per garantire la coerenza metodologica e la sostenibilità pratica dell'intervento, sono state elaborate linee guida condivise con l'équipe scolastica, le quali prevedevano:

- la definizione di contesti significativi nei quali gli studenti potessero realizzare fotografie in autonomia o con supporto graduato;
- l'acquisizione delle autorizzazioni necessarie alla ripresa di persone e luoghi;
- la formazione dei docenti e degli assistenti sulle modalità di supporto non invasivo alla produzione fotografica;
- la raccolta sistematica di metadati e commenti sulle fotografie tramite un modulo Google.

Le fotografie prodotte sono state successivamente selezionate e organizzate insieme agli studenti per costruire una presentazione multimediale da utilizzare durante il colloquio orale. Alcune immagini scattate da insegnanti e assistente all'autonomia sono state integrate per rendere comprensibili determinati contesti alla commissione, mantenendo però la preminenza della prospettiva interna.

Descrizione dell'esperienza

L'esperienza qui raccontata si è svolta nell'anno scolastico 2024–2025, in un Istituto professionale Alberghiero, con due studenti con disabilità intellettiva inseriti in percorsi personalizzati con programmazione differenziata. Entrambi erano all'ultimo anno del loro percorso scolastico e stavano per affrontare l'esame di Stato. Le loro storie presentano tratti comuni: un forte interesse per le relazioni sociali e per i contesti pratici, un buon grado di partecipazione alle esperienze scolastiche e lavorative, e ostacoli significativi sul piano comunicativo e narrativo in contesti in cui l'espressione è vincolata alla forma verbale. Entrambi comunicano in modo prevalentemente non verbale, integrando alcune parole-frasi verbali. Nessuno dei due accede alla letto-scrittura. In ambiente conosciuto e in relazioni rassicuranti mostrano una discreta consapevolezza situata riconoscendo ambienti ed eventi della storia personale, mentre oggetti, fotografie e routine concrete facilitano l'orientamento e la partecipazione. I supporti simbolici sono, al momento dell'esperienza, utilizzati da entrambi solo in contesti limitati, preferendo l'uno la rappresentazione fotografica fedele, l'altro la mediazione cinesica e oggettuale.

L'idea di utilizzare il photovoice nasce proprio da questa consapevolezza: la necessità di offrire un elemento di contesto per sostenere la riflessione e la narrazione dell'esperienza, rendendo possibile apprendere da essa (MIM, 2019; Mortari, 2003) per gli studenti stessi e per il contesto. Durante l'anno, i due studenti avevano partecipato a esperienze formative in contesti lavorativi accoglienti, nei quali avevano potuto svolgere attività concrete e instaurare relazioni significative. Era evidente, però, che al momento dell'esame la documentazione tradizionale — fotografie scattate dagli adulti, relazioni redatte dai docenti, valutazioni prodotte dagli enti ospitanti — avrebbe restituito soltanto una visione “da fuori”, quella degli insegnanti e dei professionisti. L'obiettivo è diventato allora restituire la parola, o meglio lo sguardo, ai ragazzi stessi, mettendo al centro la loro prospettiva soggettiva.

Il lavoro è cominciato attorno al mese di novembre, una volta definiti i PCTO ed organizzati gli accompagnamenti. Insegnanti e assistente all'autonomia hanno insieme ai ragazzi definito e condiviso le linee guida operative: definizione dei contesti in cui scattare le fotografie, chiarimento dei ruoli e delle modalità di supporto. Il compito non era documentare il percorso in modo fotografico, e nemmeno “fare le foto al posto dei ragazzi”, ma aiutarli a realizzarle nel modo più autonomo possibile, modulando il supporto tra aiuti verbali, supporto fisico. Anche la raccolta dei dati è stata strutturata: per ogni fotografia, un modulo digitale permetteva di annotare il contesto, il tipo di aiuto fornito, eventuali commenti degli studenti o delle persone ritratte.



Le immagini scattate dai due studenti non avevano nulla della pulizia formale di uno scatto “presentabile”: erano spesso sfocate, mosse, inquadrature in modo insolito. Eppure, proprio questa “imperfezione” ne costituiva la forza. Attraverso le fotografie emergevano angolature, dettagli, momenti che per loro erano significativi e che difficilmente sarebbero stati colti da un osservatore esterno. Alcune immagini erano veri e propri “ritagli di esperienza”: un oggetto o una fase di lavorazione significativa, la vista di un ambiente o di un’apparecchiatura, la presenza di una persona.

La costruzione condivisa della presentazione ha previsto mediazione e organizzazione: aiutare a selezionare le immagini, ordinarle in sequenza, integrare alcuni testi scritti — concordati con gli studenti — per rendere leggibili certi passaggi alla commissione. Alcune fotografie scattate da operatori esterni sono state aggiunte per fornire contesto e permettere alla commissione di comprendere situazioni che altrimenti sarebbero rimaste “interne” e difficilmente interpretabili. Tuttavia, la preminenza è rimasta alle immagini prodotte dagli studenti, che costituivano il filo conduttore della narrazione. Dati gli ostacoli sul piano della comunicazione e nella descrizione della propria esperienza, sono state preferite le fotografie che gli studenti ritenevano più evocative, quelle da loro meglio collocate in tempo e spazio, e quelle “preferite”: dove la scelta degli studenti appariva ai docenti poco comprensibile per un pubblico estraneo all’esperienza le fotografie sono state ugualmente inserite, proponendo una contestualizzazione esterna attraverso inquadrature o prospettive più chiare allo spettatore.

La reazione della commissione d’Esame è stata estremamente positiva. Le fotografie hanno colpito per la loro autenticità: pur prive di qualità tecnica, restituivano un punto di vista vivido e personale. Alcuni momenti sono stati particolarmente intensi, suscitando una forte partecipazione anche emotiva. Le immagini, insieme alle brevi spiegazioni concordate e al supporto discreto degli insegnanti, hanno permesso ai due studenti di raccontarsi in prima persona, rendendo visibile la loro presenza nei luoghi del tirocinio e la consapevolezza del lavoro svolto.

Un elemento particolarmente interessante è emerso nel caso di uno dei due studenti, che solitamente mostra notevoli difficoltà nella percezione e nella consapevolezza di sé nello spazio. Durante la costruzione del materiale, nel commentare alcune fotografie, ha mostrato una chiara consapevolezza situata: sapeva dove si trovava, cosa stava facendo, quanto aveva faticato e quali risultati aveva raggiunto. .

Risultati e osservazioni

I risultati emersi non possono essere compresi nei termini di una misurazione oggettiva, ma piuttosto come trasformazioni qualitative nei modi di rappresentare, riconoscere e condividere l’esperienza educativa dei due studenti e del contesto scuola in cui è avvenuta. Questa interpretazione qualitativa è sostenuta dalla letteratura che inquadra il *photovoice* come approccio partecipativo e multimodale (Luini, 2025; Wang & Burris, 1997), il cui esito è la co-costruzione della conoscenza e la valorizzazione della soggettività attraverso un processo di riflessione critica e trasformazione (Krisson et al., 2022; Luini, 2025).

Questi risultati si collocano su diversi piani intrecciati: la partecipazione degli studenti, la percezione da parte della commissione, la consapevolezza situata che gli studenti hanno mostrato nel raccontarsi e, infine, il modo in cui l’intera comunità scolastica ha reinterpretato uno spazio istituzionale tradizionalmente poco flessibile.

Sul piano della partecipazione, l’utilizzo del *photovoice* ha reso possibile un coinvolgimento attivo che sarebbe stato difficilmente raggiungibile con strumenti comunicativi convenzionali. I due studenti, con differenti modalità di supporto, hanno avuto la possibilità di selezionare e rappresentare i frammenti significativi del loro vissuto, di riconoscersi all’interno delle esperienze scolastiche e di tirocinio, e di mostrarle agli altri attraverso un dispositivo che non richiedeva l’uso prevalente del linguaggio verbale. Questa metodologia è stata scelta in quanto approccio multimodale, capace di accogliere forme comunicative eterogenee, restituendo legittimità a linguaggi molteplici e soggettivi (Luini, 2025). La fase della raccolta fotografica ha attivato processi di attenzione selettiva, di messa a fuoco di ciò che per loro aveva valore, di negoziazione del significato con gli adulti che li accompagnavano (Wallnöfer & Zadra, 2021). Il *photo-*



voice, infatti, valorizza la soggettività e favorisce l'espressione attraverso processi di documentazione e co-costruzione della conoscenza (Luini, 2025). Anche laddove il supporto è stato più intenso, le linee guida stabilite hanno consentito di evitare che (Mietola et al., 2017) l'intervento degli adulti riportasse le immagini e la narrazione a una struttura verbale, logica, temporale, che non coincideva con le modalità percettive ed espressive dei soggetti narranti.

Dal lato della commissione d'esame, la presentazione multimediale ha avuto un impatto profondo. L'inserimento delle fotografie scattate dai ragazzi — talvolta sfocate, mosse, con inquadrature inattese — ha prodotto un effetto di autenticità che ha creato spaesamento, in un contesto abituato a non sentire la voce e il punto di vista interno di studenti che presentano caratteristiche comunicative simili a quelle dei protagonisti di questo articolo. I commissari hanno percepito che quelle immagini portavano con sé una visione situata, non filtrata, e questo ha favorito una diversa forma di attenzione e di ascolto e una forte risonanza emotiva, data dalla possibilità di entrare, attraverso le immagini, nella prospettiva dei ragazzi, cogliendo qualcosa della loro presenza e del loro modo di abitare i luoghi educativi e lavorativi. Questo impatto è intrinsecamente legato al potenziale del *photovoice* di valorizzare la soggettività attraverso un mezzo artistico-espressivo che funge da strumento evocativo e stimolo dialogico, attivando risposte "emotive, viscerali e fisiche" (Luini, 2025 p. 31) in tutti gli attori coinvolti (Vehmas & Mietola, 2021).

Particolarmente significativa è l'osservazione di quanto, in questo percorso, gli studenti hanno riconosciuto se stessi nello spazio e nel tempo attraverso le immagini. Si tratta di un'indicazione preziosa del potenziale del *photovoice* nel sostenere forme di riflessione e integrazione tra dimensioni interne ed esterne dell'esperienza (Krisson et al., 2022). Promuovere la narrazione di sé facilita la collocazione delle esperienze nella propria individualità in relazione con l'ambiente, in una prospettiva di autonomia che si realizza in relazione con gli altri (Wallnöfer & Zadra, 2021).

Un altro risultato importante riguarda il modo in cui l'intera comunità scolastica — docenti, assistenti, famiglie, contesti di tirocinio — ha ripensato collettivamente il proprio ruolo. Preparare e realizzare questa esperienza ha significato ridefinire pratiche consolidate: elaborare linee guida comuni, imparare a fornire supporti calibrati, riflettere su cosa significhi "dare voce" senza sostituirsi alla persona. Questo processo di riflessione condivisa ha rafforzato la dimensione collegiale e ha reso visibile che l'inclusione non si costruisce soltanto attraverso adattamenti tecnici, ma anche e soprattutto attraverso una diversa postura professionale, attenta, dialogica e aperta alla trasformazione dei contesti (Booth & Ainscow, 2014), in una definizione ampia di inclusione (lanes & Demo, 2023).

Infine, questa esperienza ha messo in luce come uno spazio fortemente normato come l'esame di Stato possa essere reinterpretato pedagogicamente, diventando un'occasione di riconoscimento autentico e non solo di adempimento formale. Non si è trattato di derogare alle norme, ma di abitare creativamente lo spazio istituzionale, introducendo dispositivi capaci di far emergere prospettive che altrimenti sarebbero rimaste marginali (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2025; Giraldo & Sacchi, 2019).

Discussione e implicazioni pedagogiche

L'esperienza presentata invita a riflettere sul ruolo della Pedagogia Speciale come sapere di confine, capace di agire all'interno di contesti istituzionali fortemente normati — come l'esame di Stato e il PCTO — reinterpretandoli in chiave inclusiva. La tensione tra "figure" e "sfondi" trova qui una declinazione concreta: da un lato, le figure educative — studenti, insegnanti, assistenti — che, con posture e strumenti adeguati, co-costruiscono narrazioni e significati; dall'altro, lo sfondo istituzionale dell'esame, con le sue norme e procedure, che può essere vissuto non solo come vincolo, ma come spazio da abitare pedagogicamente. In altri termini, la policy dell'esame viene realizzata dai docenti muovendosi nello spazio concesso dall'ambiguità che le è costitutiva (Matland, 1995).

In questo quadro, il *photovoice* si configura come un dispositivo di mediazione tra figure e sfondi. Da un lato, offre agli studenti canali espressivi alternativi che permettono di far emergere prospettive sog-



gettive altrimenti invisibili; dall'altro, non si pone in opposizione alle norme, ma le attraversa, reinterpretandole dall'interno. Questa duplice funzione — trasformativa e adattiva — rispecchia il ruolo della Pedagogia Speciale come scienza capace di operare negli interstizi tra regole e pratiche, tra vincoli e possibilità (Travaglini & Lombardi, 2024).

Un aspetto rilevante emerso riguarda la ricomposizione della frattura tra narrazione interna ed esterna. Tradizionalmente, la rappresentazione del percorso di studenti con disabilità intellettiva avviene quasi esclusivamente attraverso la voce degli adulti: docenti, operatori, famiglie. Attraverso il photovoice, invece, la narrazione assume una forma plurale e dialogica, in cui lo sguardo soggettivo degli studenti si intreccia con quello istituzionale e professionale. Come evidenziato da Luini (2025):

mettere la fotocamera nelle mani di gruppi di persone spesso *silenced*, ovvero privati di voce, poco ascoltati (Sutton-Brown, 2014), può generare un cambiamento paradigmatico capace di trasformare gli oggetti di rappresentazioni altrui in soggetti di esperienza, attivi partecipanti *empowered* dalla possibilità di utilizzare in prima persona uno strumento prezioso e maggiormente inclusivo in termini comunicativi, come la fotocamera, per documentare le proprie esperienze di vita, restituite dal proprio personale punto di vista (p. 25)

Questa dinamica è coerente con gli orientamenti della ricerca inclusiva (Nind, 2014) e con le riflessioni sull'agency delle persone con disabilità intellettiva (Goodley, 2005), che sottolineano l'importanza di riconoscere e legittimare forme alternative di espressione e rappresentazione. In termini di crescita personale questo approccio consente di perseguire un maggiore senso di agentività (Bandura, 2001) nei soggetti coinvolti, andando ben oltre qualsiasi addestramento volto all'autonomia personale (Sodi & Monchietto, 2025).

La riflessione investe anche la dimensione valutativa. L'esame di Stato, per come è strutturato, tende a privilegiare linguaggi e forme comunicative standardizzate e logocentriche. L'esperienza qui descritta suggerisce invece che la valutazione può essere ripensata come spazio comunicativo e relazionale (Arduini & Chiusaroli, 2021; EASNIE, 2016), nel quale diverse forme di soggettività trovano riconoscimento, reinterpretando in chiave pedagogica le norme e abitando criticamente lo spazio istituzionale. Per le figure educative, ciò implica una postura professionale capace di mediare, sostenere e dare forma a dispositivi inclusivi senza sostituirsi alla voce degli studenti.

Sul piano della ricerca, il caso proposto apre nuove strade al ripensamento dei contesti valutativi. Integrare strumenti come il photovoice in tali contesti significa interrogare criticamente la natura stessa della valutazione scolastica, mettendone in luce la dimensione costitutiva di identità e relazioni. Studi futuri potrebbero approfondire, in modo più sistematico, gli effetti di questi approcci sulla costruzione del sé, sulla percezione di agency e sulla rappresentazione sociale delle persone con disabilità intellettiva e con preferenze comunicative non verbali nei contesti scolastici.

Accanto a questa dimensione teorica, è importante mantenere uno sguardo pedagogico riflessivo. L'esperienza ha mostrato come un contesto altamente normato possa essere trasformato senza essere stravolto, attraverso scelte intenzionali e pratiche di collaborazione. Non si è trattato di introdurre un "progetto speciale" separato, ma di reinterpretare una situazione ordinaria — l'esame — in modo da rendere possibile la partecipazione reale degli studenti. Questa trasformazione ha richiesto una pluralità di figure, un lavoro collegiale e un'attenzione condivisa alle posture professionali, più ancora che agli strumenti.

Il photovoice ha permesso di portare la voce degli studenti dentro lo spazio pubblico dell'esame, intrecciandola con quella della scuola e delle istituzioni. La valutazione si è così configurata come spazio di riconoscimento reciproco, in cui prospettive diverse hanno potuto coesistere e arricchirsi a vicenda.



Riferimenti bibliografici

- Andreoli, M., (2022). Partecipazione delle studentesse e degli studenti al GLO? Revisione della letteratura e indicazioni operative. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), 3-19. doi: 10.14605/ISS2132201
- Arduini, G., & Chiusaroli, D. (2021). Il contributo dei Disability Studies per una scuola più equa ed inclusiva / The help of Disability Studies for a more equitable and inclusive school. *Education Sciences & Society*, 12(2), 177–192. https://iris.unicas.it/retrieve/de2a6154-3bf8-86a2-e053-1705fe0a3017/13%2bESS%2b2_2021%2bArduini.pdf
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- 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. <https://library.oapen.org/bitstream/id/c30848f9-2cc8-4ca5-8bdc-8ee-f73a2a4c6/9788835140597.pdf>
- 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. <https://annali.unife.it/adfd/article/-view/2652>
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: Una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley et al. (ed.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141–171). Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Britzman, D. P. (1989). Who has the floor? Curriculum, teaching, and the English student teacher's struggle for voice. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 143–162. <https://doi.org/10.1080/03626784.1989.11075335>
- Cluley, V. (2016). Using photovoice to include people with profound and multiple learning disabilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 39–46. <https://doi.org/10.1111/bld.12174>
- D'Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. In D. Goodley, B. Hughes, & L. Davis (Eds.), *Disability studies e inclusione* (pp. 123–140). Trento: Erickson.
- Dee-Price, B. J. M., Hallahan, L., Nelson Bryen, D., & Watson, J. M. (2021). Every voice counts: exploring communication accessible research methods. *Disability & Society*, 36(2), 240–264. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1715924>
- De Vogli, S., Gennai, F., Noè, E., & Spettoli, L. (2021). La narrazione della disabilità a scuola. Un'indagine esplorativa in Trentino (Working Paper N° 2/2021). IPRASE. <https://risorse.iprase.tn.it/documents/20178/6233092/-La%2Bnarrazione%2Bdella%2Bdisabilit%C3%A0%2Ba%2Bscuola.%2BUn%27indagine%2Besplorativa%2Bin%2BTrentino/e8ba7397-1fbc-4e0d-98f8-2bcb8e45cd0f>
- EASNIE. (2016). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education – Literature Review*. (A. Kefallinou, ed.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20%C2%AD%20Literature%20Review.pdf>
- EASNIE. (2025). *Learner Participation in Inclusive Education: Background Paper* (K. Todorova & M. Bilgeri, Eds.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/LPIE_Background_Paper..pdf
- Giraldo, M., & Sacchi, F. (2019). Self-directed learning, autodeterminazione e disabilità intellettiva. Analisi di due modelli di progettazione didattica. *CQIA Rivista – Formazione, Pedagogia e Ricerca*, 9(26), 153–166. <https://cqia-rivista.unibg.it/index.php/fpl/article/download/397/368>
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(4), 333–343. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1744629505059267>
- Ianes, D., & Demo, H. (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutti*. Erickson.
- Jedlowski, P. (2009). Esperienza, narrazione e vita quotidiana. In *Le storie siamo noi* (pp. 3-19). Napoli: Liguori.
- Kaplan, I. (2008). Being 'seen', being 'heard': Engaging with students on the margins of education through participatory photography. In P. Thomson (Ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 197–213). Routledge.
- Krisson, E., Qureshi, M., & Head, A. (2022). Adapting photovoice to explore identity expression amongst people with intellectual disabilities who have limited or no verbal communication. *British Journal of Learning Disabilities*, 50, 41–51. <https://doi.org/10.1111/bld.12373>



- Luini, L. (2025). *Photovoice con bambine e bambini: Un approccio per ascolti sensibili e dialoghi multimodali*. Milano: FrancoAngeli.
- Marchisio, C., & Curto, N. (2018). Lo spazio pieno tra diritti e pratiche: coprogettazione capacitante nell'esperienza del Comitato 162 Piemonte. *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*, 1, 153–160. <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/tcrs/article/download/81/46>
- Marchisio, C. (2024). Il progetto personalizzato e partecipato. In *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 503-534). Bologna: Il Mulino.
- Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L. M., & Jerman, P. L. (1996). *The self-directed IEP*. Sopris West. <https://www.ou.edu/content/dam/Education/documents/miscellaneous/self-directed-iep-rev.pdf>
- Matland, R. E. (1995). Synthesizing the implementation literature: The ambiguity–conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2), 145–174. <https://www.jstor.org/stable/1181674>
- Medeghini, R. (2013). I diritti nella prospettiva dell’Inclusione e dello spazio comune. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), 93–108. ISSN: 2036-590X. https://www.edizionianicia.it/wp-content/uploads/2013/10/www.edizionianicia.it_docs_Rivista_Vol1_N1.pdf
- Mietola, R., Miettinen, S., & Vehmas, S. (2017). Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(3), 263–274. <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1287872>
- MIM - Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2019). *Linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento (PCTO)*. D.M. n. 774. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nind, M. (2008). Conducting qualitative research with people with learning, communication and other disabilities: Methodological challenges. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/491/1/MethodsReviewPaperNCRM-012.pdf>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsbury.com/in/what-is-inclusive-research-9789387863514/>
- Sodi, A., & Monchietto, A. (2025). Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l’agentività. *L’integrazione scolastica e sociale*, 24(2), 103–116. <https://doi.org/10.14605/ISS2422506>
- Thomson, P. (Ed.). (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Routledge.
- Travaglini, A., & Lombardi, G. (2024). Essere “con” ed essere “tra”: l’inclusione come processo generatore di nuovi significati. In S. Pinnelli, A. Fiorucci, & C. Giaconi (eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale: la prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 74-77). Lecce: Pensa Multimedia. https://www.pensamultimedia.it/download/2822/23e95b776ed1/i-linguaggi-della-pedagogia-speciale_pinnelli_open-access.pdf
- United Nations (2006). Convention on Rights of People with Disabilities. Testo disponibile al sito: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (24/11/2025).
- Vehmas, S., & Mietola, R. (2021). *Narrowed lives: Meaning, moral value, and profound intellectual disability*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bbl>
- Wallnöfer, G., & Zadra, C. (2021). Voci e prospettive sui percorsi per le competenze trasversali: processi di empowerment e di apprendimento trasformativo. In G. Cavrini, M. Parricchi, D. Kofler, & M. Cagol (Eds.), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* (pp. 36–50). Milano: FrancoAngeli. <https://bia.unibz.it/esploro/outputs/bookChapter/Voci-e-prospettive-sui-percorsi-per/991006440897401241/filesAndLinks?index=0>
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>



Paolo Lucattini

Università degli Studi del Molise | paolo.lucattini@unimol.it

Grazia Lombardi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | lombardigrazia.lombardi@uniurb.it

Dall'interno verso l'esterno. Linguaggi inclusivi tra accessibilità, appartenenza e universalità

From the inside to the outside. Inclusive languages between accessibility, belonging, and universality

Call

Although international documents (UN, 2006) and the principles of Universal Design (Mace, 1985) underline the right to communication, understood as freedom of expression, opinion, and access to information, this right is not always guaranteed in everyday life due to resistance, prejudice, or limited cultural awareness. This exploratory study analyses a project developed within Cascina Oremo (CO) community centre in Biella, aimed at creating a unified network of services that promotes the use of communication systems such as Augmentative and Alternative Communication (AAC) to support social interactions and cooperation. The shared experience at CO fostered collaboration, a sense of belonging, and professional growth of professionals involved. AAC, initially conceived as specialized support intended for a select few, has emerged as a generalizable communication approach, capable of actively involving peer groups and families. The results highlight the importance of promoting AAC as a broader and more inclusive communication tool.

Keywords: AAC, accessibility, inclusive communities, inclusive languages, Universal Design

Sebbene i documenti internazionali (ONU, 2006) e i principi della Progettazione Universale (Mace, 1985) sanciscano il diritto alla comunicazione, intesa come libertà di espressione, di opinione e di accesso all'informazione, questo diritto non è sempre garantito nella vita quotidiana, a causa di resistenze, pregiudizi o di una limitata consapevolezza culturale. Questo studio esplorativo analizza un progetto sviluppato all'interno di Cascina Oremo (CO) a Biella, volto alla creazione di una rete unificata di servizi che promuova l'uso di sistemi di comunicazione come la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) per favorire le interazioni sociali e la cooperazione. L'esperienza condivisa a CO ha stimolato la collaborazione, il senso di appartenenza e la crescita professionale degli operatori. La CAA, inizialmente concepita come un supporto specialistico destinato a pochi, è emersa come un approccio comunicativo generalizzabile, capace di coinvolgere attivamente anche il gruppo dei pari e le famiglie. I risultati evidenziano l'importanza di promuovere la CAA come uno strumento di comunicazione più ampio e inclusivo.

Parole chiave: CAA, accessibilità, comunità inclusive, linguaggi inclusivi, progettazione universale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Lucattini, P., & Lombardi, G. (2025). Dall'interno verso l'esterno. Linguaggi inclusivi tra accessibilità, appartenenza e universalità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 119-130. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-11>

Corresponding Author: Paolo Lucattini | paolo.lucattini@unimol.it

Received: 15/10/2025 | **Accepted:** 28/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-11

Credit author statement: Il presente lavoro è frutto della collaborazione tra gli autori. In particolare, Grazia Lombardi ha redatto i paragrafi 1, 2 e 5; Paolo Lucattini i paragrafi 3 e 4.



1. Introduzione

Il presente articolo nasce dalla necessità di ripensare, in chiave universale, linguaggi originariamente concepiti nell'ambito dell'educazione speciale, in particolare la CAA, e riflettere su come questi possano rivelarsi risorse preziose per tutti. Non più semplici "supporti" destinati a pochi, ma strumenti accessibili, capaci di arricchire l'esperienza collettiva, nutrire le relazioni, generare senso di appartenenza e contribuire al cambiamento culturale. Per lungo tempo, l'educazione speciale ha rappresentato una risposta fondamentale ai bisogni delle persone con disabilità: un universo di strumenti specifici, competenze raffinate e nuove figure professionali, generatesi anche grazie a importanti mutamenti sociali e al riconoscimento dei diritti e della dignità umana là dove prima regnavano esclusione e silenzio. Da tale prospettiva, diviene sempre più urgente superare la frammentazione degli interventi specialistici, spesso segnati da un'eccessiva medicalizzazione (Gaspari, 2017) e da approcci settoriali che rischiano di non vedere la persona con disabilità nella sua reale essenza. Serve uno sguardo pedagogico reticolare capace di connettere, valorizzare e contestualizzare la complessità umana, senza ridurla a una somma di deficit o funzioni.

Oggi, con l'evoluzione degli approcci educativi verso una prospettiva inclusiva, per tutti e per ciascuno, lo sguardo pedagogico mira ad osservare il mondo educativo in ottica sistemica. L'obiettivo è quello di ripensare i contesti, per renderli più flessibili, accoglienti e accessibili, senza trascurare le specificità di ogni individuo (Galdieri & Zappalà, 2021; Galdieri, 2022; Giaconi, D'Angelo & Aparecida Capellini, 2024).

In tale ottica, se l'inclusione è il nuovo orizzonte (Booth et al., 2006), la Pedagogia Speciale avverte la necessità di un cambio di paradigma. Non si tratta più (solo) di costruire interventi "su misura" per chi ha dei Bisogni Educativi Speciali, ma di progettare azioni e politiche che generino ambienti e contesti per tutti. Questo implica uno sforzo epistemico di frontiera, inter e transdisciplinare, capace di dialogare con l'ambito medico-riabilitativo, con tutte le scienze umane e oltre. Una visione orientata alla bio-politica, che promuova cittadinanza attiva, equità e avanzamento sociale (Gómez-Redondo et al., 2024).

2. Verso un cambio di paradigma

È qui che la CAA e le altre pratiche dell'educazione speciale rivelano tutta la loro potenza trasformativa, non come soluzioni tecniche per pochi, ma come possibilità creative per tutti (Canevaro & Ianes, 2023).

Come linguaggi che uniscono, come strumenti che abbattano barriere, come voci per chi non ha voce, ma anche come chiavi che aprono nuove forme espressive per chiunque voglia o necessiti di comunicare oltre le parole. I sistemi educativi ispirati ai valori di uguaglianza e giustizia sociale dovrebbero promuovere lo sviluppo di nuovi saperi e la diffusione di linguaggi alternativi, come il Braille, la Lingua dei Segni Italiana (LIS), la CAA e altri, in ottica interdisciplinare e in chiave olistica, al fine di sostenere una progettazione inclusiva, formare futuri professionisti, cittadini più consapevoli e competenti in tema di accessibilità eco-sistemica.

In questa sede, è doveroso fare riferimento alle radici storiche della CAA ed in particolare al *Blissymbolics* ispirato al linguaggio Bliss¹. Negli anni '70, in Canada, alcuni logopedisti e terapeuti cominciarono a usare questo sistema per aiutare bambini e adulti con disabilità comunicative complesse, come paralisi cerebrale o disturbi del linguaggio, un sistema che si rivelerà molto efficace e si diffonderà presto in tutto il mondo. Il *Blissymbolics* (sistema grafico-simbolico di concetti) divenne uno dei primi strumenti adottati formalmente all'interno della CAA, ponendo le basi per lo sviluppo di tanti altri sistemi visivi usati oggi. Negli anni '80 dopo una serie di conferenze internazionali, venne fondata nel Michigan, l'*International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC) che resta ancora oggi un importante punto di riferimento. In Italia, la CAA è ufficialmente apparsa nel 2002 (Castellano, 2019); con questa

1 Charles Bliss fu un ebreo austriaco sopravvissuto ai campi di concentramento; ebbe l'idea negli anni 40, di creare un linguaggio universale che potesse abbattere barriere comunicative tra Paesi.



espressione, quindi, non ci si riferisce ad una vera e propria metodologia. Si tratta dell'impiego e il recupero di tutti i mezzi potenziali che possono favorire la comunicazione nelle persone che evidenziano difficoltà ad utilizzare i più comuni canali comunicativi: in particolare il linguaggio verbale. Si tratta di strategie, strumenti, tecniche e tecnologie (immagini, simboli, segni, gesti, foto, disegni, lettere, numeri, ecc.) utilizzati in presenza di linguaggio verbale per potenziare o aumentare la comunicazione, ecco perché si definisce "aumentativa". Quando non è possibile utilizzare la parola a causa di gravi compromissioni, la CAA sostituisce, solo in questi casi, il linguaggio verbale, ecco perché si definisce anche "alternativa" (Mirenda, 1993; Beukelman & Mirenda, 2014).

Strumenti come agende visive, mappe simboliche, scambi di immagini (PECS) per consolidare o sostituire in alcune condizioni la parola, quando sono costruiti con materiale cartaceo, vengono intesi a *bassa tecnologia* e sono ormai parte integrante della didattica quotidiana in molte scuole. Sono invece definite a *media tecnologia* le apparecchiature elettroniche: veri e propri comunicatori simbolici e alfabetici, capaci di trasformare il testo in suono o registrare messaggi verbali attraverso dispositivi dedicati (VOCA) consentendo agli individui di "parlare" anche in assenza della voce. Con il supporto delle nuove tecnologie, le opportunità offerte dalla CAA, si sono ampliate notevolmente, basti pensare a *software* per la comunicazione, considerati ad *alta tecnologia*, eccezionalmente sofisticati, come PC corredati di puntatori oculari che permettono, tramite il movimento degli occhi, di scrivere sullo schermo e intavolare una conversazione tra interlocutori con competenze comunicative differenti. Si tratta di dispositivi mobili come *smartphone* e *tablet*, dotati di applicazioni specifiche che permettono di costruire frasi attraverso simboli e parole. Attualmente questi strumenti sono potenziati ancor più dall'IA che offre la possibilità di prevedere le parole o i simboli successivi in base al contesto, per velocizzare la comunicazione o per creare voci umane.

La CAA rende possibile esprimersi, interagire e prendere parte alla vita sociale e educativa, fare scelte, offrendo una via comunicativa dove prima sembrava impossibile.

Nonostante l'importanza di questi strumenti, numerosi studi ne hanno riscontrato uno scarso uso in chiave di progettazione universale (Savia, 2016), per realizzare interazioni e didattiche inclusive (Beukelman & Mirenda, 2014) o per sostenere i processi di apprendimento in presenza di diversi stili cognitivi (Sassanelli, 2023). Linguaggi alternativi come la CAA, ormai entrati a far parte della cultura di molti contesti educativi, infatti, rischiano di rivelarsi "inutili" se confinati e non interpretati come mezzi per creare ponti tra sistemi di vita diversi, per avere la possibilità di comunicare, convivere, partecipare, fare delle scelte, "esserci" con la propria voce e con le proprie modalità senza sentirsi "fuori contesto". Mirenda sottolinea che la partecipazione è il cuore della comunicazione: interagiamo per rispondere a un bisogno naturale e affettivo di relazione con gli altri (Beukelman & Mirenda, 2014). Questo rappresenta la vera condivisione, uno stare insieme, che a sua volta si declina in una costruzione di significati, comprensione reciproca, scambio, conoscenza; si tratta di un incontro tra mondi differenti che si manifestano grazie ad un vero e proprio donarsi che crea connessioni.

Ma perché ci sono ancora queste resistenze? All'interno dei microambiti di riferimento, l'uso di questi linguaggi si scontra, ancora oggi, con una scarsa formazione o discontinuità causata proprio da difficoltà comunicative (scuola, centri riabilitativi, famiglia, luoghi di lavoro o svago) stereotipi e pregiudizi. Permane ad esempio ancora la convinzione che questo tipo di linguaggio possa inibire o rallentare l'uso della parola. Si tratta di una scarsa informazione culturale che non permette una condivisione ed una generalizzazione dei linguaggi in modo, visibile, interdipendente e inclusivo, soprattutto al di fuori di contesti specifici. Nelle prassi comuni, permane il rischio di confinare culturalmente, l'inclusione educativa e sociale delle persone con disabilità dentro circuiti "speciali", mentre la scuola e la società continuano a essere progettate per una "norma" implicita.

Tra i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2018; 2024; Savia, 2016) viene sottolineato quanto sia fondamentale progettare a priori e prevedere, fin dall'inizio, modalità diversificate di accesso, espressione e coinvolgimento degli studenti, riconoscendo che la varietà dei "funzionamenti" umani è la norma, non l'eccezione.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (UN, 2006) ha dedicato un'at-



tenzione centrale al tema dell'accessibilità come diritto e non come concessione. In tale ottica, le competenze specialistiche e le buone pratiche della Pedagogia speciale devono uscire dai contesti protetti e diffondersi nelle aule comuni, nei curricoli, nei modelli organizzativi e architettonici delle città, così come le esigenze della vita scolastica e personale, con le sue sfide quotidiane, devono orientare le scelte educative, anche in ambito specialistico.

È in questo scambio continuo che può nascere una vera cultura inclusiva. Il passaggio *dallo specialismo alla progettazione universale* non è un disconoscimento del valore dell'esperienza "speciale", ma una sua espansione verso il bene comune (Sasanelli, 2023). Si tratta di costruire ambienti in cui la pluralità sia prevista, accolta e valorizzata. Dove i linguaggi alternativi non siano più "altri", ma uno dei tanti modi legittimi di essere e comunicare nel mondo.

3. Dal contesto alla co-progettazione: l'esperienza di Cascina Oremo

Ai piedi delle Prealpi Biellesi, a 2 km da Biella, vi è una porzione di terreno che accoglie piccole e medie imprese, impianti sportivi, scuole e la "Città Studi di Biella": un campus di servizi formativi per lo sviluppo del territorio che ospita a sua volta un'agenzia per la formazione professionale della Regione Piemonte, un centro congressi, una biblioteca, un'area di servizi e consulenza alle imprese e alcune sedi decentrate dell'Università degli Studi di Torino e dell'Università del Piemonte Orientale.

In questa area ricca di opportunità e facilitante dialoghi trasversali, nell'ottobre 2023 prende forma "Cascina Oremo" (CO), un progetto gestito da quattro imprese sociali (Figura 1) con capofila il Consorzio sociale "Il filo da tessere".

Nel generarsi dalle ultraventennali esperienze delle quattro realtà strutturate in specifici ambiti di interesse (orientamento formativo e professionale, centro educativo dai 13 mesi ai 6 anni, centro polispecialistico per l'età evolutiva, robotica educativa, sportello affettività e sessualità, acquaticità neonatale, supporto scolastico, attività ludico-motorie e sportive, ecc.) ma unite nel comune impegno per le *relazioni educative*, CO rappresenta potenzialmente un innovativo *contenitore* di *contenitori* e *contenuti*:

- attento alla promozione dei diritti e alla partecipazione attiva alla vita comunitaria di bambine, bambini, adolescenti e giovani adulti;
- impegnato nel sostenere le politiche della famiglia e, più in generale, la qualità di vita delle singole persone;
- orientato verso una prospettiva di "sostenibilità integrale" nel tentativo di valorizzare beni pubblici, beni privati e beni comuni (Zamagni, 2007).

All'interno del *contenitore* si intrecciano attività routinarie quotidiane, iniziative culturali, divulgative e formative. Per progettare, concretizzare e monitorare tale variegata eterogeneità di servizi, sono coinvolte numerose professionalità per un organico complessivo che oggi supera le cento persone.

A conclusione del primo anno di attività, il Comitato esecutivo e quello tecnico scientifico avviano nel luglio 2024 un'indagine esplorativa (quali-quantitativa) volta a comprendere criticità, punti di forza, percezioni relative al senso di collaborazione e appartenenza all'interno della neonata progettualità CO, con attenzione anche all'utilizzo trasversale della CAA.

I primi dati sono raccolti attraverso un *questionario semi-strutturato* somministrato nel luglio 2024 a tutto il personale attivo (educatori, laureati in Scienze Motorie, logopedisti, formatori, ecc.) impegnato nei differenti servizi di CO. Le risposte ricevute (61 in totale) hanno suggerito alcune tematiche approfondite successivamente nei *focus group* realizzati durante le giornate in presenza (ottobre 2024), occasioni stimolanti di confronto e formazione. Alcune criticità emerse, hanno testimoniato la forte necessità di un passaggio dallo specialismo alla progettazione universale precedentemente introdotto. La progettualità estiva 2024 (costituita da due proposte parallele portate avanti dalla Cooperativa Sociale "Sportivamente" e dalla Cooperativa "Tantintenti") viene descritta da operatrici e operatori come una di quelle



(rare) occasioni trasversali dove le quattro imprese si sono trovate ad interfacciarsi e contribuire, sia con servizi pianificati in precedenza, sia in occasioni quotidiane fortuite. In definitiva, emerge come le progettualità trasversali (alle quattro realtà sociali) possano contribuire nel riconoscere CO, da parte della comunità operante, come “bene comune”, come “nostro” nuovo luogo di lavoro, indipendentemente dalla “mia” specifica professionalità/appartenenza iniziale. Sulla scia di queste riflessioni e prospettive, nel successivo incontro di Comitato tecnico scientifico (dicembre 2024) viene proposta la creazione di un gruppo di lavoro costituito da operatrici/operatori in rappresentanza delle singole imprese e coordinato da una responsabile della Cooperativa “Domus Laetitia” che, nei mesi successivi, andrà ad alimentare il progetto CAA. Una occasione per mettere in pratica quel passaggio precedentemente anticipato dove i linguaggi alternativi apparentemente di competenza di “altri”, debbano e possano divenire possibilità comuni e legittime, per comunicare e appartenere. Le 4 fasi descritte sono riassunte qui di seguito (Figura 1).

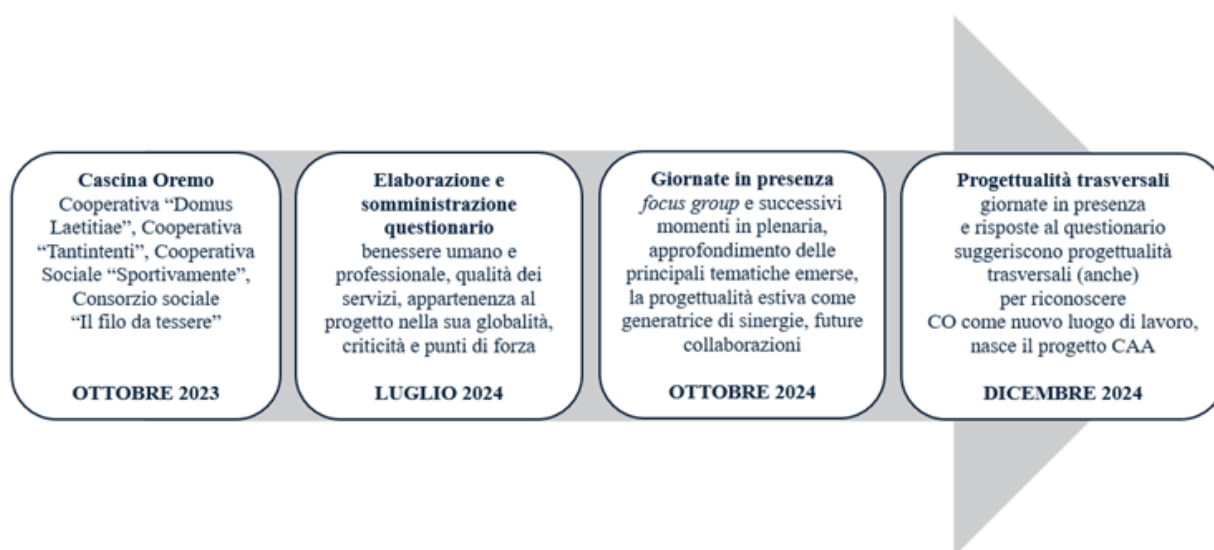


Fig. 1: Dalla nascita di “Cascina Oremo” al progetto CAA

4. Primi passi “dall’interno verso l’esterno”: la proposta estiva 2025 e la CAA per tutti

Nel disegno di ricerca sono stati realizzati in totale quattro *focus group*, tra gennaio e settembre 2025. I primi tre *focus group* erano composti da n=5 partecipanti (4 donne e un uomo)² reclutati attraverso un criterio intenzionale. Si è ritenuto fondamentale coinvolgere almeno un rappresentante per ciascuna realtà di CO, in modo da garantire la pluralità dei punti di vista e la rappresentatività delle diverse organizzazioni. I professionisti sono stati individuati dai Presidenti delle singole realtà (2 rappresentanti della Cooperativa “Domus Laetitia”; 1 della Cooperativa “Tantintenti”; 1 della Cooperativa Sociale “Sportivamente”; 1 del Consorzio sociale “Il filo da tessere”). Lo stesso gruppo ha partecipato a tutti e tre i *focus group*, garantendo continuità nella raccolta e nell’interpretazione dei dati.

I tre *focus group* hanno esplorato le seguenti *macroaree*: a) conoscenze pregresse riguardo la CAA; b) pratiche in uso e percezioni dei professionisti in merito alle strategie di CAA; c) punti di forza e criticità nei servizi educativi coinvolti; d) possibili azioni da intraprendere per migliorare la diffusione della CAA in un’ottica di progettazione universale. Gli obiettivi e i principali elementi emersi nei singoli *focus group* possono essere riassunti in:

2 Si ringraziano per la preziosa collaborazione Michela Braga (coordinatrice del gruppo), Valentina Boffa Roculo, Valeria Lippiello, Valentina Vezzoli e Marco Marangone.



Primo focus group – 10 febbraio 2025

Obiettivo: indagare le conoscenze pregresse sulla CAA e le esperienze maturate nei rispettivi contesti professionali. Al termine dell'incontro è stato fornito ai partecipanti un protocollo osservativo da utilizzare nei propri contesti di lavoro per rilevare: modalità di impiego della CAA; presenza di strumenti comunicativi nei diversi ambienti educativi; livelli di condivisione delle strategie tra Cascina Oremo (CO), scuola, famiglia e servizi sociosanitari.

Secondo focus group – 24 febbraio 2025

Obiettivo: analizzare collegialmente le osservazioni raccolte tramite il protocollo. L'incontro ha permesso di individuare i principali punti di forza e le criticità nell'uso della CAA nei diversi servizi.

Terzo focus group – 17 marzo 2025

Obiettivo: definire, insieme ai partecipanti, le azioni da intraprendere per favorire un utilizzo più sistematico della CAA presso CO. È emersa in particolare la necessità di progettare un percorso formativo specifico sulla CAA, rivolto alle figure professionali coinvolte nel progetto estate 2025.

Fig. 2: Obiettivi e principali elementi emersi nei primi focus group

I *focus group* si sono svolti in modalità mista, alternando incontri in presenza e online, così da permettere la partecipazione di tutti i professionisti coinvolti, indipendentemente dai loro impegni operativi. La discussione è stata guidata da un ricercatore in Didattica e Pedagogia Pedagogia Speciale (Paolo Lucattini), con esperienza nella facilitazione di gruppi e nell'analisi qualitativa. L'utilizzo di una traccia semi-strutturata ha permesso di mantenere un equilibrio tra esplorazione libera e coerenza con gli obiettivi della ricerca. Agli incontri era presente anche una osservatrice (Grazia Lombardi), specialista nell'area della Didattica e Pedagogia Speciale, con l'obiettivo di registrare note di campo utili ad integrare l'interpretazione dei dati.

Raccolta e gestione dei dati

Tutte le attività di raccolta dati sono state gestite in riferimento al Regolamento UE 2016/679 (GDPR). Gli incontri sono stati video-registrati e successivamente trascritti nel rispetto della fedeltà linguistica, garantendo un'analisi accurata dei contenuti. I contenuti dei *focus group* sono stati sottoposti ad un processo di analisi tematica supportato dal *software ATLAS.ti*. Le trascrizioni con codici alfanumerici hanno costituito il corpus principale utilizzato per l'analisi qualitativa. L'analisi ha seguito criteri di rigore quali la triangolazione delle fonti e la ricerca di saturazione delle categorie.

Risultati emersi

I *focus group* hanno messo in evidenza da un lato, una parziale frammentazione di interventi all'interno della stessa CO, le resistenze familiari incontrate nelle esperienze professionali, una scarsa conoscenza di base di strategie, strumenti, tecniche e tecnologie utili per potenziare la comunicazione; dall'altro, hanno sottolineato la necessità di:

- condividere linguaggi tra le differenti realtà e professionalità interne a CO;
- progettare iniziative trasversali alle quattro imprese sociali;
- alimentare progettualità sistemiche in grado di innescare cambiamenti interni a CO e di contaminare la comunità locale/regionale.

Sulla base di tali elementi, è stata individuata la progettualità "estate 2025" come occasione privilegiata per sperimentare un cammino condiviso delle quattro realtà. Il primo passo (Figura 2) è stato la realizzazione di un percorso formativo con la finalità di creare un ecosistema collaborativo, coeso e sinergico, di operatrici e operatori appartenenti alla realtà allargata di CO.



Fig. 3: Verso la proposta inclusiva “estate 2025”

Per rafforzare le competenze organizzative e relazionali di operatrici e operatori, sono stati condivisi strumenti, strategie e approcci utili per affrontare in modo efficace anche le eventuali criticità nelle relazioni educative delle singole giornate. Gli obiettivi specifici, le attività e i contenuti del percorso formativo (4 incontri per una durata totale di 10 ore) sono riassunti qui di seguito (Tabella 1):

OBIETTIVI SPECIFICI	- conoscenza reciproca fra gli operatori; - <i>team building</i>; - programmazione di una settimana-tipo (con riferimento alle due fasce di età 0-6 e 7-12 anni); - potenziali adattamenti/scelte/strategie operative facilitanti una partecipazione quanto più possibile piacevole/stimolante, fonte di benessere per tutti i partecipanti; - simulazione delle modalità di gestione di eventuali imprevisti/difficoltà; - atteggiamenti facilitanti posture cooperative tra operatori/educatori coinvolti; - introduzione e conoscenza di alcuni strumenti della CAA.
ATTIVITÀ e CONTENUTI	- accoglienza del gruppo di operatrici/operatori; - <i>icebreaker activities</i>; - giochi di cooperazione; - <i>role playing activity</i>; - momenti dedicati a simulare situazioni potenzialmente critiche e talvolta problematiche ricorrenti; - utilizzo di alcuni strumenti della CAA.

Tab. 1: Il percorso formativo: obiettivi specifici, attività e contenuti

Inoltre, sono stati programmati interventi di 1 ora ciascuno, condotti da un operatore specializzato in CAA a ridosso dell'avvio del centro estivo con lo scopo di ribadire i principi della stessa CAA, le situazioni in cui può essere impiegata e quali strumenti sono potenzialmente più efficaci per ciascuna fascia d'età prevista (0-3, 3-6 e 7-12 anni). Tale scelta è stata perseguita anche per offrire ai nuovi operatori un approccio condiviso, chiaro e coerente rispetto alle modalità di utilizzo e di intervento. La proposta estiva si è presentata come un unico servizio denominato “Oremo Summer”, ha visto la partecipazione complessiva di 205 tra bambine, bambini e giovani adolescenti (di cui 43 con certificazione di disabilità), la condivisione di spazi comuni e, ove possibile, delle stesse attività. Frutto di una co-progettazione tra le quattro realtà, la proposta 2025 si è differenziata rispetto alla precedente per alcuni principali cambiamenti (Tabella 2) riassunti qui di seguito:



Relativamente agli aspetti organizzativi

- modalità comune di iscrizione per tutte le famiglie (tramite piattaforma “Biella Welfare”);
- scelta per fascia d’età della bambina/giovane, del bambino/giovane;
- possibilità di evidenziare specifiche necessità di sostegni;
- introduzione di strumenti in CAA per supportare una comunicazione efficace, comprensibile e inclusiva.

Relativamente alla co-partecipazione delle realtà presenti presso CO

- le Cooperative “Sportivamente” e “Tantintenti” gestiscono direttamente la proposta estiva;
- il Consorzio “Il filo da tessere” si occupa di organizzare le attività di orientamento di gruppo;
- la Cooperativa “Domus Laetitia” fornisce:
 - a) eventuali consulenze su questioni specifiche collegate alle condizioni di disabilità, ai disturbi dello spettro autistico, a strategie di intervento fra cui la CAA;
 - b) laboratorio LEGO e laboratorio di stimolazioni sensoriali, rivolti a singole persone/piccoli gruppi.

Tab. 2: Principali cambiamenti

In tutta la realtà di CO è stato possibile assistere alla diffusione sempre più ampia e corposa di strategie e ausili visivi di vario tipo. Ad esempio, agende giornaliere (Figura 4) esposte negli spazi dell’accoglienza del centro estivo, accessibili ai bambini, ma anche ai genitori/accompagnatori. Utili a tutti i bambini per aver chiara la scansione dei vari momenti della giornata, questi strumenti hanno rappresentato un’occasione per sollecitare curiosità e domande inerenti alla CAA anche da parte delle persone adulte.



Fig. 4: Esempi di agende giornaliere

Durante alcune attività, sono state create insieme ai bambini tovagliette personalizzate (Figura 5) con pittogrammi per sostenere gli scambi comunicativi durante il momento del pranzo (richiesta acqua/pane, gradimento o meno del cibo proposto, ecc.).



Fig. 5: Esempio di tovaglietta personalizzata



Molto utili si sono rivelati inoltre i portachiavi con pittogrammi (Figura 6) a disposizione di ciascun animatore per le comunicazioni particolarmente frequenti, per i cambi di ambiente o per momenti di routine.



Fig. 6: Esempio di portachiavi con pittogrammi

È stata ampliata la creazione di quaderni comunicativi (Figura 7) per richiedere in modo attivo alcuni giochi, soprattutto da parte dei bambini impossibilitati a farlo verbalmente. In particolare, giochi non direttamente accessibili ai bambini, organizzati in scatole o riposti all'interno di appositi armadietti, utilizzabili nei momenti non strutturati della giornata.



Fig. 7: Esempi di quaderno comunicativo

Non sono mancati spazi dedicati alla lettura di storie con simboli visivi (un racconto guida per settimana, ad esempio, “Elmer l’elefante variopinto”) per sensibilizzare i partecipanti alle possibili forme di comunicazione e alla valorizzazione delle diversità, con relativi momenti di riflessione.

Infine, particolarmente interessante è stata l’implementazione di storie sociali (Figura 8) funzionali ad esempio per informare i bambini più grandi (7-12 anni), su cambiamenti inerenti il trasferimento di alcune attività.

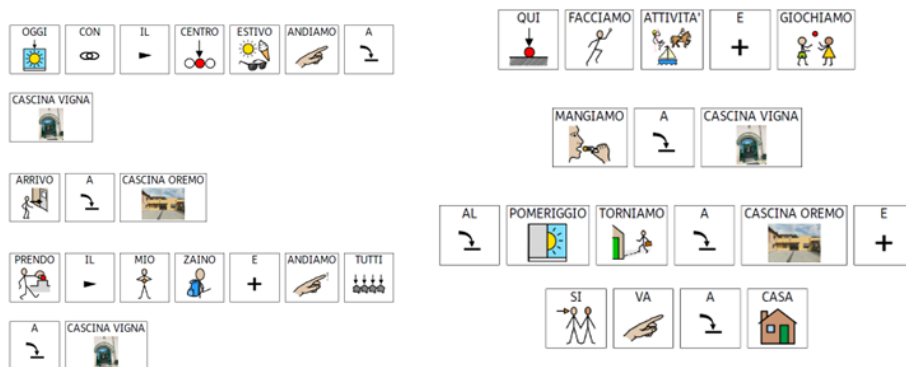


Fig. 8: Esempi di storie sociali



Nel settembre 2025 è stato organizzato il quarto e ultimo *focus group* volto a raccogliere una valutazione sull'efficacia degli interventi introdotti durante l'estate e sull'utilizzo della CAA. A questo incontro hanno preso parte n. 11 professionisti (6 donne e 5 uomini) coinvolti nella progettazione e nella gestione dell'iniziativa "Oremo Summer" in qualità di coordinatori.

Raccolta e gestione dei dati

Anche in questo in caso tutte le attività di raccolta dati sono state gestite nel rispetto del Regolamento UE 2016/679 (GDPR). L'incontro è stato video-registrato e successivamente trascritto, garantendo un'analisi accurata dei contenuti. La trascrizione del *focus group* è stata sottoposta ad un processo di analisi tematica supportato dal *software ATLAS.ti*.

Risultati emersi

Come nei precedenti, l'analisi dei dati ha seguito criteri di rigore quali la triangolazione delle fonti e la ricerca di saturazione delle categorie, e ha permesso di far emergere alcuni nuclei tematici significativi:

- incremento delle conoscenze e delle competenze da parte degli operatori relative alla CAA;
- miglioramento della comunicazione e della collaborazione tra operatori;
- trasversalità della CAA come linguaggio accessibile e inclusivo;
- efficacia delle strategie comunicative rivolte sia ai minori sia alle famiglie tramite ausili visivi.

Molti partecipanti avevano già incontrato strumenti e principi della CAA nei propri contesti professionali; per alcuni, il progetto "Oremo Summer" ha rappresentato invece la prima occasione per comprendere pienamente il potenziale della CAA, sia in termini pedagogici sia organizzativi.

L'esperienza estiva è stata percepita come un'opportunità formativa importante, capace di favorire la collaborazione grazie ad una visione condivisa della CAA come strumento non esclusivamente riabilitativo, ma come risorsa educativa trasversale.

L'analisi evidenzia come gli strumenti visivi utilizzati (agende, portachiavi simbolici, ventagli comunicativi, lavagne e altri supporti) siano divenuti mediatori non solo per i bambini con bisogni comunicativi complessi, ma per l'intero gruppo: operatori, famiglie e bambini. Nel complesso, dai dati raccolti emerge una valutazione ampiamente positiva dell'esperienza. Gli operatori hanno riconosciuto che la presenza strutturata della CAA abbia reso l'ambiente più accessibile, comprensibile e inclusivo, favorendo un senso di appartenenza e di benessere diffuso.

Conclusioni

L'esperienza unificata presso CO ha innescato atteggiamenti collaborativi e cooperativi ed un potenziale senso di appartenenza, manifestatosi in proposte, soluzioni alternative e risoluzione delle criticità. Tra le difficoltà emerse: la mancanza di un linguaggio comune tra operatori, l'assenza di materiali personalizzati e la scarsa abitudine di alcuni bambini all'uso della CAA, hanno rappresentato vere e proprie sfide. L'esperienza ha messo in luce quanto questi strumenti possano diventare potenti alleati nella relazione educativa e quanto sia importante costruire competenze condivise nel team. In riferimento ai cambiamenti apportati in seguito agli incontri effettuati, i partecipanti affermano che... per la prima volta è stato affrontato il discorso dell'unificazione e dell'inclusione, con la possibilità di collaborare e co-progettare in sinergia tra le varie realtà rappresentative di CO; tramite gli incontri formativi, alcuni degli operatori appartenenti alle differenti organizzazioni che compongono CO, si sono potuti confrontare mediante l'avvio di tavoli di lavoro. Vi è stata la possibilità di discutere, preparare assieme il materiale e vedere le idee arricchite da sguardi differenti e complementari ...". Particolare interesse e attenzione sono stati manifestati da parte di colleghi che non operano direttamente nell'ambito della "disabilità", i quali stanno cogliendo le poten-



zialità nell'adozione di strumenti di CAA per tutti i bambini; ma anche la possibilità che tali linguaggi possano essere estesi negli ecosistemi sociali.

Il lavoro di gruppo trasversale ha permesso, infatti, di raggiungere una consapevolezza comune: la CAA non è solo uno strumento di supporto, ma può diventare una modalità comunicativa universale, “da introdurre fin da piccoli” e “da rendere accessibile a tutti”, perché l’inclusione comincia dal linguaggio. Verso la fine del centro estivo ad esempio, alcuni operatori hanno riscontrato un cambiamento soprattutto nei bambini “a cui non serviva”, e la CAA è diventata un mezzo per aiutare i compagni.

Uno degli aspetti più significativi sottolineati dagli adulti è stato il graduale approccio alla CAA in modo naturale e non con una visione esclusivamente specialistica: “... i cambiamenti maggiori sono stati quelli di portare uno sguardo differente che ha permesso di allargare l’orizzonte rispetto al sostegno che la CAA può fornire a tutti, e non solo a chi ha un bisogno comunicativo complesso...”. Tali strumenti pensati per esigenze specifiche, infatti, sono stati accolti inizialmente dai compagni, con curiosità o come un gioco, ma poi adottati, da questi ultimi, soprattutto, dopo averne compresa l’utilità nel favorire routine più chiare, maggiore autonomia, opportunità comunicative. Anche le famiglie ne hanno colto il significato, abituandosi a tale linguaggio, hanno partecipato attivamente, riconoscendo nella CAA un aiuto concreto per comprendere e condividere la giornata dei loro figli.

«La cosa bella... è che il messaggio è arrivato a tutti: quell’agenda che inizialmente poteva sembrare uno strumento esclusivo per la disabilità è diventata naturale. Anche il genitore che arrivava, o il nonno, la nonna, vedeva immediatamente a cosa servivano quelle immagini. Sono state utili anche per loro».

Numerosi gli aneddoti raccontati: bambini che cercano autonomamente il portachiavi per chiedere di andare in piscina o in bagno, altri che usano la lavagna per aiutare i compagni, o ancora episodi in cui la mancanza dello strumento ha fatto emergere la sua cruciale importanza da parte dell’operatore. Uno degli educatori ha perfino raccontato come la nonna, in viaggio all’estero, si sia lamentata dell’assenza di simboli visivi nei bagni – un piccolo esempio di come la CAA possa essere utile a tutti, non solo a chi vive una condizione di disabilità. Come sostiene un educatore “... Credo che ancora tanta strada andrà fatta, in particolare credo... servirà potenziare ulteriormente i momenti di confronto diretto con i bambini... nelle situazioni di gioco, ma anche a partire dalla narrazione di storie, veicolo fondamentale, nell’ottica di coltivare l’attenzione e il rispetto verso l’altro”.

In estrema sintesi, questa esperienza, a nostro avviso, può essere un piccolo esempio di come l’estensione della CAA, oltre gli ambiti specialistici, rappresenti una sfida culturale profonda ed emancipativa, per tutti. Resta ancora molta strada da percorrere affinché questi linguaggi, facciano naturalmente parte della nostra cultura, divenendo pienamente visibili e legittimi, ad esempio, negli spazi pubblici, nei parchi, nei trasporti, nella vita quotidiana al fine di realizzare micro e macrocontesti sempre più accessibili universalmente.

Riferimenti bibliografici

- Beukelman, D.R. & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2023). *Un'altra didattica è possibile: Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione Aumentativa Alternativa e tecnologie assistive: modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Trad. It. (a cura di) A. De Luca, https://www.gliatrisiamonoi.org/linee-guida-udl-2-2-2018-per-una-scuola-di-tutti/#dearflip-df_907/1/
- CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Gaspari, P. (2017). *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.



- Galdieri, M. (2022). Comunicazione aumentativa alternativa. Inclusion e didattiche innovative. Roma: Studium.
- Galdieri, M., & Zappalà, E. (2021). La CAA e il ruolo dei facilitatori per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (2-Special). <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12948>
- Giacconi, C., D'Angelo, I., & Aparecida Capellini, S. (2024). Navigare le complessità: strategie di letto-scrittura con la CAA. In *I quaderni di Valeria: Progettare percorsi di Didattica Speciale per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gómez-Redondo, S., Plaza Gómez, N., Obregón, L. J., Coca, J. R., & Paramá Díaz, A. (2024). Urban Transformations for Universal Accessibility: Socio-Educational Dialogue. *Urban Science*, 8(4), 161. <https://doi.org/10.3390/urbanosci8040161>
- Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Maisel, J. & Steinfeld, E. (2012). *Universal Design. Designing inclusive environments*. Hoboken: Wiley.
- Mirenda, P. (1993). AAC: bonding the uncertain mosaic. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(1), 3–9. <https://doi.org/10.1080/07434619312331276361>
- Sasanelli, L.D. (2023). La Comunicazione Aumentativa Alternativa nel paradigma dell'Universal Design for Learning: traiettorie e connessioni. *Q-Times Webmagazine*, 15(3), 666-678.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- United Nations General Assembly (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Its Optional Protocol* (A/RES/61/106). New York, USA: United Nations General Assembly.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.



Davide Petruzzelli

Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Centro Studi per i Diritti e la Vita indipendente |
davide.petruzzelli@unito.it

L'errore ereditario. Adottare lo sguardo della Convenzione ONU: presupposti filosofici e strumenti pedagogici

The hereditary error. Adopting the perspective of the UN Convention: philosophical assumptions and pedagogical tools

Call

This work is intended as an educational aid to fully understand the innovative and radical alternative proposed by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities compared to traditional models (see Curto, Marchisio 2020, Griffo 2015). In particular, it aims to demonstrate how the misunderstandings and failure to apply the Convention are based on a 'hereditary error' inherent in Western tradition, common sense, and science, which Friedrich Nietzsche had already identified in one aphorism of Human, All Too Human (Nietzsche 1879). The error that continues to be made is to consider phenomenal reality as an objective 'aeterna veritas' on which to base and found practices, rather than considering it as a contingent product of situated practices (Sini 2014). The difference between the two approaches is decisive both in theory and in the development of practices. This paper analyzes the two methodological alternatives and proposes one narrative device—metaphor of the house and the workers—conceived as pedagogical tool to clarify the difference between an ontological and positivist approach and a constructivist or genealogical approach. The aim is to provide readers with new and additional tools for understanding a point in the UN Convention that is as fundamental as it is difficult to grasp due to its unconventional nature.

Keywords: Disability; paradigm shift; ontological method; genealogical method; epistemology

Questo lavoro si concepisce come supporto pedagogico per comprendere a pieno l'innovativa e radicale alternativa proposta dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità rispetto ai modelli tradizionali (cfr. Curto, Marchisio 2020; Griffo 2015). In particolare, si intende dimostrare come alla base delle incomprensioni e delle mancate applicazioni della Convenzione vi sia un "errore ereditario", proprio della tradizione occidentale, del senso comune e delle scienze, che già Friedrich Nietzsche aveva individuato in particolare in un aforisma di *Umano troppo umano* (Nietzsche 1879). L'errore che si continua a compiere consiste nel considerare la realtà fenomenica come "aeterna veritas" oggettiva su cui basare e fondare le pratiche piuttosto che considerarla come un prodotto contingente di pratiche situate (Sini 2014). La differenza tra i due approcci risulta decisiva sia in ambito teorico sia per quanto riguarda lo sviluppo delle pratiche.

Il contributo analizza le due alternative metodologiche e propone un espediente narrativo—la metafora della casa e degli operai—concepito come strumento pedagogico atto a chiarire la differenza tra un approccio ontologico e positivista e un approccio costruttivista o genealogico.

L'obiettivo è quello di fornire al lettore nuovi e ulteriori strumenti per comprendere un punto della Convenzione ONU tanto fondamentale quanto ostico a causa della sua non convenzionalità.

Parole chiave: Disabilità; cambio di paradigma; metodo ontologico; metodo genealogico; epistemologia

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Petruzzelli, D. (2025). L'errore ereditario. Adottare lo sguardo della Convenzione ONU: presupposti filosofici e strumenti pedagogici. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 131-138. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-12>

Corresponding Author: Davide Petruzzelli | davide.petruzzelli@unito.it

Received: 14/10/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-12



1.Introduzione

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità è un documento internazionale vincolante per i 187 Stati, Italia compresa, che – a seguito della sua stesura nel 2006 - l'hanno ratificata. Per molti esperti la Convenzione ONU rappresenta una svolta radicale nel modo in cui la disabilità e le persone con disabilità vengono concepite e trattate. Si tratta di un “cambio di paradigma” (Curto & Marchisio, 2020; Griffo, 2015), un “evento storico”, un “terremoto culturale” (Griffo, 2015), “un atto senza precedenti”, dalla “portata rivoluzionaria” (Curto & Marchisio, 2020).

La Convenzione propone una “cambio di sguardo” che *dovrebbe* trasformare sia le pratiche istituzionali sia l’immaginario collettivo, ridefinendo il rapporto tra società e disabilità.

Dovrebbe, perché, almeno in Italia, a quasi vent’anni dalla ratifica, sembra che il potenziale trasformativo della Convenzione sia rimasto in gran parte inespresso. Le implicazioni antropologiche, culturali ed epistemologiche di questo documento faticano a tradursi in cambiamenti concreti nelle politiche pubbliche, nei servizi, nel linguaggio e nelle rappresentazioni sociali della disabilità. Come dice Benedetto Saraceno: “la Convenzione è sostanzialmente ignota o ignorata nel nostro paese”. Infatti “sono molto pochi (o forse nessuno) gli infermieri, i medici, i geriatri, gli psichiatri e i direttori di strutture residenziali che conoscono e applicano con rigore la Convenzione, pur essendo questa una legge” (Saraceno, 2024). Se non lo fanno neanche gli specialisti, gli esperti o i lavoratori del settore, figurarsi le persone che non hanno un rapporto quotidiano e continuativo con la disabilità.

La Convenzione è così divenuta oggetto di un’adesione formale e strumentale, espressa attraverso citazioni ricorrenti nelle introduzioni e nei preamboli dei documenti direttivi di strutture residenziali, cooperative del Terzo Settore e servizi del welfare. Tuttavia, questi richiami e queste citazioni, lungi dal concretizzarsi in un’applicazione rigorosa della norma, si esauriscono dopo poche pagine, lasciando spazio a pratiche e orientamenti che tradiscono i principi ispiratori della Convenzione. Si rileva, dunque, una chiara discrepanza tra una conoscenza formale della Convenzione, spesso limitata a richiami generici, e una comprensione effettiva e approfondita dei suoi contenuti e delle sue implicazioni operative. La Convenzione viene ampiamente riconosciuta e citata come riferimento valoriale e normativo, apprezzata per l’elevato profilo etico e il potenziale trasformativo che incarna. Tuttavia, tale riconoscimento rimane spesso confinato al piano teorico o simbolico: manca, nella maggior parte dei casi, un impegno concreto volto a rivedere prassi consolidate e modelli teorici alla luce dei principi che essa enuncia (cfr. Baldacci & Colicchi, 2016). Il risultato è un evidente scollamento tra l’adesione di principio e la volontà effettiva di operare un cambiamento sistemico. Tutti nominano e citano la Convenzione ma pochi la applicano o la leggono in modo serio e approfondito.

Il divario tra adesione formale e adesione operativa alla Convenzione, che ne determina la mancata applicazione, non può più essere giustificato, a quasi vent’anni dalla sua adozione, con la necessità di un fisiologico periodo di implementazione pratica di un documento di natura teorica. Uno degli scopi che questo contributo si pone consiste nel dimostrare come questo ritardo dipenda principalmente dal fatto che il “cambio di sguardo” proposto dalla Convenzione, prevede e implica il riconoscimento e la trasformazione di alcuni aspetti epistemici tradizionali profondamente radicati e dunque diffili da individuare e superare.

Un aiuto per affrontare questa sfida può giungere dalla tradizione filosofica che in diversi momenti e con diversi esiti, ha tematizzato a suo modo l’alternativa epistemologica proposta dalla Convenzione.

In particolare, si intende sostenere come alcune direttive della riflessione nietzschiana, che contrappone il metodo genealogico al tradizionale metodo ontologico – definito in *Umano troppo Umano* come “l’errore ereditario dei filosofi” – possano aiutare a comprendere e ad applicare le implicazioni più radicali della Convenzione.

Al fine di presentare questo errore e l’alternativa metodologica ed epistemologica proposta da Nietzsche, il seguente contributo si divide in due parti. La prima presenta una breve introduzione di quello che Nietzsche chiama “l’errore ereditario dei filosofi”. Il capitolo successivo presenta una metafora utilizzata



come espediente pedagogico atto a rappresentare e chiarire cosa Nietzsche intendesse e come questo si colleghi al tema della disabilità.

Quando si parla di “espediente pedagogico”, come si avrà modo di vedere, si intende uno strumento esplicativo che, attraverso la trasposizione metaforica, supporti e sostanzi il cambio di sguardo proposto dalla Convenzione, cercando di evidenziarne i punti centrali e le principali assunzioni filosofiche ed epistemologiche.

2. L'errore ereditario

Errore ereditario dei filosofi. — Tutti i filosofi hanno in sé il comune errore di partire dagli uomini attuali e di credere di giungere alla mèta mediante l'analisi di quelli. Involontariamente, l'«uomo» ondeggia dinnanzi ai loro occhi come una «aeterna veritas», come cosa fissa in tutti i vortici, come una sicura misura delle cose. Tutto ciò che il filosofo enuncia sull'uomo non è in fondo altro che una testimonianza sopra l'uomo di un'epoca molto *limitata*. La mancanza di senso storico è l'errore ereditario di tutti i filosofi; molti prendono perfino, inconsideratamente, la più recente forma dell'uomo, quale è sorta sotto la pressione di determinate religioni, anzi, di determinati avvenimenti politici, come la forma fissa da cui si deve partire. Non vogliono imparare che l'uomo è divenuto, che anche la facoltà del conoscere è divenuta; mentre alcuni filosofi fanno persino derivare il mondo intero da questa facoltà del conoscere. Ora, tutto *l'essenziale* dell'evoluzione umana è avvenuto in tempi remotissimi, assai prima dei 4000 anni che noi all'incirca conosciamo; durante i quali l'uomo non può essere molto mutato. Il filosofo vede «istinti» nell'uomo attuale e ammette che questi facciano parte degli immutabili fatti umani e quindi possano dare una chiave per comprendere il mondo in generale: l'intera finalità è costruita sul fatto che si parla dell'uomo dei quattro ultimi millenni come di un uomo *eterno*, verso il quale tutte le cose del mondo fin dal loro inizio ebbero un orientamento naturale. Ma tutto è divenuto, è frutto di un'evoluzione; *non ci sono fatti eterni*; come non ci sono verità assolute. — Per questo la *filosofia storica* è d'ora in poi necessaria, e con essa la virtù della modestia. (Nietzsche, 1879)

Umano troppo Umano è un libro che ha provocato scandalo nella cerchia intellettuale più vicina a Nietzsche, causando la definitiva rottura con Wagner – che pare abbia accantonato il testo dopo la lettura del primo aforisma, precedente a quello citato - e con la tradizione culturale a cui apparteneva nella sua fase giovanile.

Le considerazioni inattuali di Nietzsche sulla storia e sulla “filosofia storica” e sulla mancanza di “senso storico” erano già al centro dei suoi pensieri sei anni prima della pubblicazione di *Umano troppo umano*, quando scrisse *Sull'utilità e il danno della storia per la vita* (1874). L'alternativa proposta da Nietzsche al metodo storico tradizionale sarà poi impiegata nella *Genealogia della morale* (1887) che, per stessa ammissione dell'autore, è concepito come uno sviluppo dei pensieri elaborati in *Umano troppo umano*.

Cosa intende dunque Nietzsche quando parla della necessità di un “filosofare storico”?

Innanzitutto, bisogna sapere che, quando Nietzsche parla dei “filosofi”, qui e in altri testi da lui scritti, non si riferisce solamente a quelli che per noi sono i filosofi di professione, ma a quelli che oggi chiameremmo “uomini di scienza” (cfr. Nietzsche, 1872). Per Nietzsche i filosofi sono gli uomini del sapere, quelli che indagano il mondo, l'uomo, la natura, che vogliono conoscere la realtà delle cose. Quando parla di un “filosofare storico” vuole intendere un certo modo di conoscere il mondo e quando nomina l’“errore ereditario dei filosofi” vuole indicare un errore epistemologico, che riguarda l'attività conoscitiva dell'uomo in generale.

Nella *Genealogia della morale* Nietzsche fornisce un chiaro esempio di cosa intenda quando parla di questo errore e del metodo necessario a superarlo. In questo testo il filosofo tedesco vuole occuparsi dell’“origine dei nostri giudizi morali” (Nietzsche, 1887, p. 3) ovvero di “*quale origine* abbia propriamente il nostro bene e il nostro male” (Ivi, p. 5). Non gli interessa dunque descrivere i comportamenti opportuni o inopportuni del suo tempo ma produce una “genesì della morale” ovvero un'indagine delle origini storiche, psicologiche e culturali che hanno prodotto una determinata serie di valori e che hanno fatto sì che alcuni atteggiamenti fossero considerati opportuni e virtuosi e altri no. Non si tratta di definire una volta



per tutte il male e il bene come se fossero degli oggetti determinabili. Non si tratta di capire che cosa sia veramente o naturalmente buono o cattivo. Come scrive Nietzsche “un po' di addottrinamento storico e filologico, con l'aggiunta di un'innata delicatezza di sensibilità per i problemi psicologici in generale, trasformò ben presto il mio problema” – definire il bene o il male – “in un altro: in quali condizioni l'uomo è andato inventando quei giudizi di valore: buono e cattivo?” (*Ibidem*). Emerge così una “nuova esigenza” che pone in primo piano, rispetto alla natura dei valori morali, “una conoscenza delle condizioni e delle circostanze in cui sono attecchiti” (Ivi, p. 8). Non si tratta di porre un mondo metafisico, ontologico, oggettivo dietro ai fenomeni storici, contingenti e soggettivi. Si tratta piuttosto di indagare il continuo processo evolutivo che produce, in ogni momento storico, fenomeni, forme, valori, oggetti e giudizi. Questa indagine non deve cadere nell'errore di giustificare e ipostatizzare l'esistente, mostrandone l'inevitabile verità storica, come vorrebbe la “storia antiquaria”, ma deve essere attuata in modo critico, in funzione della vita presente e futura, per mostrare che tutto diviene e che al cambiare delle condizioni possono cambiare i valori morali, il bene e il male (cfr. Nietzsche 1874). Ancora una volta, non si tratta di individuare una “forma fissa” della morale, un'eterna verità sul bene e sul male, ma di mostrare come ciò che in un determinato momento storico viene ritenuto vero, eterno e normale sia in realtà il risultato di pratiche specifiche e di un preciso modo di intendere la vita, la realtà e il mondo. Ogni “forma fissa” non è tale per la sua verità immobile ed eterna, ma per un determinato e contingente rapporto tra volontà di potenza che, di conseguenza, può essere anche differente.

In generale, al di là dell'indagine rispetto alla morale, a Nietzsche non interessa tanto *che cosa* un fenomeno sia nel presente ma *come* questo fenomeno si sia costituito in quanto tale, quali sono le forze, le potenze, le relazioni che hanno permesso una tale conformazione piuttosto che un'altra. O meglio, Nietzsche pensa che questa indagine storica sia l'unico autentico modo razionale e scientifico - lui direbbe filosofico – di interessarsi all'esistente. Il *come* precede il *che cosa*, il processo di formazione è più importante, più originario, più fondamentale del suo risultato che non è altro che una conseguenza temporanea e dunque modificabile (cfr. Sini, 2014).

Il secondo aforisma di *Umano troppo Umano* mette in guardia sulla tendenza naturalizzante dell'esistente attuale non rispetto al bene e al male ma rispetto all'uomo, che non viene colto nella sua natura prospettica ed evolutiva ma viene considerato come metro universalmente valido di valutazione “per comprendere il mondo in generale”. La Realtà, piuttosto che essere intesa nella sua molteplicità e nella sua continua trasformazione, viene appiattita e ridotta a ciò che è reale in un determinato tempo, in una determinata configurazione sociale e per una determinata volontà. L'uomo piuttosto che essere indagato nelle sue cangianti manifestazioni temporali e spaziali è ridotto a una sola di queste manifestazioni, che viene ritenuta l'unica modalità di essere umano normale, reale e desiderabile. Valutare gli uomini e l'umanità in generale, a partire dall'uomo che si incontra nella propria realtà quotidiana, come farebbe il metodo antiquario, o a partire dalle grandi figure mitologiche del passato, come farebbe la storiografia monumentale, appare a Nietzsche una indebita semplificazione e un pericoloso pregiudizio da superare. Piuttosto è necessario indagare sotto quali spinte, sotto quali poteri e in funzione di quali esigenze si siano create le forme attuali, così da comprendere come poterle modificare inventandone di nuove. Questo è il compito creativo, emancipatorio e “artistico” che Nietzsche immagina per gli “spiriti liberi” che verranno, a cui *Umano troppo umano* è idealmente dedicato.

Se si volesse riassumere ulteriormente l'alternativa metodologica proposta da Nietzsche, si potrebbe affermare che la differenza tra il metodo genealogico da lui proposto e il metodo ontologico o metafisico, consiste nel rapporto tra realtà e pratiche. Tradizionalmente si cerca di studiare la realtà, definendo ciò che è oggettivamente vero, naturale, giusto, cercando di adattare ad essa le pratiche, le azioni e i giudizi – ancora oggi molte scienze ragionano così. Il metodo genealogico mira invece a individuare le pratiche e le forze che creano determinate realtà, ribaltando il rapporto causale. Nel primo caso la realtà esperita, studiata e indagata è il fondamento dell'agire, nel secondo caso è l'intreccio delle molteplici azioni che configura una determinata realtà e che può dunque originarne innumerevoli altre.

Tutto il grandioso e profetico pensiero nietzschiano può essere inteso come un tentativo di contrapporre alla storiografia oggettivistica, antiquaria e monumentale una filosofia capace di studiare i processi storici



per condannare e criticare ciò che esiste, mostrandone la contingenza e la temporalità, così da poter creare esistenze, modalità e condizioni nuove.

Questo ribaltamento di prospettiva, che Nietzsche tematizza rispetto allo studio della morale e della natura umana, è stato interiorizzato prima dai *Disability Studies*, attraverso la contrapposizione tra modello bio-medico e modello bio-psico-sociale della disabilità (cfr. Oliver, 1990; Valtellina, 2025), e successivamente dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità. Pur non potendo ricostruire puntualmente le direttive che legano la prospettiva nietzschiana alla Convenzione ONU, è evidente come questo documento, rifacendosi ai *Disability Studies*, non intenda la disabilità secondo il metodo tradizionale dell'ontologia, ma attraverso il metodo genealogico – Foucault direbbe “archeologico”. Ai redattori della Convenzione non interessa *che cosa* sia la disabilità ma *come* essa emerga all'interno di una configurazione sociale. Non è importante registrare puntualmente gli aspetti della condizione di disabilità per stabilire in cosa consiste e per agire su di essa in base a queste valutazioni. Piuttosto è importante comprendere come essa venga agita, messa in pratica e prodotta, così da poter intervenire sul processo che la rende tale. Osservare l'intreccio di pratiche che sottostanno all'emersione del concetto e della condizione di disabilità o di anormalità è molto più utile e opportuno rispetto a dare per certo che esista qualcosa come la disabilità, che va solamente scoperta e definita una volta per tutte, al di là di qualsiasi pratica o interpretazione, (cfr. Jackson, 1967; Oliver, 1990; Dal Lago, 2000; Chaney, 2022).

La Convenzione evidenzia implicitamente come l'errore tradizionale che, almeno secondo Nietzsche, compiono i filosofi e gli scienziati sia stato pienamente ereditato anche da chi si occupa di disabilità. Questa, infatti, nell'operatività quotidiana, continua ad essere intesa come una condizione naturale sulla quale è possibile operare primariamente attraverso una diagnosi o un'analisi oggettiva. Si continua insomma a pensare che siano le pratiche a doversi adeguare e conformare rispetto ad una condizione reale e statica piuttosto che vedere la condizione reale di disabilità come frutto contingente di una pratica discriminatoria. Superando questo errore, la disabilità può essere intesa come condizione sociale che in quanto tale è oggetto di continue trasformazioni e trasfigurazioni e non più come un elemento immobile, definito una volta per tutte, inamovibile nella sua fattualità e nella sua staticità. L'applicazione della Convenzione dipende dunque dalla comprensione di questo errore e dal suo superamento, che implica un profondo e faticoso ripensamento dei metodi con cui si indaga la realtà e l'esistente. Trattandosi di un “cambio di paradigma”, questo riguarda le nostre credenze consolidate, i metodi dati per scontati, i modi in cui tradizionalmente intendiamo il rapporto tra le pratiche e ciò che esiste. Per rimanere nell'ambito della disabilità, riguarda il rapporto tra un modo di trattare, catalogare e concepire le persone e la condizione che queste persone vivono. Se nel modello bio-medico tradizionale a condizioni oggettive e reali di disabilità corrispondono inevitabilmente pratiche di cura e di accudimento, ma anche di discriminazione; nel modello della Convenzione sono le pratiche che fanno sì che una persona risulti disabile o normale (cfr. Curto & Marchisio, 2020). Il punto fondamentale è che il potere causale e di produzione, nei due metodi, è capovolto e questo porta a conseguenze pratiche profondamente diverse. Basti pensare alla differenza tra chi, davanti a una persona con disabilità, ragiona affermando che “si deve agire in un certo modo perché è fatto così” e chi afferma che “è fatto così perché si è agito in un certo modo”. La differenza operativa tra queste alternative risulta decisiva.

3. La realtà come costruzione

Quella che segue è una metafora utile a rappresentare in modo concreto e immediato la differenza tra il metodo ontologico tradizionale e il metodo genealogico nietzschiano¹. È da concepire come uno stru-

1 La metafora presentata è una libera interpretazione di un esempio utilizzato dal biologo cileno Humberto Maturana per spiegare il concetto di autopoiesi (Maturana 1970). Non è irrilevante in questa sede il fatto che Maturana lo utilizzi per spiegare come funziona e come opera la vita e l'essere vivente.



mento pedagogico volto all'insegnamento dell'approccio epistemologico necessario all'applicazione della Convenzione. Stando a ciò che è stato detto nel precedente capitolo, dovrebbe dunque rappresentare anche la differenza teorica e pratica tra l'adozione del modello tradizionale bio-medico della disabilità e l'adozione del modello bio-psico-sociale proposto dai *Disability Studies* e dalla Convenzione. In particolare, si vuole evidenziare come l'alternativa tra questi due modelli non sia unicamente un'opzione tecnica o metodologica ma un'alternativa epistemologica che riguarda il modo in cui viene concepita la realtà, nel suo rapporto con i soggetti che vi convivono e con le pratiche messe in atto.

Immaginiamo due gruppi di operai edili che iniziano a lavorare come segue:

Il primo gruppo inizia il proprio lavoro direttamente al cantiere. Una volta arrivati, trovano un progetto di una grande casa di un solo piano, definita e descritta nei minimi dettagli, con un numero di camere pari al numero degli operai che vi lavorano. Il progetto viene condiviso in ogni sua parte con ognuno degli operai che lavorano nel cantiere. Dopo essersi assicurati che ogni operaio abbia ben in testa l'idea complessiva della casa, si procede ad attribuire, per estrazione, ogni camera a un operaio. Ognuno degli operai costruirà integralmente una sola delle camere, seguendo le indicazioni del piano.

Il secondo gruppo di operai lavora in modo diverso. All'inizio della giornata non si recano al cantiere ma a tutti gli operai viene inviata la stessa mansione individuale. Ogni operaio deve immaginarsi nei minimi dettagli un piccolo edificio e farne un progetto integrale. Le uniche informazioni che possiede riguardano la metratura dell'edificio (dalle dimensioni di un monolocale), la sua posizione all'interno della planimetria del cantiere e un orario entro il quale presentarsi nella posizione indicata per iniziare i lavori. L'operaio procede così a progettare il proprio edificio individuale, senza avere alcuna informazione che riguarda una casa, un edificio complessivo o il lavoro degli altri operai. All'ora indicata ogni operaio si reca nella sua posizione di partenza all'interno del cantiere e, senza condividere preliminarmente nessuna informazione sul proprio progetto, sul cantiere o su sé stesso, inizia a costruire la camera che ha progettato.

Ipotizzando che ogni operaio abbia lavorato al meglio delle sue possibilità, alla fine dei lavori verranno costruiti due edifici. Uno sarà evidentemente una casa, omogenea in ogni sua parte, corrispondente ai criteri del progetto iniziale. L'altro non sarà per forza una casa ma un agglomerato di progetti individuali che convivono nello stesso spazio. Effettivamente, il secondo gruppo non ha mai visto un progetto integrale dell'edificio complessivo e di come debba venire. Per utilizzare i termini di Maturana, inventore di questa metafora, "la casa non appartiene al dominio cognitivo degli operai del secondo gruppo" (Maturana, 1970). Il loro unico compito e l'unica cosa che fanno riguarda il loro edificio singolo. Questo non significa che l'edificio complessivo non esiste, ma che esiste unicamente come prodotto della pratica lavorativa degli operai e delle loro relazioni. L'edificio, si potrebbe dire, non ha un'esistenza propria che precede, ordina e norma il lavoro degli operai. È l'edificio ad essere costruito e prodotto interamente dal lavoro individuale degli operai, emergendo dalla coesistenza dei lavori personali.

La differenza sostanziale è che nel primo gruppo l'edificio è staticamente definito e presupposto in partenza, all'origine del processo e prima dell'inizio dei lavori. Il lavoro degli operai si basa su una realtà universale, condivisa, univoca e fissa. Si tratta di una realtà univoca a cui adeguarsi. Nel secondo cantiere, al contrario, l'edificio non è presupposto ma è il risultato dinamico della coesistenza e della convivenza di tanti progetti individuali. Nel primo cantiere la realtà (l'edificio) è data e il lavoro degli operai vi si adegua, nel secondo è la realtà che si costruisce e si adegua al lavoro degli operai. La realtà del primo gruppo è una realtà ontologica e metafisica e gli operai vi lavorano gerarchicamente in base a un piano comune. La realtà del secondo gruppo è genealogica e gli operai vi lavorano, per utilizzare i termini di Gregory Bateson, ecologicamente (Bateson, 1972).

Per comprendere a che fine si utilizzi la suddetta metafora parlando di Convenzione ONU e disabilità è sufficiente porsi due domande:

- 1) Come viene valutata nei due cantieri l'abilità di un operaio?
- 2) Cosa può fare una persona che voglia aiutare un operaio meno abile a non essere tale?



Nel primo gruppo, non solo il risultato finale, ma l'operato di ogni persona che lavora nel cantiere sarà valutato in base alla corrispondenza con il progetto presupposto. Il progetto iniziale della casa rappresenta uno standard di riferimento che, fissando un obiettivo comune, norma le azioni degli operai all'interno del cantiere. Decide chi ha lavorato bene e chi ha lavorato male, chi è un abile operaio e chi non lo è. All'interno del cantiere un errore commesso da chiunque sarà valutato, notato e avrà delle conseguenze, in base al discostamento rispetto al modello iniziale. La realtà presupposta ordina e predispone le pratiche singole e collettive che devono adeguarsi, corrispondere e basarsi sul progetto. Ci saranno operai che hanno applicato alla lettera il progetto riproducendo perfettamente la camera per com'era descritta inizialmente, ci sarà chi ha seguito il progetto pur sbagliando qualche particolare, più o meno influente, e ci sarà chi non ha affatto seguito il progetto. Probabilmente quest'ultimo rischia il licenziamento per non essere stato abbastanza abile. La sua disabilità è evidente a tutti. La corrispondenza o meno rispetto al modello è semplicemente un dato di fatto, un frutto di un'osservazione imparziale e oggettiva. In ogni caso l'abilità, l'operato, le capacità e lo status degli operai nel cantiere sono valutati in base alla corrispondenza rispetto a un piano conosciuto da tutti fin dal principio, che trascende l'operato e la volontà degli operai e anzi li determina. L'abilità o l'incapacità di una persona nel cantiere sono l'effetto inevitabile del rapporto con un dato di realtà.

In questo modo un modello impersonale ha il potere di definire, di significare e di dare valore all'esistenza e alle caratteristiche degli operai.

Nel secondo cantiere la valutazione degli operai e delle abilità è decisamente più complessa e meno univoca perché non esiste un canone o un piano iniziale da utilizzare come metro di paragone condiviso a priori. Lo status degli operai non si deduce analiticamente e meccanicamente confrontando l'operato individuale con una norma generale. Piuttosto la condizione di ogni singolo è determinata dalle pratiche di convivenza e dai rapporti che si vengono a creare nell'intreccio dei molteplici lavori che vengono messi in atto all'interno del cantiere. Questo significa che la condizione di un individuo non dipende da un supposto stato delle cose originario e immobile ma dalle dinamiche politiche, sociali e relazionali che di volta in volta vengono messe in pratica e che determinano la vita e la condizione delle persone. La condizione personale dell'operaio nel secondo cantiere – ricalcando uno slogan caro al movimento per i diritti delle persone con disabilità, i quali a loro volta l'hanno derivato dalle lotte femministe – non è oggettiva ma politica.

Se non si presuppone un piano comune di confronto, il fatto che una persona risulti menomata, meno capace o meno abile non è un dato di realtà incontestabile e assoluto ma è il risultato di una modalità di stare insieme e di coesistere in un luogo (cfr. Marchisio & Monchietto, 2023). Bisogna ricordare infatti che nel secondo cantiere nessuno conosce i progetti personali; dunque, nessuno può valutare dall'esterno la corrispondenza dei singoli edifici rispetto ad essi. Nel secondo cantiere i canoni valutativi saranno co-costruiti dalla coesistenza degli operai e si svilupperanno a posteriori e in corso d'opera, non certo preliminarmente. Saranno il prodotto del lavoro, della partecipazione e della convivenza degli operai, non ne saranno il presupposto normativo.

Date queste differenze, per tornare alle domande iniziali, come si aiuta un operaio disabile nei due cantieri?

Nel primo cantiere non ci sono alternative. L'unico modo per rendere un operaio abile è farlo corrispondere quanto più possibile alla norma iniziale. Si potranno creare corsi di formazione appositi, corsi di recupero in cui si insegnano pratiche che l'operaio non è in grado di usare, corsi per facilitare la lettura del progetto iniziale, ecc... In ogni modo bisogna trovare dei sistemi per facilitare la corrispondenza con un dato di realtà. Diversamente sarà impossibile risultare abili e alla lunga sarà difficile anche rimanere all'interno del cantiere.

Nel secondo cantiere sicuramente non vi è un metodo standardizzato. Il punto è che, rispetto al primo, nel secondo cantiere, l'abilità o la disabilità non sono dati di fatto rispetto ad una realtà oggettiva ma sono il prodotto di un sistema di valutazione arbitrario, costruito politicamente dalla comunità del cantiere. Il piano di confronto, qual ora ci sia, è situato e contingente. Aiutare la persona ad emarginarsi dalla sua condizione di disabilità significa quindi aiutare la comunità a co-costruire un sistema di convivenza e di valutazione diverso, che renda partecipe l'operaio e ne legittimi la costruzione e il lavoro, compren-



done la natura personale. Non si tratta di includere in un modello ma di pensare il modello insieme a lui (cfr. Acanfora, 2022; Langer, 2022; Riccardi, 2016).

Da queste considerazioni deriva l'importanza centrale della piena ed eguale partecipazione sociale, obiettivo primario della Convenzione. Infatti, se lo status individuale è determinato dalle pratiche di convivenza, partecipare a queste pratiche attivamente risulta fondamentale e decisivo per la propria autodeterminazione. Nel primo cantiere partecipare alla società significherebbe partecipare alla costruzione e all'attuazione della realtà impersonale e predefinita mentre nel secondo cantiere significa partecipare alla definizione di che cosa la realtà e le persone sono, senza che nessuno lo sappia a priori. Il ruolo della partecipazione nel primo cantiere non può che assumere un significato omologante e gerarchico, mentre nel secondo rappresenta una possibile emancipazione e una reale presa di parola.

I parallelismi potrebbero continuare ma in poche parole, per arrivare al punto, quando ci si rapporta con una persona in condizione di disabilità, se si vuole applicare radicalmente la Convenzione, bisogna immaginarsi la persona e la realtà nei termini del secondo cantiere piuttosto che del primo. Bisogna quindi ragionare in termini genealogici e non ontologici, consapevoli del fatto che anche le pratiche e le modalità di convivenza e partecipazione producono identità, disabilità, gerarchie e progetti collettivi e non solo, come tradizionalmente si è portati a credere, il contrario.

La potenza trasformativa di questo gesto epistemologico può risultare decisiva in vista di una piena attuazione della Convenzione.

Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2022). *Di pari passo. Il lavoro oltre l'idea di inclusione*. Luiss University Press.
- Baldacci, M. & Colicchi, E. (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Carocci.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Chaney, S. (2022). *Sono normale? Due secoli di ricerca ossessiva della "norma"*. Bollati Boringhieri.
- Curto, N., Marchisio, C. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Carocci.
- Dal Lago, A. (2000). *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*. Ombre corte.
- Glaserfeld, von E. (1995). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*. Odradek.
- Griffo, G. (2015). La Convenzione Internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi delle prospettive inclusive nei Paesi europei. In *L'integrazione scolastica sociale*, 14 (1), 11-18. Erickson.
- Griffo, G. (2005). L'inclusione come strumento di tutela dei diritti umani. In Mascia M. (Eds.) *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale* (pp. 167 – 182).
- Jackson Don, D. (1967). Il mito della normalità. In Watzlawick P. e Weakland J. H. (Eds.) *La prospettiva relazionale* (pp. 157-163).
- Langer, A. (2022). *La scelta della convivenza, E/O*.
- Maturana, H. R. (1970). *Biologia e cognizione in Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* (6), Marsilio.
- Marchisio C., & Monchietto A. (2023). Change society, not the individual. Oppression and disability. *Mike Oliver's thought*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, 11 (1), 12-19. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-01>.
- Nietzsche, F. (1872). *Il libro del filosofo*. ANANKE.
- Nietzsche, F. (1874). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*. Adelphi.
- Nietzsche, F. (1879). *Umano troppo umano. Un libro per spiriti liberi*. Adelphi.
- Nietzsche, F. (1887). *Genealogia della morale. Uno scritto polemico*. Adelphi.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*. Macmillan Education.
- ONU - Organizzazione delle nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Retrieved October 14, 2024, from <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Riccardi (2016). *Costruire la cultura della convivenza. Alexander Langer educatore*. Franco Angeli.
- Saraceno, B. (2024). *Istituzioni totali e de-istituzionalizzazione*. In Tarantino, C. (Eds.), *Soggiorno obbligato. La disabilità tra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 305 – 320). Il Mulino.
- Sini, C. (2014). *Il pensiero delle pratiche. Tomo II: la solidarietà delle pratiche e l'origine dell'autocoscienza*. Jaca Book.
- Valtellina, E. (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai disability studies*. Utet.



Alberto Righi

Università degli studi di Macerata | a.righi1@unimc.it

Silvia Stefanelli

Università degli Studi della Repubblica di San Marino | silvia.stefanelli@unirmsm.sm

Alice Guardigli

Centro Apprendiamo | alice@apprendiamorsm.com

Educare all'autonomia scolastica.

L'evoluzione del Tecnico dell'Apprendimento nel territorio sammarinese

Educating for School Autonomy:

The Evolution of the Learning Technician in the San Marino Context

Call

The paper analyses the evolution of the role of the Learning Technician within the multidisciplinary centre Apprendiamo in San Marino, which has been active since 2013 in supporting individuals with developmental and learning difficulties. The centre's educational services are grounded in the methodologies first tested in the Campus for autonomy addressed to students with Specific Learning Disorders (Berton et al., 2005; Dazzi et al., 2017) promoted by the University of the Republic of San Marino. The centre is characterised by the integration of diverse professional competences (Cadei et al., 2024), aimed at supporting learners with neurodevelopmental disorders and other learning difficulties. The educational pathways implemented are based on the enhancement of study methods (Cornoldi et al., 2010; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016), the targeted use of compensatory tools (Emili, 2020), and the personalisation of interventions (Perlmutter et al., 2017), within a network-based approach involving families, schools, and local services. In response to the normative, social, and cultural changes within the country – including Law 142/2010 – the centre has fostered a transition from a traditional and sectorial educational approach towards a broader and more inclusive model, oriented to equity and the promotion of autonomy (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018). Alongside the outcomes achieved, several challenges remain open, such as the consolidation of institutional partnerships and the continuous training of professionals. These aspects call upon Special Pedagogy to reaffirm its role as a boundary and connective discipline within territorial contexts (Pavone, 2010).

Keyword: Learning Technician, school autonomy, evolution of educational roles, education and territory, territorial networks.

Il contributo analizza l'evoluzione della figura del Tecnico dell'Apprendimento nel centro multidisciplinare Apprendiamo di San Marino, attivo dal 2013 nel sostegno a persone con difficoltà di sviluppo e apprendimento. I servizi educativi della struttura si sviluppano a partire dalle metodologie sperimentate nei Campus per l'autonomia rivolti a studenti con DSA (Berton et al., 2005; Dazzi et al., 2017), promossi dall'Università degli Studi della Repubblica di San Marino. Il centro si caratterizza per l'integrazione di competenze eterogenee (Cadei et al., 2024), orientate al supporto di alunni con disturbi del neurosviluppo e altre difficoltà di apprendimento. I percorsi educativi attivati si fondano sul potenziamento del metodo di studio (Cornoldi et al., 2010; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016), sull'uso mirato di strumenti compensativi (Emili, 2020) e sulla personalizzazione degli interventi (Perlmutter et al., 2017), in un'ottica di rete con famiglie, scuole e servizi territoriali. In risposta ai mutamenti normativi, sociali e culturali del Paese – tra cui la Legge 142/2010 – il centro ha promosso una transizione da un approccio educativo tradizionale e settoriale, verso un modello più ampio e inclusivo, orientato all'equità e alla promozione dell'autonomia (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018). Accanto ai risultati maturati, emergono sfide ancora aperte, quali il consolidamento delle alleanze istituzionali e la formazione continua degli operatori. Tali aspetti sollecitano la Pedagogia Speciale a riaffermare la propria funzione di sapere di confine e di connessione nei contesti territoriali (Pavone, 2010).

Parole chiave: Tecnico dell'apprendimento, autonomia scolastica, evoluzione dei ruoli educativi, educazione e territorio, reti territoriali.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Righi, A., Stefanelli, S., & Guardigli, A. (2025). Educare all'autonomia scolastica. L'evoluzione del Tecnico dell'Apprendimento nel territorio sammarinese. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 139-146. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-13>

Corresponding Author: Alberto Righi | a.righi1@unimc.it

Received: 14/10/2025 | **Accepted:** 02/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-13



Introduzione

La Repubblica di San Marino costituisce un contesto peculiare: la ridotta scala territoriale facilita relazioni dirette tra famiglie, scuole, servizi e istituzioni, ed al contempo rende immediata l'emersione di bisogni nuovi e complessi. Negli ultimi anni, infatti, si è registrata una crescita delle situazioni di fragilità all'interno del contesto scolastico. In Italia e a San Marino il numero di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) ed altri Bisogni Educativi Speciali (BES) è in crescita (Gobbi, 2023; Ministero dell'Istruzione, 2024), così come quello di alunni che vivono diverse forme di vulnerabilità (Amadori & Righi, 2025).

In questo scenario, educatori e pedagogisti sono chiamati a superare la tradizionale funzione di sostegno per assumere un ruolo capace di interpretare i mutamenti istituzionali, sociali e culturali che attraversano le comunità (Pavone, 2010). Le trasformazioni del contesto scolastico in atto richiedono posture professionali in grado di coniugare l'istanza dell'equità con l'operatività della personalizzazione, traducendo l'inclusione in pratica quotidiana e sostenibile (Perla, 2013; Calvani, 2019).

In questo orizzonte si colloca l'esperienza sul campo di Apprendiamo, qui presentata quale struttura multidisciplinare nata in risposta ai mutamenti del territorio sammarinese. La sua *mission* consiste nell'accogliere bambini, adolescenti e giovani adulti, rispondendo ai desideri e bisogni che emergono nei loro percorsi evolutivi. In tale cornice si articolano i servizi educativi del centro, finalizzati a costruire itinerari personalizzati orientati allo sviluppo dell'autonomia scolastica (Faiella, 2022).

Evoluzione normativa e pedagogica

Negli ultimi anni i progressi nelle scienze cognitive hanno chiarito molti meccanismi alla base dell'apprendimento (Stella, 2016; Amoretti et al., 2020; Okay & Cedden, 2025). Tali acquisizioni hanno evidenziato come numerose difficoltà scolastiche siano riconducibili a vulnerabilità neuropsicologiche, pur senza esaurirne le possibili cause. Le normative italiana e sammarinese ricordano infatti che tali difficoltà possono derivare anche da condizioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale, o da altri fattori di vulnerabilità (Ministero dell'Istruzione, 2012; Repubblica di San Marino, 2015).

Il quadro normativo che regola i processi inclusivi per studenti con DSA e altri BES costituisce un riferimento essenziale per comprendere le trasformazioni in atto nei sistemi scolastici. In Italia, la Legge 170/2010 ha rappresentato una svolta, formalizzando la tutela degli studenti con DSA e garantendo strumenti compensativi e misure dispensative. Tale riconoscimento ha sostenuto la diffusione di percorsi personalizzati e di pratiche didattiche orientate a valorizzare la varietà degli stili cognitivi e a prevenire l'insuccesso scolastico (Giacconi & Capellini, 2015).

Nella Repubblica di San Marino, un passaggio decisivo è rappresentato dalla Legge 142/2014 sui disturbi evolutivi specifici, che introduce un impianto normativo innovativo. La legge estende infatti il diritto alla personalizzazione didattica non solo agli studenti con DSA, ma anche a quelli con altri disturbi del neurosviluppo e, più in generale, a tutti gli alunni con BES. Tale scelta, rilevante sul piano pedagogico e politico, consolida una concezione inclusiva che si distanzia dalla logica categoriale, riconoscendo il carattere dimensionale delle difficoltà evolutive che possono emergere nei percorsi scolastici (Cilibrasi & Tsimpli, 2020). Il sistema sammarinese promuove un modello di equità educativa fondato sull'universalismo dei diritti, superando l'idea di uguaglianza come uniformità di trattamento e orientandosi verso percorsi calibrati sulle caratteristiche di ciascun alunno (Perlmutter et al., 2017).



Dai Campus per l'autonomia alla nascita del centro Apprendiamo

Anticipando gli sviluppi normativi, l'esperienza dei Campus per l'autonomia per studenti con DSA, avviata a San Marino nel 2003¹, ha rappresentato un passaggio fondativo per l'elaborazione di una prospettiva educativa capace di integrare innovazione tecnologica e promozione dell'autonomia (Emili, 2020). L'iniziativa ha introdotto un modello educativo centrato sull'uso consapevole degli strumenti compensativi e sull'acquisizione di strategie di studio personalizzate (Berton et al., 2005). Le edizioni successive hanno consolidato tale impianto, valorizzando il ruolo del gruppo dei pari e l'apprendimento esperienziale (Dazzi et al., 2017) in favore di studenti spesso segnati da insuccessi scolastici e condizioni di impotenza appresa (Seligman, 1975).

Da questa esperienza prende avvio, presso il DSU di Unirsm, il Corso di Alta Formazione per Tecnico dell'Apprendimento (TDA), attivo dal 2011 e finalizzato alla specializzazione nelle attività doposcolastiche rivolte a studenti con DSA e altri BES. Il percorso forma professionisti dotati di competenze metodologiche e operative, capaci di progettare interventi extrascolastici personalizzati e orientati allo sviluppo dell'autonomia scolastica (Stella & Grandi, 2011). Parallelamente, dai Campus sono nati i primi doposcuola specialistici per studenti con DSA², segnando il passaggio da un modello tradizionale di "aiuto-compiti", a interventi educativi complessi e intenzionali. Tali servizi, distinti dalle ripetizioni disciplinari, hanno posto al centro il metodo di studio (Cornoldi et al., 2010) e l'uso consapevole di strategie e strumenti compensativi, con l'obiettivo di favorire l'autonomia scolastica (Cornoldi & De Beni, 2020).

In questo intreccio tra innovazioni legislative e iniziative formative, anche il territorio sammarinese ha conosciuto una progressiva trasformazione. Il sistema scolastico, i servizi socio-sanitari e le realtà associative³, sollecitati da bisogni sempre più evidenti, hanno progressivamente sviluppato forme di risposta diversificate. In questo quadro si colloca la costituzione, nel 2013, della struttura multidisciplinare Apprendiamo, esito dell'incontro tra professionisti con consolidate esperienze formative e di collaborazione con il DSU di Unirsm. Avviato con servizi esclusivamente educativi – aiuto-compiti individuale e doposcuola specialistico per studenti con DSA – il centro ha nel tempo articolato la propria organizzazione, evolvendo in una realtà capace di rispondere alle istanze di un territorio in continua trasformazione.

Inquadramento teorico e metodologico delle attività del centro

Inquadramento teorico

Il quadro teorico che orienta le attività educative di Apprendiamo integra prospettive multidisciplinari – pedagogiche e neuropsicologiche – volte a rispondere alla complessità dei bisogni educativi.

In linea con gli orientamenti nazionali e internazionali, il centro attribuisce centralità all'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento e alla loro presa in carico sistematica. Infatti, le evidenze mostrano che la tempestività, sia valutativa sia abilitativa, assume un valore prognostico rilevante nell'evoluzione dei DSA (Gersons-Wolferbensberger & Ruijsenaars, 1997; Penge, 2010). L'avvio del supporto riduce l'impatto del disturbo e il rischio di comorbidità secondarie, incluse quelle di natura psicopatologica (Bäcker & Neuhäuser, 2003; Brown et al., 2020). Così, una volta definito il profilo di funzionamento, e qualora l'età della persona lo consenta, Apprendiamo attiva percorsi abilitativi (Giacconi & Capellini, 2015). L'idea di abilitazione fa riferimento a interventi centrati sul potenziamento di abilità cognitive, superando una logica riparativa per valorizzare le possibilità evolutive (Capellini, 2009). Presso il centro si svolgono

- 1 Il Campus fu promosso dal Dipartimento di Scienze Umane (DSU) dell'Università degli Studi della Repubblica di San Marino (Unirsm), in collaborazione con l'Università degli Studi di Urbino, l'Associazione Italiana Dislessia e la Cooperativa Anastasis.
- 2 Up-prendo di Carpi, fondato nel 2004, è stato il primo centro educativo italiano specifico per studenti e studentesse con DSA.
- 3 L'Associazione Sammarinese Dislessia nasce nel 2010, per iniziativa di un gruppo di genitori e professionisti, accomunati dal desiderio di sostenere bambini e ragazzi con dislessia.



percorsi abilitativi sui diversi processi cognitivi, tra cui, ad esempio, la lettura (Zorzi, 2008; Andrade et al., 2013), la comprensione del testo (Magnan & Ecalle, 2006; Odegard et al., 2008), la scrittura – sia nella sua componente grafica (Fukuda & Okuda, 2010; Cornoldi & Zaccaria, 2011), sia in quella ortografica (Cervera-Mérida & Ygual-Fernández, 2006; Zorzi, 2009) – ed il calcolo (Alloway & Passolunghi, 2011; Kucian et al., 2011).

Successivamente, il centro attiva percorsi orientati all'autonomia. Quest'ultima è assunta come esito formativo e comprende la scelta consapevole di strategie (Paoletti, 2001; Shaywitz, 2003), la gestione di tempi e strumenti (Ianes, 2007; Giaconi & Capellini, 2013) e il monitoraggio dei propri progressi (Cornoldi et al., 2010; Cornoldi & De Beni, 2020). La ricerca indica l'opportunità di introdurre gli strumenti compensativi in parallelo al lavoro abilitativo (Giaconi & Capellini, 2015). In questa logica, Apprendiamo opera, erogando un servizio specifico, che svolge la funzione di ponte tra intervento abilitativo e percorso educativo per l'autonomia, integrando entrambe le dimensioni. Ad esso può seguire un percorso specifico sul metodo di studio. Qui la compensazione è intesa come uso strategico, non sostitutivo, di strumenti analogici e digitali che facilitano l'accesso ai contenuti e l'organizzazione dello studio (Fogarolo & Scapin, 2010), delle mappe (Zappaterra & Trisciuzzi, 2014) di software, app e dei più recenti supporti basati sull'intelligenza artificiale (Gaggioli, 2025; Taddei et al., 2025).

Trasversale a tutte le attività del centro è l'adozione di un paradigma metacognitivo (Miato, 2013; Cornoldi & De Beni, 2020). La letteratura evidenzia come l'insegnamento esplicito di strategie di pianificazione, monitoraggio e controllo cognitivo produca miglioramenti significativi negli apprendimenti (Cornoldi, 1995; Raimondi & Tosatti, 2023). È riconosciuto che la lettura risulta più efficace quando è sostenuta da domande guida e da attività riflessive che facilitano la costruzione del significato e la verifica della comprensione (Fontani, 2018). La didattica metacognitiva, inoltre, costituisce un dispositivo inclusivo trasversale alle discipline e alle fasce d'età, promuovendo un coinvolgimento attivo di chi apprende (Andrich & Miato, 2003).

Approccio metodologico

La metodologia che orienta i servizi educativi del centro si struttura in una sequenza operativa composta da osservazione intenzionale, progettazione personalizzata, monitoraggio sistematico e valutazione degli esiti. Tale articolazione è fondamentale per l'organizzazione di contesti pienamente inclusivi (Ramberg & Watkins, 2020; OECD, 2024).

L'avvio di un percorso orientato all'autonomia scolastica prevede una fase preliminare di osservazione condotta dal TDA all'interno di attività individuali. Tale osservazione, intesa come pratica fondata sull'intenzionalità educativa (Calonghi, 1983; Postic & De Ketele, 1993) e su una postura riflessiva del professionista (Schön, 1993), consente di analizzare in modo sistematico gli stili cognitivi e di apprendimento dello studente (Cadamuro, 2004).

Sulla base dei dati raccolti, l'équipe elabora una proposta di intervento personalizzato, definito da obiettivi specifici (Traverso, 2016) e sottoposto a revisione periodica (Cadei et al., 2024). Nel corso del percorso, le attività scolastiche portate dallo studente al centro non rappresentano il fine dell'intervento, bensì il materiale attraverso cui sperimentare strumenti compensativi e strategie (Fogarolo & Scapin, 2010) finalizzate allo sviluppo dell'autonomia (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016).

L'andamento del percorso è monitorato in itinere attraverso griglie osservative che rilevano i livelli di autonomia (Emili, 2020), le percezioni di autoefficacia (Bandura, 1997; Fulgheri et al., 2014), le modalità di richiesta d'aiuto e le caratteristiche dello stile attributivo (Tabassam & Grainger, 2002; De Beni et al., 2014). La valutazione assume una funzione eminentemente formativa e documentativa: consente di tracciare l'evoluzione delle competenze metacognitive e organizzative (Cornoldi & De Beni, 2020) e si conclude con una relazione finale che restituisce i progressi conseguiti rispetto agli obiettivi prefissati.

A completamento di questa panoramica si evidenzia l'impegno di Apprendiamo nella costruzione di reti con famiglie, scuole e servizi territoriali, affinché la presa in carico assuma una logica di corresponsabilità educativa (Dusi, 2022). Gli incontri periodici con famiglie, docenti, clinici e altri professionisti costi-



tuiscono pratiche essenziali per integrare risorse e saperi. Questo lavoro reticolare permette al centro di radicarsi nel territorio, confrontarsi con la sua complessità ed evolvere in relazione ai cambiamenti che lo attraversano.

Riflessioni e prospettive future

L'esperienza del centro mostra come le professioni educative, in dialogo con ricerca, norme e contesti, possano ridefinire il proprio mandato. Apprendiamo rappresenta così un caso di come la Pedagogia Speciale, intesa come sapere a valenza transdisciplinare (Canevaro, 2007), possa orientare posture professionali sensibili ai cambiamenti sociali ed alla promozione dell'equità educativa.

Quanto presentato permette di evidenziare punti di forza e sfide aperte. Un primo elemento riguarda l'investimento nel lavoro di rete, che costruisce legami di prossimità con famiglie, scuole, servizi e realtà territoriali, promuovendo corresponsabilità educativa (Bianquin, 2020) e valorizzazione delle risorse comunitarie in una prospettiva sistemica (Pignalberi, 2025). Un secondo elemento qualificante è la personalizzazione degli interventi, assunta non solo come tecnica operativa, ma come principio pedagogico che riconosce la singolarità dei percorsi di apprendimento.

Accanto ai punti di forza, emergono tuttavia alcune criticità. Il lavoro di rete, pur rappresentando un obiettivo perseguito quotidianamente, resta una sfida: permane la necessità di consolidare canali stabili con scuole e servizi socio-sanitari affinché la corresponsabilità educativa assuma un carattere sistemico. Un'ulteriore criticità riguarda la gestione dell'eterogeneità dei bisogni, che richiede una costante revisione delle metodologie e una formazione continua degli operatori, spesso limitata dalla scarsità di risorse. Sul piano metodologico, il lavoro del TDA risente inoltre della mancanza di analisi qualitative e misurazioni quantitative degli esiti (Queirós et al., 2017). In prospettiva, appare necessario avviare studi longitudinali pre-post (Heikkinen et al., 2025) per monitorare l'evoluzione degli indicatori di autonomia e il mantenimento dei risultati (Emili, 2018).

Conclusioni

Il percorso di Apprendiamo mostra come, a partire dai Campus per l'autonomia e dalla formazione dei TDA, si sia delineato un modello educativo fondato su prevenzione, equità e inclusione. In coerenza con le più recenti riflessioni sul tutor dell'apprendimento (Brognoli, 2025), oggi presso il centro il TDA non svolge aiuto-compiti né ripetizioni, ma progetta interventi personalizzati in dialogo con studenti, famiglie, docenti e clinici, orientati allo sviluppo del metodo di studio e dell'autonomia scolastica (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016). Nel tempo anche i servizi educativi si sono evoluti, accogliendo non solo studenti con diagnosi di DSA, ma anche alunni con altri BES, con o senza certificazione, che presentano difficoltà organizzative, motivazionali o di gestione dello studio. Tale ampliamento risponde a due istanze pedagogiche centrali: la prevenzione (Marcelli & Braconnier, 2006) e la promozione di una giustizia educativa tradotta in pratiche di equità effettiva. In questa prospettiva, il servizio non limita l'accesso ai soli studenti con diagnosi, contrastando processi di ghettizzazione e pratiche di *pull-out* ancora presenti nei sistemi scolastici (Ianes et al., 2013).

In questo scenario, il TDA emerge come una figura in continua ridefinizione, chiamata a mediare tra scuola, famiglia e servizi e a trasformare le sfide emergenti in opportunità formative. L'esperienza di Apprendiamo mostra come anche un contesto di piccole dimensioni possa produrre pratiche e riflessioni rilevanti per il dibattito educativo più ampio. L'azione del centro si inserisce così nella cornice della Pedagogia Speciale come sapere di confine e di connessione (Canevaro, 2006), orientato alla lettura della complessità territoriale e alla trasformazione delle criticità in opportunità di crescita comunitaria (Pavone, 2010).



Riferimenti bibliografici

- Alloway T.P., & Passolunghi M.C. (2011). The relations between working memory and arithmetical abilities: A comparison between Italian and British children. *Learning and Individual Differences*, 21, 133-137.
- Amadori, A., & Righi, A. (eds.). (2025). *Adolescenti tra mondo digitale, scuola e futuro: Indagine sul benessere degli studenti della Repubblica di San Marino*. Milano: FrancoAngeli.
- Amoretti, G. F., Morra, S., Usai, M. C., & Viterbori, P. (2020). *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.
- Andrich, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: Organizzare l'apprendimento cooperativo-metacognitivo*. Trento: Erickson.
- Andrade O.V.C.A., Andrade P.E., & Capellini S.A. (2013). Identificação precoce do risco para transtornos da atenção e da leitura em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 167-176.
- Okay, A., & Cedden, G. (2025). How does working memory affect learning? The interrelationship among working memory, language learning, and mathematical achievement. *International Journal of School & Educational Psychology*, 13(2), 63–75. DOI: 10.1080/21683603.2024.2445703
- Bäcker, A., & Neuhäuser, G. (2003). Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(5), 329-337.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Berton M.A., Craighero M., Grandi L., Meloni A., Peroni M., Savelli E., Staffa N., & Stella G. (2005). Il Campus per l'autonomia di San Marino. *DIS*, 2, 1, 107-121.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Brognoli, F. (2025). Tutor dell'apprendimento e strumenti tecnologici: Formazione e percezione di utilizzo per favorire l'inclusione educativa. *DIS*, 6(1), 43–68. DOI: 10.14605/DIS612502
- Brown, J., McDonald, M., Besse, C., Manson, P., McDonald, R., Rohatinsky, N., & Singh, M. (2020). Anxiety, mental illness, learning disabilities, and learning accommodation use: A cross-sectional study. *Journal of professional nursing: official journal of the American Association of Colleges of Nursing*, 36 (6), 579-586.
- Cadamuro, A. (2004). *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*. Roma: Carocci.
- Cadei, L., Serrelli, E., & Tabacchi, A. (2024). La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 34–42. DOI: 10.7347/spgs-02-2024-05
- Calonghi, L. (1983). *Valutare*. Milano: De Agostini.
- Calvani A. (2019). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del dialogo nella pedagogia speciale*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2007). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Trento: Erickson.
- Cervera-Mérida J.F., & Ygual-Fernández A. (2006). Una propuesta de intervención en trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. *Revista de Neurología*, 42 (2), 117-126.
- Chiappetta Cajola, L., & 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 (ECPS Journal)*, 14(1), 127–151. DOI: 10.7358/ecps-2016-014-chia
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). Il metodo di studio a scuola per allievi con DSA nella prospettiva dell'ICF-CY: Dati di ricerca. *Education Sciences & Society*, 9(1), 133–152.
- Cilibrasi, L., & Tsimpli, I. (2020). Categorical and dimensional diagnoses of dyslexia: Are they compatible?. *Frontiers in Psychology*, 11, 2171. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.02171
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione 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. *Dislessia: Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, 7(1), 77–87.
- Cornoldi C., Zaccaria S. (2011). *In classe ho un bambino che....* Firenze: Giunti Scuola.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Dazzi, V., Guardigli, A., Pellegrino, G., & Rovatti, N. (2017). Campus Inglese: Tecnologia, innovazione ed esperienza per un approccio inedito alla lingua inglese per DSA. *DIS*, 14(3), 385-398. DOI: 10.14605/DIS1431706
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). *Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione*. Trento: Erickson.
- Dusi, P. (2022). Corresponsabilità educativa. In *Parole per educare* (Vol. 2, pp. 61–71). Milano: Vita e Pensiero.



- Emili, E. A. (2018). L'impatto di un laboratorio extrascolastico nella percezione degli studenti con DSA e dei loro genitori. *Studium Educationis: Rivista semestrale per le professioni educative*, 19(3), 73-84.
- Emili, E. A. (2020). *Dislessia: Progettualità educative e risorse compensative*. Bononia University Press.
- Faiella, F. (2022). *Scaffolding: Il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Fogarolo F., & Scapin C. (2010). *Competenze compensative*. Trento: Erickson.
- Fontani, S. (2018). Interventi metacognitivi evidence-based per i Disturbi della Comprensione Testuale: il ruolo del pensiero riflessivo. *Educational reflective practices*, 2, 156-169.
- Fukuda, M.T., & Okuda, P.M. (2010). *Avaliação e intervenção na disgrafia*. in Capellini A.S., Germano G.D., Cunha V.L. (organizadores). *Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção (da avaliação à intervenção)*, Pulso, 91-103.
- Fulgeri, G. M., Ghidoni, E., Morlini, I., & Stella, G. (2014). La percezione della dislessia. *Dislessia*, 11(1), 45-73.
- Gaggioli, C. (2025). Reading and Writing in the Age of AI. Opportunities and Challenges for Students with dyslexia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 1, 107-119. DOI: 10.7346/sipes-01-2025-8
- Gersons-Wolfensberger, D.C.M., & Ruijsenaars, W.A.J.J.M. (1997). Definition and treatment of dyslexia: a report by the Committee on dyslexia of the health council of the Netherlands. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (2), 209-13.
- Giacconi C., Capellini S.A. (2013). *Os professores ensinam. Alguns alunos não aprendem*. Fundepe.
- Giacconi, C., & Capellini, S. A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative*. Milano: FrancoAngeli.
- Gobbi, L. (2023, 2 dicembre). Intervento presso il convegno *Realtà e prospettive dell'inclusione nel sistema formativo della Repubblica di San Marino*. San Marino.
- Heikkinen, S., Saqr, M., Malmberg, J., & Tedre, M. (2025). A longitudinal study of interplay between student engagement and self-regulation. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(21). DOI: 10.1186/s41239-025-00523-3
- Ianes D. (2007). *Facciamo il punto... sulla dislessia*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Zambotti, F., & Demo, H. (2013). Lights and shadows in the inclusive Italian school system. *Life Span and Disability*, 16(1), 57-81. DOI: 10863/8670
- Italia. (2010). Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, 244 (18 ottobre 2010).
- Kucian, K., Loenneker, T., Martin, E., & von Aster, M. (2011). Non-symbolic numerical distance effect in children with and without developmental dyscalculia: a parametric fMRI study. *Developmental Neuropsychology*, 36 (6), 741-762.
- Magnan, A., & Ecalte, J. (2006). Audio-training in children with reading disabilities. *Computers & education*, 46, 407-425.
- Marcelli D., Braconnier A. (2006). *Adolescenza e psicopatologia*. Masson.
- Miato, S. A., (2013). L'approccio Metacognitivo. In Ianes D., Cramerotti S. (eds.), *Alunni con BES Bisogni educativi speciali* (pp. 301-315). Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione. (2012, 27 dicembre). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. [Direttiva ministeriale].
- Ministero dell'Istruzione (2024, settembre). *I principali dati relativi agli alunni con DSA*. aa.ss. 2021/2023 – 2023/2023 – settembre 2024.
- Odegard, T.N., Ring, J., Smith, S., Biggan, J., & Black, J. (2008). Differentiating the neural response to intervention in children with developmental dyslexia. *Ann Dyslexia*, 58 (1), 1-14.
- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. DOI: 10.1787/c00cad36-en
- Paoletti, G. (2001). *Saper studiare*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. R. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Mondadori Università.
- Penge, R. (2010). Screening, indicatori precoci e fattori di rischio per i DSA, *Annali della pubblica istruzione, La dislessia e i disturbi specifici di apprendimento*, 37-50.
- Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers and Education*, 114, 139-163. DOI: 10.1016/j.compedu.2017.06.005
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pignatelli, C. (2025). Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze tra scuola e territorio: Una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici (sostenibilità, agency, formatività) per coltivare l'abitabilità. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 55-66. DOI: 10.7346/-fei-XX-03-22_05



- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative: I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione* (I. Angelucci, Trad.). Torino: Società Editrice Internazionale.
- Queirós, A., Faria, D., & Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 369–387. DOI: 10.5281/zenodo.887089
- Raimondi, M. C., & Tosatti, G. (2023). Il metodo metacognitivo nell'esperienza didattica. *Atti della Società dei Naturalisti e Matematici di Modena*, 154, 371–384.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101. DOI: 10.32865/fire202061172
- Repubblica di San Marino. (2014). *Legge 9 settembre 2014 n. 142, Normativa in materia di disturbi evolutivi specifici in ambito scolastico e formativo*. Consiglio Grande e Generale.
- Repubblica di San Marino. (2015). *Linee guida sui disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali (2 dicembre 2015)*. Segreteria di Stato per l'Istruzione e la Cultura.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trad., 2ª ed.). Bari: Dedalo.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, W.H. Freeman.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*, Alfred A. Knopf.
- Stella, G., & Grandi, L. (eds.). (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA: conoscere per intervenire: metodologie strumenti percorsi e schede: guida base*. Firenze: Giunti Scuola.
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola. Quella di oggi ha i giorni contati*. Firenze: Giunti.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 2, 141-151.
- Taddei, A., Alesi, B., & Righi, A. (2025). AI e educazione speciale: Un'analisi qualitativa situata delle percezioni professionali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 13(1), 120–129. DOI: 10.7346/sipes-01-2025-9
- Traverso, A. (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*.
- Zappaterra, T., & Trisciuzzi, L. (2014). *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*, Angelo Guerini e Associati.
- Zorzi, J.L. (2008). A alfabetização: uma proposta para ensinar crianças com dificuldades de aprendizagem. In Zorzi J.L., Capellini S.A. (Eds.), *Dislexia e Outros Distúrbios da Leitura – Escrita: letras desafiando a aprendizagem*, Pulso, 177-230.
- Zorzi, J.L. (2009). Os erros de escrita no contexto da dislexia do desenvolvimento, in Barbosa T., Rodrigues C.C., Mello C.B., Capellini S.A., Mousinho R., Alves L.M. (Eds.). *Temas em dislexia, Artes Médicas*, 47-60.



Lorenzo De Benedetto

Istituto Alberghiero Assisi, Perugia | lorenzodebenedetto@gmail.com

Luigi Fenza

I.O. "Salvatorelli Moneta" Marsciano, Perugia | luigifenza94@gmail.com

Progettualità educativa e territorio: la coprogettazione del Progetto di Vita individualizzato, personalizzato e partecipato per le persone con disabilità

Educational Planning and the Local Community: The Co-Design of the Individualized, Personalized, and Participated Life Plan for People with Disabilities

Call

The article that follows originated from an analysis of the evolution of the laws, of the pedagogical approach and the territorial changes that involved the Life Plan for people with disabilities. This analysis begins with a legislative overview with the aim of clarifying the distinction between the «Progetto Individuale» (L.328/2000) and the Life Plan participated and individualized, as introduced by the D.Lgs. 62/2024. Our goal is to call the attention on how this new regulatory framework establishes the right of people with disabilities to shape their own life choices in a participated and personalized way - according to their needs and dreams, according with the bio-psycho-social model of the ICF and the principles of the UN convention on the Rights of People with Disabilities (2006). This paper pays particular attention to the role that the school impersonates as the first space for co-design, to the role of the educators as a bridge figure that connects schools, families and local communities. It also highlights the importance of the educational continuity and the strategical role of the so called "Cooperative Sociali" in building support networks, promoting lifelong learning, and fostering the inclusion of people with disabilities in the labour market. The analysis of the best practices involving local and territorial corporations shows how co-design represents one of the most effective tools for combining normative frameworks with educational praxis, thus facilitating the transition to adulthood and a complete self-determination. To sum up, this article wants to offer a critical reflection on the need to translate the principles enshrined in the D.Lgs. 62/2024 into concrete and perpetual practices, so that the Life Plan does not remain a mere declaration of intent, but able to become a practical pedagogical process of self recognition, participation and active citizenship.

Keywords: Life Plan, Codesign, Territory, Educator, Adulthood, Disability

Il contributo prende avvio da un excursus normativo volto a chiarire la distinzione tra Progetto Individuale (L. 328/2000) e Progetto di Vita individualizzato e partecipato, così come introdotto dal D.Lgs. 62/2024. L'obiettivo principale è evidenziare come questo nuovo dispositivo normativo sancisca il diritto, per le persone con disabilità, di progettare la propria esistenza in modo partecipato e personalizzato, nel rispetto dei propri bi-sogni e delle proprie aspettative, in coerenza con il modello bio-psico-sociale dell'ICF e con i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006). Il testo pone particolare attenzione al ruolo del territorio come primo spazio fertile di co-progettazione e all'educatore come figura ponte tra scuola, famiglia e contesti. Rilevante è inoltre il riferimento alla co-progettualità educativa e al ruolo strategico delle cooperative sociali nella costruzione delle reti di sostegno, nella formazione continua e nei percorsi di inclusione lavorativa delle persone con disabilità. L'analisi delle buone prassi territoriali e aziendali mostra come la co-progettazione rappresenti uno degli strumenti più efficaci per coniugare la dimensione normativa e la prassi educativa, favorendo la transizione verso l'adulthood e la piena autodeterminazione. In conclusione, si propone una riflessione operativa sulla necessità di tradurre i principi sanciti dal D.Lgs. 62/2024 in pratiche effettive e continuative, affinché il Progetto di Vita non rimanga una mera dichiarazione di intenti, ma si configuri come un processo pedagogico concreto di riconoscimento di sé, partecipazione e cittadinanza attiva.

Parole Chiave: Progetto di Vita, Coprogettazione, Territorio, Educatore, Adulthood, Disabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Benedetto, L., & Fenza, L. (2025). Progettualità educativa e territorio: la coprogettazione del Progetto di Vita individualizzato, personalizzato e partecipato per le persone con disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 147-158. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-14>

Corresponding Author: Lorenzo De Benedetto | lorenzodebenedetto@gmail.com

Received: 13/10/2025 | **Accepted:** 04/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-14

Credit author statement: ????



1.1 Excursus.

Parlare di “Progetto di Vita” in termini di disabilità significa addentrarsi in un territorio di complessità, ma al tempo stesso privo, almeno fino al 2024, di una definizione formale e univoca. Questa criticità ha generato una molteplicità di interpretazioni, pratiche disomogenee sul territorio e sovrapposizioni terminologiche, in particolare con il concetto di «Progetto Individuale». Il Progetto di Vita, tuttavia, si distingue per la sua portata esistenziale e prospettica: non è solo un documento tecnico, ma un processo continuo che riguarda l'identità, l'adulità, la corporeità, i desideri, le scelte e l'autodeterminazione della persona. Il Progetto di Vita ha intrinseco in sé un'intenzionalità pedagogica volta al riconoscimento e alla valorizzazione della vita, del funzionamento e dell'unicità della persona con disabilità.

“Progetto” deriva dal latino: «prōicĭo», parola composta dal prefisso: *pro-* che indica un'idea di progressione e dal verbo *iacto*: che traduciamo con lanciare, gettare. L'idea stessa alla base di questa parola ci restituisce l'immagine di un movimento intenzionale e consapevole, verso un qualcosa che formalmente ancora non esiste ma che potenzialmente già abita il desiderio, la mente e il cuore della persona.

Come ci ricorda Canevaro (2021), «ciascuno nasce già Progetto di Vita», sottolineando che ogni persona è, sin dalla nascita, portatrice di potenzialità, desideri e percorsi unici. Questo implica una visione della persona con disabilità come soggetto attivo, protagonista della propria esistenza, la cui autodeterminazione deve essere sostenuta attraverso strumenti e risorse che ne valorizzino identità, aspirazioni e capacità.

Il principio di autodeterminazione si riallaccia idealmente alle indicazioni già contenute nel Documento Falcucci del 1975: «i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita» (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975).

Il Progetto di Vita ha un orizzonte vasto: intende accompagnare la persona lungo tutta l'esistenza, considerando contesti, desideri, aspettative, adulità e transizioni esistenziali.

Il Progetto di Vita, rispettando l'unicità della persona, non può seguire un modello standard. La sua forza è l'irripetibilità, che riflette la singolarità di ogni individuo. Questa caratteristica, nel contesto territoriale, ha reso difficile definire un modello condiviso per le persone con disabilità, creando criticità per il GLO nella sua realizzazione.

Il Progetto Individuale, introdotto dall'art. 14 della Legge 328/2000, ha rappresentato un primo, fondamentale passo verso la personalizzazione degli interventi per le persone con disabilità. Esso è un atto amministrativo, richiesto dall'interessato o dalla famiglia, redatto dai servizi sociali comunali in sinergia con le ASL, con l'obiettivo di garantire un'integrazione sociosanitaria coordinata.

Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili [...] i comuni, d'intesa con le aziende sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell'interessato, un Progetto Individuale¹.

L'articolo 14 lo configura come diritto esigibile, come centro intorno al quale gravitano gli attori che porteranno alla costruzione di una effettiva presa in carico globale e personalizzata. Il fine ultimo è coordinare e integrare tutti gli interventi educativi, riabilitativi, lavorativi.

La Legge 328/2000 si riallaccia ai principi sanciti dalla Legge 104/1992, che valorizza la dignità umana della persona con disabilità, promuovendone «l'integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società».

La pianificazione del Progetto Individuale deve basarsi sui bisogni, desideri, risorse e specificità della persona con disabilità. Si tratta di un processo dinamico, costruito con la persona, in continua evoluzione, orientato alla sua autodeterminazione e alla sua crescita nell'età adulta.

L'impianto si fonda sul modello bio-psico-sociale dell'ICF, che interpreta la disabilità come il risultato

1 Legge 8 novembre 2000, n. 328.



della complessa interazione tra le condizioni di salute dell'individuo e i fattori contestuali, ambientali e personali (OMS, 2001).

Resta, purtroppo, in questa prima formulazione un limite enorme: nei piccoli comuni accedere al servizio rimaneva una criticità a causa della difficoltà nell'individuare il responsabile o la figura addetta all'avvio di tale servizio. A questa criticità si aggiungono la carenza di formazione e l'assenza di un vero raccordo e coordinamento con le figure scolastiche.

Con il D.Lgs. 62/2024, il «Progetto di Vita individuale, partecipato e personalizzato» assume una valenza giuridica formale, diventando un diritto esigibile. Si configura come uno strumento multidimensionale ispirato ai principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). Questo dispositivo innovativo orienta l'azione pubblica secondo criteri di inclusione, partecipazione attiva e autodeterminazione della persona, superando approcci frammentari e prestazionali.

Il Progetto di Vita si fonda su una visione bio-psico-sociale della disabilità e diviene il perno centrale della presa in carico globale, interistituzionale e personalizzata della persona con disabilità.

Nel testo del Decreto, all'articolo 1, si legge:

Rappresenta l'insieme coerente e dinamico degli interventi necessari a rimuovere gli ostacoli e a promuovere l'inclusione, la qualità della vita e la partecipazione attiva nella comunità².

Grazie al D.Lgs. 62/2024 non si è ottenuto quindi solo un adeguamento della terminologia, ma una vera e propria rivoluzione in termini di inclusione. Si è concretizzato quel passaggio da un modello basato sull'assistenzialismo ad uno basato sul diritto all'autodeterminazione della persona con disabilità. Parlare di Progetto di Vita Individuale Partecipato e Personalizzato vuol dire riconoscere il diritto della persona con disabilità di pensarsi ed immaginarsi e di poter pianificare e costruire il proprio futuro con il supporto delle istituzioni, della comunità e delle reti.

L'art. 18 lo definisce come strumento «partecipato», cioè fondato sul coinvolgimento attivo della persona con disabilità e «personalizzato» garantendo l'inclusione nei suoi ambienti di vita.

Il Progetto di Vita considera la complessità della persona nella molteplicità delle sue dimensioni tenendo conto di abilità, desideri, aspirazioni e contesti, adattando risorse, tempi e strategie al funzionamento individuale secondo l'approccio dell'ICF.

Il Progetto di Vita svolge un ruolo significativo all'interno della scuola, a tal punto da avere un posto di rilievo all'interno del nuovo PEI³. La presenza di uno spazio destinato al Progetto di Vita sottolinea l'importanza che ricopre anche alla luce di un percorso tutto in divenire. All'interno di questa nuova prospettiva il PEI diviene una sorta di microsistema all'interno del macrosistema Progetto di Vita (Bronfenbrenner, 1979).

Un nodo critico, emerso in letteratura e nella prassi, è il ritardo nell'attivazione del Progetto di Vita, spesso affrontato solo al termine del percorso scolastico, quando molte scelte sono già state compiute o subite. Questo approccio contraddice il principio che ogni persona debba essere accompagnata in un cammino intenzionale di crescita e autodeterminazione. In tale prospettiva, il raccordo tra PEI e Progetto di Vita, previsto nei nuovi decreti e rafforzato dal D.lgs. 62/2024, rappresenta un cambio di paradigma: la scuola diviene il primo spazio di progettazione esistenziale per accompagnare l'adulità.

L'assenza di una co-progettazione significativa, di una presa in carico integrata e di un'assunzione condivisa di responsabilità può condurre a quella condizione che la letteratura definisce come rischio di «prolungamento dell'adolescenza assistita», ulteriormente accentuata dalla mancanza di opportunità abitative e lavorative autonome (Medeghini, 2006; Goussot, 2009). Tale dinamica ostacola uno degli obiettivi fondanti del Progetto di Vita, ovvero accompagnare la persona nel passaggio verso l'adulità, sostenendone l'autonomia, la partecipazione e la piena cittadinanza.

In questa prospettiva, il Progetto di Vita non si limita a coordinare interventi e servizi, ma assume un

2 Decreto Interministeriale 29/04/2024, n. 62.

3 Decreto Interministeriale 29/12/2020, n. 182.



significato profondamente orientato alla qualità della vita, poiché promuove l'identità adulta della persona con disabilità, contrastando ruoli e modelli assistenziali e relazionali di matrice infantile (Giacconi, 2017).

Come evidenzia Lepri (2016), la condizione adulta delle persone con disabilità implica il superamento di tali modelli attraverso la valorizzazione dei desideri, dei progetti personali e del diritto alla scelta.

Mettere la persona al centro significa, dunque, adottare una logica orientata al benessere della persona, che riconosca la piena espressione delle preferenze individuali, il diritto all'errore e la dimensione della corporeità e della sessualità come aspetti fondamentali dell'identità personale e dell'autodeterminazione. In questa ottica, diventare adulti è il cuore del Progetto di Vita, un processo che non si esaurisce nel semplice passaggio anagrafico, ma che si realizza nella capacità di progettare il proprio futuro, compiere scelte autonome e partecipare attivamente alla vita collettiva.

La costruzione di un'identità adulta si concretizza attraverso esperienze significative di lavoro, di abitare indipendente, di relazioni affettive e di inclusione nei contesti comunitari (Lepri, 2023), elementi che trovano nel Progetto di Vita il quadro pedagogico e operativo entro cui acquisire determinazione e coerenza.

1.2 Progetto di vita e territorio

Come sarebbe la nostra vita se domani ci svegliassimo senza una definizione condivisa e significativa del nostro Progetto di Vita? Che forma assumerebbero le nostre passioni, il nostro lavoro e i contesti in cui viviamo? È questa la condizione che può sperimentare una persona con disabilità quando non ha l'opportunità di co-costruire un autentico e significativo Progetto di Vita.

Come ricorda l'ICF, ogni persona è portatrice di unicità, così come unico è il suo funzionamento e la personale interazione con l'ambiente ed i contesti di vita.

Allo stesso modo, anche il Progetto di Vita deve essere unico e trovare realizzazione all'interno di un contesto. Esso, infatti, si intreccia con luoghi, persone e idee, e richiede che i contesti sappiano rispondere in modo adeguato ai bisogni della persona.

Il Progetto di Vita deve essere in grado di dialogare con il territorio, muovendosi all'interno di una dinamica contestuale e favorire l'equilibrio tra «pensiero caldo» e «pensiero freddo» nella costruzione del percorso di Vita della persona con disabilità. Il territorio, nella sua complessità, può essere interpretato come un contesto dinamico e un luogo di incontro tra idee, ambienti, soggetti, spazi e progettualità. Esso funge da mediatore, permettendo alla persona con bisogni educativi speciali di intrecciare il proprio funzionamento con le risorse e le opportunità che il contesto offre.

In questa prospettiva, il territorio diventa lo spazio privilegiato in cui si concretizza la collaborazione tra diverse professionalità educative e si realizza la contaminazione tra competenze, saperi e linguaggi.

Le professionalità coinvolte – educatori, insegnanti, operatori sociali, psicologi, famiglie e istituzioni – sono chiamate a condividere intenzionalità, metodologie e obiettivi, ponendo al centro la persona e il suo Progetto di Vita.

Alla luce del D.Lgs 62/2024 è cambiato anche il volto degli Enti locali che adesso hanno assunto un ruolo molto più strutturato e vincolante. Se con la L.328/2000 veniva per la prima volta affidata al territorio la responsabilità di costruire percorsi di inclusione per le persone con disabilità, permaneva una importante problematica: la mancanza di dialogo e confronto fra i vari soggetti – famiglia, scuola e territorio – ha portato troppo spesso all'attuazione di misure calate dall'alto, o peggio, all'immobilismo.

Non si partiva quindi dalla conoscenza della persona con disabilità, ma dalla necessità di inserirle ed includerle all'interno di contesti sociali e lavorativi. Nonostante la continua evoluzione del Progetto Individuale e della normativa di riferimento (D.lgs. 66/2017 poi D.lgs. 96/2019) gli esiti dei processi inclusivi sono stati spesso influenzati dalla quantità di fondi e dalla capacità dell'Ente Locale. L'OCSE sottolinea



come ci siano importanti oscillazioni fra le varie realtà territoriali⁴ e il dato ISTAT sulle spese sociali dei comuni (2020) ce lo conferma.

La spesa pro-capite media al Sud è al di sotto del dato nazionale per tutte le tipologie di utenza [...]. Questo si traduce in 155 euro in meno in media per ciascun minore residente, 917 euro in meno per una persona con disabilità (bambino o adulto fino a 64 anni)⁵.

Con il D.Lgs. 62/2024 viene sancito il dovere da parte del territorio di redigere un Progetto complessivo e dinamico basato sulla persona. Per fare ciò costituisce una equipe multidisciplinare che dovrà necessariamente coordinarsi con le istituzioni del territorio. Vengono introdotti strumenti come il budget di Progetto che portano il territorio a divenire garante di diritti esigibili, nonché soggetto preposto alla creazione e al monitoraggio delle reti e del Progetto di Vita stesso.

A tale scopo si ritiene giusto citare il Piano Nazionale per la Non Autosufficienza (PNNA) 2022-2024, non esistendo ancora uno per il triennio 2025-2027. Introdotto per la prima volta dal DPCM 21 Novembre 2019, il PNNA è divenuto lo strumento principe volto a verificare i Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (LEPS). A partire dal 2019 lo Stato si è fatto carico della definizione di un quadro generale e della ripartizione del Fondo per la Non Autosufficienza (FNA). L'articolo 2 specifica che tali importi saranno rispettivamente: 822 milioni di euro nel 2022, 865,3 milioni per il 2023 e 913,6 milioni per il 2024⁶. In virtù del PNNA le Regioni hanno il compito di distribuire questi fondi tra la realizzazione di progetti per la vita indipendente e l'assunzione di personale specializzato. Le Regioni sono ora obbligate a redigere i Piani coerenti e che siano declinabili nei contesti e nei bisogni locali. In questo modo il territorio non è più un mero esecutore di norme, ma uno degli attori responsabili dell'implementazione dei LEPS, nonché l'autore di sistemi integrati di presa in carico che necessitano di un continuo monitoraggio atto a garantire equità di accesso e servizi che siano coerenti con quelli di tutto il territorio nazionale. Il PNNA diviene così uno di quegli strumenti che possono portare all'attuazione concreta del Progetto di Vita Individualizzato e Partecipato. Rispetto alle criticità emerse nella legge 328/2000, la legge 62 introduce inoltre l'innovazione della continuità territoriale, garantendo alla persona con disabilità la possibilità di proseguire il proprio Progetto di Vita anche in caso di cambio di residenza.

1.3 Progetto di vita, il ruolo degli educatori e cooperative

Più complicato è cercare di parlare del ruolo e del contributo delle cooperative e degli Educatori. Da una parte gli Educatori rappresentano un fulcro importante, poiché agiscono come ponte tra scuola, famiglia e servizi del territorio. Un educatore ben integrato, partendo dagli albori del percorso scolastico, contribuisce alla stesura del PEI e alla definizione di un Progetto di Vita che possa essere davvero costruito sui bi-sogni e sui desideri della persona.

L'educatore si configura come un viandante che opera tra i vari contesti di vita della persona con cui collabora, la sua operosità e professionalità si intreccia con luoghi, persone, progetti e idee (Ianes, 2019).

La metafora del viandante serve a evidenziare come l'educatore debba saper coniugare teoria e quotidianità, guidando la persona con disabilità nella co-costruzione del proprio Progetto di Vita. Come os-

4 OECD (2023), Disabilità, lavoro e inclusione in Italia: Una migliore valutazione per una migliore assistenza, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/66abbfe6-it>.

5 Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2023, aprile). "La spesa dei Comuni per i servizi sociali – Anno 2020" [Report]. ISTAT. <https://www.istat.it/it/files//2023/04/report-spesa-sociale-comuni-2020.pdf>

6 Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). DPCM 3 ottobre 2022: Adozione del Piano nazionale per la non autosufficienza e riparto del Fondo per le non autosufficienze per il triennio 2022-2024.



serva Canevaro (2008), il viandante deve essere «preparato» a comprendere simultaneamente la natura del terreno su cui posa i piedi e la prospettiva che lo attende: non basta guardare l'orizzonte, occorre anche osservare con attenzione dove si cammina, adattando lo sguardo alle difficoltà e alle asperità del percorso.

Allo stesso modo, l'educatore non può limitarsi a pianificare interventi teoricamente ideali, ma deve saper modulare le proprie azioni in relazione alle condizioni reali, ai bisogni e alle potenzialità della persona. La progettualità educativa, infatti, è un cammino in cui teoria e pratica si intrecciano continuamente: il professionista accompagna, sostiene e orienta, ma deve anche saper rispondere alle incertezze del contesto, alle variazioni del terreno educativo e alle sfide quotidiane. In questo senso, il ruolo dell'educatore assume una dimensione dinamica e riflessiva, in cui la capacità di osservare, ascoltare e adattarsi diventa fondamentale per promuovere percorsi di crescita autentici e personalizzati.

L'educatore è colui che professionalmente è «in grado di mediare l'attivazione di legami sociali, di costruire saperi comunitari, di lavorare sulle connessioni» (Pavone, 2014).

Nell'esercizio della sua pratica educativa, nella relazione con l'educando, ha il compito di progettare e organizzare le azioni educative, riconoscere i mediatori già esistenti o proporre di nuovi, adeguati e adattabili, al fine di attivare e «abilitare» i contesti. Nella propria professionalità l'educatore deve «uscire dai propri confini per metabolizzare regole e convenzioni sociali e per adattare ai bisogni dell'altro» (Canevaro, 2017).

In questo senso l'educatore non è un mero “supporto operativo”, ma una figura pedagogica in piena regola che mette in atto pratiche di relazione, cura educativa e co-progettazione, così come pensato dall'Agenda 2030.

Identificato come il portavoce di un proficuo e corale dialogo tra i protagonisti della rete tra scuola e territorio, l'educatore socio-pedagogico è in grado di adottare una prospettiva di cura educativa che riconosca i bisogni speciali di tutti gli alunni, in particolar modo di quelli con disabilità, in nome di un'educazione sostenibile, equa e inclusiva⁷.

L'educatore socio-pedagogico «assume il valore di una figura significativamente protagonista della relazione di cura [...] valorizza l'originale storia offrendo [...] un'importante occasione di riscatto esistenziale, sociale e scolastico» (Montanari, 2022).

Tuttavia l'esperienza pratica rivela dei limiti che non possiamo trascurare. Il più grande resta senza alcun dubbio quello legato alla questione della continuità. Secondo il report dell'ISTAT, “per l'anno scolastico 2022/2023 la quota di alunni con disabilità che ha cambiato insegnante specializzato per le attività di sostegno rispetto all'anno precedente è pari al 59,6%, sale al 62,1% nelle secondarie di primo grado e raggiunge il 75% nelle scuole dell'infanzia. Il fenomeno è piuttosto stabile su tutto il territorio e sembra consolidarsi nel tempo, non si riscontrano infatti differenze rispetto al passato”. Non esiste, purtroppo, un dato attendibile relativo alla continuità degli educatori, ma possiamo presumere che i numeri non siano poi così diversi.

I cambi frequenti rendono difficile l'instaurazione di rapporti che possano definirsi propriamente significativi e impediscono la conoscenza dell'alunno. Tutto ciò si ripercuote inevitabilmente anche sul Progetto di Vita che ad ogni cambio deve necessariamente prevedere una fase di “nuova conoscenza” dei bisogni e delle necessità della persona che stiamo accompagnando verso l'adulthood. Allo stesso modo, si iscrivono nello stesso ambito di problematiche gli spostamenti da una scuola all'altra, al passaggio da un grado all'altro o il mutare dell'ente locale nel corso degli anni.

Proprio in questo senso il contributo delle cooperative può diventare fondamentale all'interno dell'ottica inclusiva. L'errore che potremmo fare è quello di considerarle delle semplici attuatrici di servizi. Nell'atto pratico sono vere e proprie attrici di rete che possono essere significative nel garantire non solo la continuità dell'Educatore ma anche quella organizzativa.

7 ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. In <https://unric.org/it/agenda-2030>.



Nel presente contributo, quando si fa riferimento alle “cooperative”, si intendono in particolare le cooperative sociali di tipo A e B delineate dalla Legge 381/1991, quali principali attori del Terzo Settore impegnati nei servizi socio-educativi e nell’inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Sono le cooperative che gestiscono l’assegnazione degli educatori sulla base di convenzioni stipulate con i comuni, e sempre loro si occupano del coordinamento e della formazione che, come quella di qualsiasi altro soggetto che lavora nel campo dell’inclusione, deve essere continua.

Possono creare ponti e collegamenti con il territorio o con altre cooperative sociali che aiutano a costruire le basi concrete di un Progetto di Vita propriamente detto. Fanno parte della loro offerta le attività di consulenza alle famiglie, i laboratori pre-lavorativi o sociali, in cui le persone con disabilità sperimentano l’autonomia in maniera protetta e spesso coordinata alle attività del PCTO.

Per quanto concerne le cooperative sociali, la loro relazione col Progetto di Vita è stata delineata attraverso la L. 381/1991. Questo testo, nello specifico distingue fra cooperative di tipo A – dedicate alla gestione di servizi socio-educativi e di natura assistenziale – e cooperative di tipo B – finalizzate all’inserimento delle persone con disabilità nel mondo del lavoro. Nello specifico, la norma afferma che all’interno delle cooperative di tipo B almeno il 30% dei lavoratori debba necessariamente essere costituito da soggetti appartenenti a categorie svantaggiate, e in questa datata nomenclatura rientrano anche le persone con disabilità⁸.

La L.381/1991 rappresenta una pietra miliare di questo processo, poiché ha permesso di individuare un sostrato fertile in cui quell’idea di cooperativa come attore di raccordo fra scuola-territorio-lavoro ha potuto proliferare, portando ai primi esiti positivi e alla costruzione – grazie anche all’avvento della L.68/1999 – dei primi accenni di percorsi personalizzati. Proprio con l’avvento della L.68 abbiamo assistito all’introduzione di alcuni importantissimi incentivi economici e fiscali per i datori di lavoro che decidevano di assumere persone con disabilità. Tale provvedimento ha di fatto spalancato le porte di un nuovo orizzonte del possibile, che si è poi declinato secondo le necessità del territorio.

In virtù della dimensione concreta del mondo del lavoro si ritiene importante sottolineare il contributo arrivatoci della letteratura internazionale. In un articolo del 2018 Choi et al. hanno mostrato come, più o meno esplicitamente, esistano delle vere e proprie tipologie di disabilità “preferite” dalle imprese e dagli imprenditori⁹. Tra le righe emerge come molte aziende mostrino una propensione verso l’assunzione di persone Down o con disabilità cognitive lievi.

Chiaramente, non dobbiamo prendere questi dati ed elevarli a espressione di una preferenza generalizzata. Dovremmo piuttosto considerarli come il risultato di una lunga serie di processi legati alle condizioni organizzative delle imprese, alla loro disponibilità a formare e trattenere dei tutor aziendali qualificati e dalla presenza di incentivi economici. Ed è proprio all’interno di questi processi che le cooperative potrebbero incunearsi, per divenire esponenti e promotori di laboratori in cui la sperimentazione di modelli di inserimento lavorativo diventa buona prassi. In questo senso si intendono dei modelli volti a divenire sempre più equi, inclusivi e capaci di superare le logiche selettive, garantendo un approccio centrato sui bi-sogni, sui desideri e sul funzionamento della persona.

1.4 Buone prassi: cooperative, scuole, aziende

Quando si parla di *buone prassi* non ci si limita a indicare pratiche migliori, ma si sottolinea la loro capacità di essere «contaminanti», favorendo processi di coevoluzione.

Con le buone prassi si ha quell’«imprinting culturale che vorremmo si diffondesse, quello dell’assun-

⁸ Legge 8 novembre 1991, n. 381. Disciplina delle cooperative sociali. Gazzetta Ufficiale n. 283.

⁹ Choi, E. K., Kim, Y., & Kim, S. (2018). Employment outcomes of individuals with Down syndrome: A scoping review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(4), 336-347.



zione di responsabilità che cerca nelle proprie vicende umane le competenze da riconvertire in funzione di una rete sociale a cui apparteniamo» (Canevaro, 2006).

Esse hanno la funzione di abilitare i contesti e di rendere visibili metodologie che permettono una presa in carico realmente condivisa, basata su co-progettazione e co-responsabilità, in coerenza con la legge 62 e con i principi sanciti dalla Convenzione ONU.

Un esempio di «buona prassi» di co-progettazione partecipata del Progetto di Vita individualizzato è stato realizzato a Bologna, dove la persona con disabilità ha sottoscritto il proprio Progetto utilizzando la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). Il percorso ha coinvolto in sinergia i referenti del Servizio Sociale per la Disabilità del Comune, l'Unità di Valutazione Multidimensionale, la famiglia, la persona stessa, e la Fondazione "Sempre Insieme". Questo caso dimostra la concreta possibilità di integrare valutazione tecnica e partecipazione attiva, in linea con i principi del D.Lgs. 62/2024. (Superando.it, 2024).

Un'esperienza particolarmente significativa è quella sviluppata in Umbria, dove, grazie alle risorse del PCTO e a un percorso di coprogettazione, è stato possibile realizzare un Progetto di Vita per una persona con spettro dell'autismo. In questa esperienza è emerso il valore del lavoro sinergico dell'équipe, che, ispirandosi a principi di prossimità, ha integrato competenze educative, progettuali e sanitarie. La collaborazione tra educatori, insegnanti, assistenti sociali, titolari d'azienda, famiglia e servizi sanitari ha permesso di costruire un progetto di inclusione lavorativa significativo (Fenza, 2024).

Nel raccordo tra scuola e lavoro, le esperienze di PCTO rivestono un ruolo fondamentale poiché consentono agli studenti di confrontarsi con situazioni lavorative reali, favorendo un apprendimento autentico e significativo. In particolare, un programma di stage rappresenta per le persone con disabilità un'opportunità preziosa: già durante il percorso scolastico, esse possono sperimentare contesti e ambienti che riflettono le loro passioni, i loro interessi e i loro talenti (Dainese, 2015).

Un altro esempio di buona prassi di coprogettazione è rappresentato dalla cooperativa sociale Icaro, nata nel 2017 su iniziativa di Anffas Salerno, che costituisce un modello innovativo di inclusione socio-lavorativa per persone con disabilità intellettiva. Attraverso l'uso delle Matrici Ecologiche e dei Sostegni, Icaro sviluppa percorsi d'inserimento personalizzati, basati su autodeterminazione, qualità della vita e inclusione sociale. Il modello è nato per essere replicabile e trasferibile in altri contesti territoriali (Parisi et al., 2021).

Per quanto riguarda il mondo delle aziende, fondata nel 2021 a Civitanova Marche, l'Astuta Ability Academy è un'azienda etica di promozione sociale che coinvolge giovani adulti con autismo nel progetto "Birracca", impegnandoli nelle fasi del ciclo produttivo della birra (Monachesi, 2024). L'iniziativa rappresenta un esempio concreto di inclusione lavorativa, utile a costruire percorsi personalizzati di occupabilità e a contrastare la frammentazione progettuale, valorizzando il contributo delle persone con disabilità al welfare di comunità e alla cittadinanza.

Un esempio significativo di co-progettazione in rete tra scuola, territorio, USL, famiglie e associazioni è rappresentato dai progetti di agricoltura sociale. In questo ambito, le scuole hanno promosso percorsi di accompagnamento dedicati agli studenti con disabilità intellettiva, dando vita a esperienze che hanno portato alla nascita di cooperative sociali composte da docenti, genitori e studenti con disabilità cognitiva anche dopo la conclusione del percorso scolastico (Pavoncello & Spagnolo, 2015). Tali progetti si sono sviluppati attraverso una metodologia articolata che ha previsto fasi di accoglienza, orientamento, formazione, tirocinio, accompagnamento, inserimento lavorativo e supporto alle famiglie.

Il comun denominatore degli esempi trattati è la coprogettazione, intesa come mediatore principale capace di favorire l'incontro e il dialogo tra ciò che è istituito e ciò che è in divenire, aprendo uno spazio potenziale di sviluppo e di crescita in cui la persona con disabilità possa fare esperienza di adultità (Canevaro, 2008).

L'incontro tra i professionisti, con le proprie competenze complementari, co-responsabili della co-costruzione del Progetto di Vita, legati dal principio di prossimità (Fenza, 2024), rappresenta un momento fondamentale per riflettere e individuare in modo intenzionale i bisogni e le esigenze della persona. Tale processo consente di definire obiettivi e traguardi legati all'adultità e al supporto familiare. Tutto ciò si realizza mediante una pianificazione strutturata, orientata alla soddisfazione dei bisogni dell'alunno, al



monitoraggio continuo dei percorsi e all'utilizzo di pratiche sensibili alla dimensione contestuale e culturale.

1.5 Conclusioni

Questo lavoro è nato da una tesi di specializzazione per le attività di sostegno con un focus mirato nel ricostruire la storia della normativa del Progetto di Vita e di prospettare i possibili scenari aperti dal D.Lgs. 62/2024. Sulla carta il cambiamento è radicale, nell'atto pratico sarà necessario aspettare l'arrivo dei decreti attuativi che, di fatto, daranno un volto e una prassi a questa nuova declinazione del Progetto di Vita.

Dall'analisi del quadro normativo emerge quella che è una vera e propria rivoluzione copernicana. Un cambio di paradigma in cui la persona con disabilità non è più il soggetto finale destinatario di servizi calati dall'alto, ma un soggetto attivo pienamente portatore del proprio diritto di autodeterminarsi e costruirsi. Questo diritto non viene solo enunciato, ma vengono esplicitati anche gli attori che devono contribuire a tale scopo. Viene definito il nuovo ruolo delle Unità di valutazione Multidimensionali, delle scuole, delle cooperative e del territorio.

Se da un lato i passi in avanti compiuti dalla normativa siano inequivocabilmente sotto gli occhi di tutti, dall'altro resta evidente la necessità di un allineamento tra principi e prassi. Se l'obiettivo del D.Lgs. 62/2024 è la presa in carico globale, interistituzionale e partecipata della persona con disabilità è necessario che vengano risolte le criticità legate alla continuità educativa, alle disuguaglianze presenti sul nostro territorio e alla frammentarietà dei servizi. Riteniamo che senza una serie di investimenti costanti negli ambiti della formazione del personale e senza un coerente coordinamento delle risorse si corra il rischio di lasciare il Progetto di Vita confinato in uno stato di enunciazione formale, ma incapace di tramutarsi in prassi e in vita vissuta.

Proprio per questo proporre degli esempi di buone prassi che mostrino come non solo sia possibile ma anche fondamentale, ai fini della riuscita del Progetto stesso, integrarvi saperi pedagogici, il contributo dei servizi sociali, delle cooperative, delle comunità educanti e territoriali in un'ottica di rete che sia realmente in dialogo costante. Gli esempi riportati, seppur circoscritti, testimoniano quanto buono ci sia nella co-progettazione e dimostrano come il Progetto di Vita non sia solo un'utopia, ma uno dei mondi possibili.

La sfida che sia noi, in quanto professionisti, che le Istituzioni si trovano ad affrontare è quella di saper garantire che questo inalienabile diritto possa sempre realizzarsi lungo tutto l'arco della vita della persona. La sfida è quella di permettere a tutti e a ciascuno di poter abitare i propri desideri, al fine di costruire un'identità adulta pienamente riconosciuta anche tramite il pieno riconoscimento del diritto al lavoro e dell'inclusione sociale.

È solo adottando questa postura, quasi donchisciottesca, che possiamo ambire a un Progetto di Vita che non sia soltanto una cornice normativa o una mera pratica burocratica da sbrigare, ma che diventi il cuneo capace di unire scuola, servizi, famiglia e comunità in un concerto di impegno etico e pedagogico.

Ogni persona custodisce in sé unicità e potenzialità da rispettare e valorizzare. Il Progetto di Vita diventa, in questo senso, lo strumento privilegiato per dare forma a tali risorse, orientando interventi educativi e sociali nella logica della coprogettazione. Territorio e comunità educante sono allora chiamati non solo a incontrare ed avere cura della persona con disabilità, ma ad assumersi la responsabilità di accompagnamento e costruzione del Progetto di Vita, affinché diritti, desideri e possibilità trovino piena realizzazione.

In questa prospettiva, l'accompagnamento si concretizza attraverso la progettualità educativa, intesa come strumento capace di adattarsi, trasformarsi e rinnovarsi di fronte alle sfide e alle complessità del territorio e della realtà. Come ricorda Edelman (2004), infatti, la stessa facoltà del «progettare» e del «contaminare» rappresentano ciò che consente ai processi evolutivi di sopravvivere.

La comunità educante deve orientarsi verso una «pedagogia della transizione» che, a partire dalla pro-



gettualità e dall'orientamento della persona, sappia delineare e promuovere percorsi evolutivi (Bauman, 2010; Piazza, 2019).

Co-costruire il Progetto di Vita individualizzato, personalizzato e partecipato non significa soltanto attuare un processo di inclusione, ma testimonia la realizzazione della forma più alta di umanizzazione, fondata sul rispetto del funzionamento personale e sulla valorizzazione dell'unicità di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma: Laterza.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 3.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Choi, E. K., Kim, Y., & Kim, S. (2018). Employment outcomes of individuals with Down syndrome: A scoping review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(4), 336-347.
- Cibin, C. M., Canevaro, A., & Bottà, M. (2022). *Dalla scuola al lavoro: Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dainese R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. *Pedagogia oggi*, 1, 138-158.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Edelman G.M. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.
- Fenza, L. (2024). 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. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 45-53. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-04>.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Friso, V. (2020). *Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità in Includere e Progettare: Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 23, 48-56.
- Giacconi, C. (2015). *La qualità della vita e i servizi alla persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi, C. (2017). *La qualità della vita delle persone con disabilità: riflessioni e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Goussot, A. (Ed.). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (Vol. 16). Rimini: Maggioli.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2019). *Un altro sostegno è possibile, pratiche di evoluzione sostenibile ed efficacie*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2022). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2023, aprile). *La spesa dei Comuni per i servizi sociali – Anno 2020* [Report]. ISTAT. <https://www.istat.it/it/files//2023/04/report-spesa-sociale-comuni-2020.pdf>
- Lepri, C. (2016). *La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lepri, C. (2023). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2007). *Accompagnare un progetto di vita: Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale*. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2006). *Disabilità e corso di vita. Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Monachesi L. (2024). *La sfida di Gioia De Angelis: "Ragazzi autistici al lavoro, ecco la nostra birra inclusiva. Siamo*



- una vera impresa". <https://www.ilrestodelcarlino.it/forli/cronaca/tre-educatori-in-ambito-disturbi-spettro-autistico-018f9b93>
- Montanari, M. (2024). Opportunità e/o carenze di lavoro per persone con disabilità. L'inclusione è possibile? *MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 158175.
- Mortari, L. (2006). *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York 13/12/2006. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- OECD (2023), *Disabilità, lavoro e inclusione in Italia: Una migliore valutazione per una migliore assistenza*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/66abbfe6-it>.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <https://unric.org/it/agenda-2030>.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – ICF*. Trento: Erickson.
- Parisi, S., Parisi, A., Giannattasio, M., Striano, M., & Cesarano, V.P. (2021). Realizzare progetti di vita indipendente mediante lo strumento Ma-trici ecologiche e dei sostegni. Il lavoro educativo della cooperativa Icaro. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(3), 115-129.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*. <https://oa.inapp.gov.it/items/c98a786f-6f85-4a49-bb7c-0a78959059ce>
- Piazza, R. (2019). Apprendere e disapprendere nelle Smart city: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti. *Pedagogia Oggi*, 17, 2, 271-284.
- Superando.it. (2024, 18 marzo). *Progetti di vita – Quando il Terzo Settore fa la differenza*. <https://www.superando.it/-2024/03/18/progetti-di-vita-quando-il-terzo-settore-fa-la-differenza/>

Riferimenti normativi

- Consiglio dell'Unione Europea. (2018, 22 maggio). Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Decreto Ministeriale 774/2019. Linee guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+774-2019+Linee+Guida+PCTO.pdf>
- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182: Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, in attuazione dell'art. 7, comma 2-ter, del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66.
- Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62. (2024). Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, dell'accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale e del progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato. Gazzetta Ufficiale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00076/sg>
- Gazzetta Ufficiale. (2025, 21 marzo). Decreto n. 30 del 14 gennaio 2025 – regolamento attuativo dell'articolo 32 del D.Lgs. 62/2024: iniziative formative nazionali e territoriali per la formazione di professionisti nei procedimenti di valutazione e Progetto di Vita. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 67.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'integrazione scolastica, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 224 del 17 agosto 1977.
- Legge 8 novembre 1991, n. 381. Disciplina delle cooperative sociali. Gazzetta Ufficiale n. 283.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992 - Supplemento Ordinario n. 30. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992;104!vig=>
- Legge 8 novembre 2000, n. 328, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 265 del 13 novembre 2000 - Supplemento Ordinario n. 186.
- Legge 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, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009 – Supplemento Ordinario n. 36.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 302, Supplemento Ordinario n. 62 del 31 dicembre 2018.



Legge 22 dicembre 2021, n. 227. Delega al Governo in materia di disabilità. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/-id/2021/12/31/21G00251/sg>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Decreto Direttoriale 29 dicembre 2017, n. 808 – Linee guida per la presentazione da parte delle Regioni di proposte di adesione alla sperimentazione del modello di intervento in materia di vita indipendente ed inclusione nella società delle persone con disabilità per l'anno 2017.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). DPCM 3 ottobre 2022: Adozione del Piano nazionale per la non autosufficienza e riparto del Fondo per le non autosufficienze per il triennio 2022-2024.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). PNRR – Missione 5, Componente 2: Percorsi di autonomia per persone con disabilità (Investimento 1.2). <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/attuazione-interventi-pnrr/pagine/m5c2-inv-1-2>

Ministero della Pubblica Istruzione. Commissione parlamentare presieduta da Falcucci, F. (1975). Relazione conclusiva della Commissione parlamentare sui problemi scolastici degli alunni handicappati (Documento Falcucci).

Ministero per le Disabilità. (2024). Linee guida per l'attuazione del Progetto di Vita. <https://www.disabilita.governo.it>

Parlamento Italiano. (2009). Legge 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. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. www.parlamento.it/parlam/leggi/09018l.htm.



Chiara Muzzin

Istituto Comprensivo di Fontanafredda | chiaramuzzin96@gmail.com

L'educatore come figura ricostruttiva: integrazione del Social Emotional Learning (SEL) e dello Schoolwide Enrichment Model (SEM) per la giustizia educativa in contesti eterogenei

Educational justice through Inclusion: the reconstructive function of educators between SEL and SEM

Call

This paper, framed through the perspective of Special Education, investigates the critical role of educators in addressing the growing complexities of contemporary school contexts. It examines instructional differentiation as an inclusive pedagogical approach and aligns its principles with two widely recognized frameworks: Social Emotional Learning (SEL) and the Schoolwide Enrichment Model (SEM). The study presents an empirical case from a first-grade primary classroom, including students with disabilities and those with high cognitive potential. The synergistic integration of SEL, SEM, and differentiated instruction fostered a transformative, equity-centered learning environment, promoting individual strengths, supporting learners' diverse needs, and nurturing a resilient, collaborative learning community.

Keywords: didactic differentiation; giftedness; social emotional learning (SEL); schoolwide enrichment model (SEM); educational justice

Il presente contributo, letto attraverso la lente della Pedagogia Speciale, esplora la centralità della figura educativa nell'affrontare le crescenti complessità dei contesti scolastici contemporanei. La riflessione approfondisce il ruolo della differenziazione didattica come filosofia inclusiva e ne mette in relazione i principi con due cornici largamente validate: il Social Emotional Learning (SEL) e lo Schoolwide Enrichment Model (SEM). Viene presentata un'esperienza didattica condotta in una classe prima della scuola primaria, caratterizzata dalla presenza di alunni con disabilità e studenti ad alto potenziale cognitivo. L'integrazione sinergica tra SEL, SEM e differenziazione ha generato un contesto ricostruttivo orientato alla giustizia educativa, permettendo di valorizzare i talenti individuali, sostenere le fragilità e promuovere una comunità di apprendimento resiliente.

Parole chiave: differenziazione didattica; plusdotazione; Social Emotional Learning (SEL); Schoolwide Enrichment Model (SEM); giustizia educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Muzzin, C. (2025). L'educatore come figura ricostruttiva: integrazione del Social Emotional Learning (SEL) e dello Schoolwide Enrichment Model (SEM) per la giustizia educativa in contesti eterogenei. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 159-169. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-15>

Corresponding Author: Chiara Muzzin | chiaramuzzin96@gmail.com

Received: 04/10/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-15



1. Introduzione: la scuola come spazio ricostruttivo

Negli ultimi decenni, la scuola si è trasformata da luogo centrato principalmente sulla trasmissione dei saperi a spazio comunitario di convivenza, cura e ricostruzione sociale (Canevaro, 2019; Booth & Ainscow, 2017). La crescente eterogeneità delle classi, le nuove vulnerabilità e l'impatto dei processi migratori e digitali hanno reso evidente la necessità di figure educative capaci di leggere la complessità e trasformarla in opportunità formative.

L'educatore e il pedagogo emergono così come presidi etici e agenti di cambiamento, dotati di competenze progettuali, osservative e relazionali che consentono di affrontare simultaneamente bisogni individuali e dinamiche collettive (Ianes, 2020). La loro funzione ricostruttiva permette di dare forma a contesti inclusivi in cui ciascuno possa riconoscersi come parte attiva del processo educativo.

Il presente contributo analizza come la sinergia tra differenziazione didattica, Social Emotional Learning (SEL) e Schoolwide Enrichment Model (SEM) possa sostenere la costruzione di una scuola orientata alla giustizia educativa, capace di accogliere e valorizzare le diversità estreme, quali disabilità e plusdotazione.

2. Differenziazione Didattica: fondamenti e prospettive inclusive

La differenziazione didattica, sviluppata da Tomlinson (2014), rappresenta una risposta pedagogica strutturale alla crescente complessità delle classi contemporanee. Essa non si limita a un insieme di tecniche operative, ma incarna una filosofia educativa che riconosce la diversità come condizione originaria dell'apprendimento. Come sottolineano Tomlinson e Strickland (2005), trattare gli studenti come se fossero identici costituisce un errore epistemologico che ignora la pluralità dei ritmi, degli stili cognitivi e delle esperienze che ogni discente porta con sé.

Il modello si articola lungo tre dimensioni interconnesse: l'adattamento dei contenuti, la diversificazione dei processi di apprendimento e la pluralità dei prodotti richiesti agli studenti. Questa struttura permette di superare la rigidità della didattica uniforme, offrendo percorsi multipli che consentono a ciascuno di raggiungere obiettivi significativi.

La solidità della differenziazione affonda le sue radici in tradizioni teoriche consolidate. La teoria delle intelligenze multiple (Gardner, 1983/2011) evidenzia la varietà delle potenzialità individuali che l'insegnante è chiamato a riconoscere e valorizzare. La prospettiva socioculturale di Vygotskij sottolinea il ruolo delle impalcature educative nel sostenere gli alunni all'interno della loro zona di sviluppo prossimale. Le teorie della motivazione e dell'autoefficacia (Atkinson, 1957; Weiner, 1992) spiegano come l'aggancio agli interessi personali alimenti coinvolgimento e perseveranza.

In questo quadro, il cooperative learning rappresenta un complemento naturale, poiché consente di valorizzare la diversità dei contributi e di rafforzare il senso di appartenenza attraverso dinamiche di interdipendenza positiva (Johnson & Johnson, 2009). La differenziazione risulta così una cornice pedagogica capace non solo di rispondere ai bisogni individuali, ma di promuovere una cultura dell'inclusione e della partecipazione attiva.

2.1 Differenziazione e inclusione

La differenziazione non costituisce una misura compensativa per pochi, ma una condizione necessaria per garantire il diritto all'apprendimento per tutti, soprattutto in presenza di fragilità cognitive o emotive e di profili ad alto potenziale.

L'inclusione, infatti, non si limita all'inserimento fisico in classe, ma implica la possibilità di partecipare attivamente ai processi di apprendimento e di sentirsi parte integrante della comunità scolastica. In questo senso, la differenziazione si configura come condizione necessaria per la realizzazione della giustizia educativa (Slee, 2011).



3. SEL, SEM e Differenziazione: una sinergia per la giustizia educativa

SEL e SEM rappresentano due cornici complementari: il SEL fornisce l'infrastruttura emotiva e relazionale, mentre il SEM valorizza i talenti e promuove processi creativi ed esplorativi.

3.1 Le competenze del Social Emotional Learning

Il SEL, promosso dal Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), si fonda su cinque competenze chiave:

- Consapevolezza di sé (self-awareness): capacità di riconoscere le proprie emozioni, punti di forza e limiti.
- Autoregolazione (self-management): gestione efficace delle emozioni, dello stress e dei comportamenti.
- Consapevolezza sociale (social awareness): empatia, rispetto per le differenze e sensibilità interculturale.
- Abilità relazionali (relationship skills): collaborazione, comunicazione e gestione dei conflitti.
- Decisioni responsabili (responsible decision-making): capacità di compiere scelte etiche e consapevoli.

L'inserimento sistematico di queste competenze nei curricula scolastici ha dimostrato un impatto significativo sia sugli apprendimenti cognitivi sia sul benessere psicosociale degli studenti (Durlak et al., 2011). Il SEL non va inteso come "aggiunta" ai contenuti disciplinari, ma come infrastruttura relazionale che sostiene e potenzia l'apprendimento.

3.2 Lo Schoolwide Enrichment Model

Lo SEM, elaborato da Joseph Renzulli e Sally Reis (2016), nasce come modello per la valorizzazione degli studenti dotati, ma ha progressivamente ampliato il proprio raggio di azione fino a proporsi come strategia inclusiva per l'intero sistema scolastico. Esso si articola in tre tipi di arricchimento:

- Tipo I: attività di esplorazione generale, aperte a tutti gli studenti, finalizzate a stimolare curiosità e motivazione.
- Tipo II: esperienze di apprendimento mirate a potenziare competenze specifiche (problem solving, pensiero critico, abilità di ricerca).
- Tipo III: progetti di ricerca e produzione autentica, condotti da piccoli gruppi o singoli studenti su temi di forte interesse personale.

L'approccio del SEM si fonda sull'idea che ogni alunno possieda potenzialità uniche che possono emergere se collocate in un contesto ricco di stimoli e opportunità. Ciò implica una trasformazione della scuola da luogo di mera trasmissione a comunità di ricerca e innovazione.



3.3 Sinergia SEL–SEM–Differenziazione

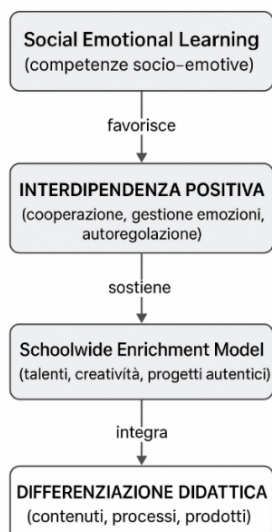


Figura 1: grafico sinergia SEL-SEM-differenziazione

In sintesi, il SEL fornisce l’infrastruttura emotiva e relazionale; il SEM attiva e valorizza i talenti e la differenziazione permette che entrambi siano accessibili a tutti. Questa intersezione realizza condizioni di giustizia educativa, intesa in senso capability-based (Nussbaum, 2011; Sen, 1999).

4. Case study: l’esperienza didattica “Oltre il QI”

4.1 Design della ricerca

Lo studio adotta un case study qualitativo (Yin, 2014), una metodologia di ricerca che permette di approfondire in modo dettagliato e contestualizzato un fenomeno educativo all’interno del suo ambiente naturale. Il case study qualitativo si focalizza sulla comprensione profonda dei processi, delle interazioni e delle dinamiche emergenti, privilegiando la ricostruzione interpretativa piuttosto che la generalizzazione statistica. Tale approccio risulta particolarmente adeguato nei contesti scolastici inclusivi, in cui è necessario cogliere la complessità delle esperienze vissute dagli alunni e dagli educatori.

4.2 Contesto e caratteristiche del setting

L’analisi è stata condotta in un contesto scolastico altamente eterogeneo, caratterizzato dalla compresenza di bisogni educativi speciali, alto potenziale cognitivo, fragilità relazionali e diversità socioculturali. Ciò ha richiesto un approccio metodologico flessibile e interdisciplinare, volto alla costruzione di ambienti di apprendimento cooperativi. Il campione, selezionato secondo criteri di rilevanza pedagogica, è composto da una classe prima della scuola primaria (20 alunni), comprendente una bambina con disabilità con PEI mirato a comunicazione e autonomia, un alunno gifted con talento creativo e difficoltà di regolazione emotiva, e altri studenti con livelli di prontezza molto diversificati. Tale configurazione ha motivato la scelta di esplorare pratiche inclusive in un contesto reale.



4.3 Procedure

Il progetto si è sviluppato nell'arco di dodici settimane attraverso una progressione intenzionale delle attività. Nelle prime due settimane, il lavoro è stato orientato alla costruzione di un clima di sicurezza e fiducia: l'educatore ha condotto osservazioni esplorative, raccolto le prime griglie SEL e guidato momenti di circle time finalizzati alla conoscenza reciproca e alla condivisione delle emozioni. La fase successiva, compresa tra la terza e la sesta settimana, ha introdotto attività laboratoriali di arricchimento (robotica educativa, tinkering e making) insieme a percorsi di cooperative learning. Questo periodo ha permesso di attivare le competenze socio-emotive e cognitive degli alunni, sostenendo al contempo l'emergere dei talenti individuali.

Tra la settima e la decima settimana, gli studenti sono stati coinvolti in progetti SEM di livello II e III, caratterizzati da una maggiore autonomia e da scelte guidate dagli interessi personali. In questa fase la documentazione dei processi ha assunto un ruolo centrale, consentendo di osservare l'evoluzione delle dinamiche di gruppo e delle capacità di autoregolazione. Le ultime due settimane del progetto sono state dedicate alla raccolta delle osservazioni finali, all'analisi dei prodotti realizzati e a un momento di restituzione collettiva, durante il quale la classe ha potuto riflettere sui progressi realizzati e rielaborare l'esperienza vissuta.

4.4 Metodologie didattiche

In un'ottica di differenziazione e arricchimento sono state utilizzate le seguenti metodologie:

- Robotica educativa: attraverso l'uso di kit di programmazione per bambini (es. Bubble-Bot), gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi, sviluppando problem solving, logica sequenziale e cooperazione. La bambina con disabilità ha potuto partecipare attivamente grazie all'uso di comandi semplici e visivi.
- Tinkering e making: attività manuali e creative hanno permesso agli studenti di costruire manufatti, esplorando materiali e tecniche diverse. L'alunno gifted ha trovato in questo ambito uno spazio privilegiato per esprimere la propria originalità, riducendo i comportamenti di opposizione.
- Cooperative learning: i gruppi sono stati formati in modo flessibile, variando ruoli e compiti. Le strutture cooperative, come il *Jigsaw* o il *Think-Pair-Share*, hanno reso tutti gli alunni partecipi, valorizzando la diversità dei contributi.
- Circle time e giochi di ruolo: momenti dedicati al SEL hanno consentito agli alunni di riflettere sulle proprie emozioni, di imparare a esprimerle in modo costruttivo e di sperimentare modalità alternative di risoluzione dei conflitti.

4.5 Obiettivi

- Rafforzare coesione e senso di comunità.
- Valorizzare i talenti individuali.
- Sostenere competenze socio-emotive e autoregolazione.

4.6 Strumenti di raccolta dati:

- diario di bordo dell'educatore;
- osservazione partecipante sistematica;
- checklist strutturate di comportamenti osservabili;
- griglie descrittive SEL (CASEL);



- autovalutazione guidata;
- documentazione dei prodotti.

4.7 Criteri di osservazione:

Attività	Criteri di osservazione
Ascolto in natura	Capacità di ascolto, partecipazione attiva, espressione emotiva
Lavori in piccolo gruppo	Coinvolgimento nel gruppo, qualità delle interazioni, capacità di negoziazione
Outdoor education	Motivazione, autonomia, problem-solving in contesti reali
Psicomotricità relazionale	Controllo corporeo, partecipazione emotiva, rispetto degli altri
Pet therapy	Collaborazione, rispetto degli animali
Robotica educativa	Capacità di progettazione, perseveranza, collaborazione, creatività
Tinkering	Originalità soluzioni, gestione degli errori, impegno, capacità di sperimentare
Arricchimento laboratoriale (bugs hotel, supermercato di classe, percorso sui pianeti)	Partecipazione, applicazione conoscenze, capacità di produzione autonoma, collaborazione

Tabella 1. Attività svolte e criteri di osservazione

4.8 Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta mediante analisi tematica (Thematic Analysis) secondo l'approccio di Braun & Clarke (2006), adattato ai contesti educativi della Pedagogia Speciale. Tale metodo consente di individuare pattern ricorrenti nei comportamenti, nelle interazioni e nelle dinamiche socio-emotive.

Durante l'analisi sono stati rispettati i criteri di anonimizzazione e riservatezza dei dati.

5. Risultati

I risultati emersi dall'esperienza mostrano un'evoluzione significativa sia sul piano socio-emotivo sia su quello partecipativo e relazionale. Nel corso delle settimane, la classe ha iniziato a mostrare una maggiore fluidità nelle interazioni, un incremento della disponibilità alla collaborazione e un atteggiamento più aperto verso le attività proposte. Gli studenti, inizialmente caratterizzati da livelli eterogenei di regolazione emotiva e sicurezza relazionale, hanno progressivamente acquisito una maggiore capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle dei pari, sviluppando forme più mature di gestione dei conflitti e di cooperazione.

Un primo cambiamento evidente riguarda la dimensione socio-emotiva. La consapevolezza di sé e l'autoregolazione, inizialmente limitate in alcuni alunni, hanno mostrato un miglioramento costante grazie alla continuità delle attività SEL. Nei circle time, i bambini hanno iniziato a verbalizzare vissuti ed emozioni con maggiore naturalezza, e questo processo ha generato un clima più accogliente, in cui ciascuno poteva esprimersi senza timore di giudizio. La progressiva interiorizzazione di strategie di gestione emotiva si è riflessa anche nella diminuzione di comportamenti oppositivi e nella maggiore disponibilità ad accettare punti di vista differenti.



Parallelamente, le attività di arricchimento proposte attraverso il SEM hanno rappresentato un catalizzatore per la partecipazione e per l'attivazione dei talenti individuali. L'alunno gifted, che nelle prime settimane mostrava difficoltà di concentrazione e comportamenti di evitamento, ha trovato nei progetti di tinkering e robotica uno spazio di espressione in cui poteva canalizzare creatività e curiosità. Anche la bambina con disabilità ha potuto partecipare in modo significativo grazie alla natura esperienziale delle attività, che favorivano il coinvolgimento attraverso materiali concreti, manipolazione e lavoro in piccoli gruppi.

Nel complesso, la classe ha sviluppato un clima di crescente coesione. Le interazioni sono diventate più spontanee, la collaborazione più stabile e il supporto reciproco più evidente. Le difficoltà, anziché isolare i singoli, sono state affrontate come elementi condivisi, favorendo una resilienza collettiva che ha sostenuto l'intero gruppo.

Al fine di rendere più leggibili alcuni risultati qualitativi, è stata realizzata una conversione dei dati osservativi in scale ordinarie (0–3 per la partecipazione e 1–4 per il clima di classe), coerentemente con le descrizioni emerse dalle osservazioni e con le griglie utilizzate.

Si presentano di seguito la tabella e i grafici.

Competenza SEL	Descrizione operativa	Prima dell'intervento	Dopo l'intervento
Consapevolezza di sé	Riconoscimento emozioni, tono emotivo	Bassa	Media/Alta
Autoregolazione	Gestione frustrazione, impulsi	Bassa	Media
Consapevolezza sociale	Empatia, rispetto dei pari	Media	Alta
Abilità relazionali	Cooperazione, turn-taking	Media	Alta
Decisioni responsabili	Scelte consapevoli, problem solving	Bassa/Media	Media/Alta

Tabella 2. Indicatori SEL osservati (prima e dopo l'intervento)

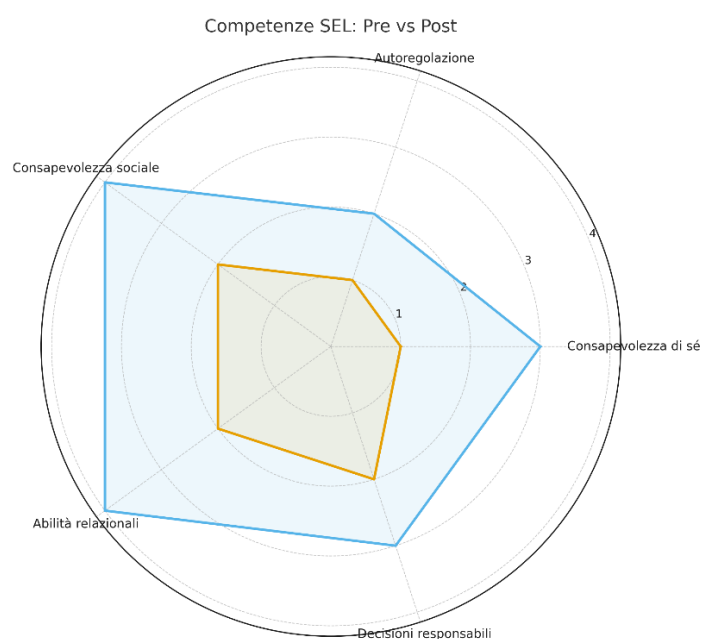


Figura 2: Andamento delle competenze SEL pre e post intervento

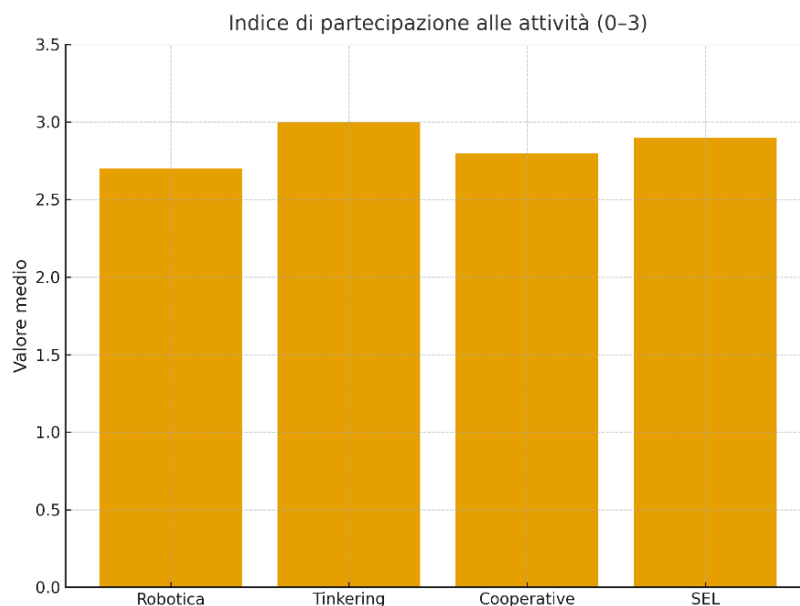


Figura 3: Indice medio di partecipazione alle attività (0-3)

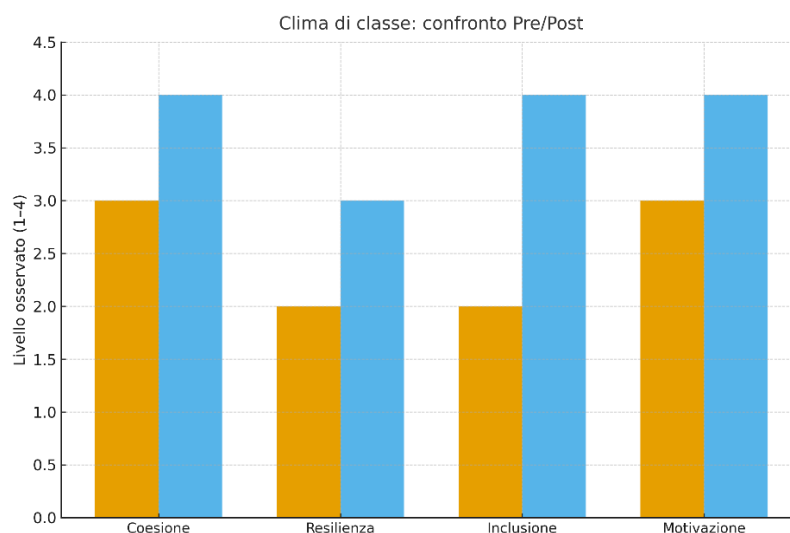


Figura 4: Indicatori di clima di classe (scala 1-4) pre e post intervento

6. Discussione

L'integrazione tra SEL, SEM e differenziazione didattica mostra che l'inclusione è il risultato di un processo intenzionale che trasforma l'ambiente educativo. Coltivare in modo continuativo le competenze socio-emotive favorisce consapevolezza, collaborazione e un clima di classe più partecipativo, in cui la diversità viene riconosciuta come risorsa.

Il SEM si è rivelato efficace nel sostenere i talenti anche in presenza di profili complessi: l'alunno ad alto potenziale ha trovato nelle attività creative uno spazio di espressione che ha ridotto i comportamenti oppositivi, mentre la bambina con disabilità ha potuto partecipare grazie a un contesto flessibile e cooperativo. Ciò conferma che valorizzazione dei talenti e attenzione alle fragilità possono procedere insieme.

La differenziazione ha fornito la cornice unificante, rendendo le attività accessibili senza semplificazioni



riduttive e promuovendo una forma di resilienza collettiva basata sulla condivisione e sulla negoziazione delle difficoltà.

Nel complesso, il modello integrato sperimentato mostra che la giustizia educativa si realizza nelle interazioni quotidiane e nella qualità delle opportunità offerte, con l'educatore in ruolo ricostruttivo capace di generare contesti in cui ogni alunno trovi uno spazio significativo.

7. Limiti e prospettive future

Il presente studio evidenzia alcuni limiti che vanno riconosciuti per interpretare correttamente i risultati.

In primo luogo, il campione è ridotto e circoscritto ad un'unica classe prima di scuola primaria. Tale scelta, pur coerente con la metodologia del case study qualitativo, limita la possibilità di generalizzazione esterna. Tuttavia, la ricchezza dei dati raccolti e la densità descrittiva permettono di individuare elementi di trasferibilità ad altri contesti analoghi.

In secondo luogo, la durata dell'intervento — dodici settimane — non consente di valutare la stabilità nel tempo dei cambiamenti osservati. Sarebbe dunque opportuno prevedere studi longitudinali che monitorino l'evoluzione delle competenze SEL, della partecipazione e del clima di classe a distanza di mesi o anni.

Un ulteriore limite riguarda la prevalenza di dati qualitativi: benché adeguati agli obiettivi dello studio, l'integrazione con strumenti quantitativi standardizzati potrebbe fornire una triangolazione ulteriore e rafforzare la validità interna dell'analisi.

Infine, il ruolo dell'educatore — che qui svolge contemporaneamente la funzione di osservatore e facilitatore — rappresenta un elemento di possibile bias. Studi futuri potrebbero prevedere figure di osservatori esterni per aumentare l'oggettività delle rilevazioni.

Le prospettive future includono:

- l'estensione del modello SEL–SEM–differenziazione ad altri livelli scolastici;
- studi comparativi tra classi che adottano il modello e classi di controllo;
- un approfondimento sulle interazioni specifiche tra fragilità e plusdotazione;
- la progettazione di percorsi che integrino tecnologie assistive e talent development.

8. Conclusioni

Le evidenze emerse dal presente studio confermano che l'integrazione tra SEL, SEM e differenziazione didattica può costituire una via privilegiata per affrontare in modo sistemico la complessità dei contesti scolastici contemporanei. In un ambiente caratterizzato da eterogeneità, pluralità di bisogni e profili cognitivi divergenti, l'efficacia di un modello inclusivo risiede nella sua capacità di sostenere simultaneamente lo sviluppo socio-emotivo, l'attivazione dei talenti e la partecipazione significativa di tutti gli studenti. La scuola diventa così non solo il luogo dell'istruzione, ma uno spazio di emancipazione, riconoscimento e possibilità.

In particolare, il ruolo dell'educatore emerge come elemento decisivo nella trasformazione del contesto. La sua funzione ricostruttiva non si limita alla gestione delle attività o all'adattamento dei materiali, ma assume una valenza relazionale e generativa: attraverso l'intenzionalità pedagogica, l'educatore crea condizioni che consentono agli alunni di sperimentare la fiducia, la cooperazione, la creatività e il senso di appartenenza. Quando il contesto è costruito con attenzione alle capacità individuali e ai processi di gruppo, i talenti si manifestano più chiaramente, le fragilità vengono accolte e trasformate e il gruppo classe si struttura come una vera comunità di apprendimento.

L'esperienza di questo case study mostra inoltre che la giustizia educativa non è un concetto astratto o normativo, ma una pratica quotidiana che prende forma nelle interazioni, nelle scelte didattiche, nei



micro-gesti dell'educatore e nella qualità delle opportunità offerte agli studenti. La giustizia educativa si manifesta quando ogni alunno può riconoscersi nella proposta formativa e può contribuire con le proprie risorse, quando la differenza non è percepita come limite, ma come una possibilità di arricchimento per il gruppo.

Al tempo stesso, l'analisi dei risultati suggerisce che questo modello integrato produce trasformazioni non solo individuali, ma sistemiche: il benessere emotivo dei singoli favorisce la cooperazione, la cooperazione alimenta il clima di classe, il clima di classe sostiene l'apprendimento, e l'apprendimento rinforza il senso di autoefficacia e di partecipazione. Si tratta di un circolo virtuoso che conferma l'importanza di una pedagogia attenta ai processi e alla qualità delle relazioni.

Sebbene il campione ridotto e la natura qualitativa dello studio non consentano generalizzazioni, i risultati indicano un percorso promettente per future ricerche. Sarà utile ampliare il tempo di osservazione, coinvolgere più classi e integrare misurazioni longitudinali per verificare gli effetti a lungo termine dell'integrazione SEL–SEM–differenziazione. Tuttavia, anche nei suoi limiti, questo studio contribuisce a delineare una visione della scuola come luogo in cui l'apprendimento e la cura si intrecciano in un progetto educativo orientato alla dignità, alla partecipazione e alla fioritura di ciascun alunno.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *The Index for Inclusion: A guide to school development*. Bristol: CSIE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Canevaro, A. (2019). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- CASEL. (2020). *CASEL framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Cavioni, V., et al. (2024). *Bridging the SEL CASEL framework with European educational policies and assessment approaches*.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2015). Social and emotional development of gifted children: What do we know? *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283–293.
- D'Alonzo, L. (2019). *Didattica speciale per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- 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(1), 405–432.
- Elias, M. J. (2025). The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Ianes, D. (2020). *La specializzazione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills (SSES).
- OECD. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2021). OECD Survey on Social and Emotional Skills: Technical report. Paris: OECD Publishing.



- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives*. Paris: OECD Publishing.
- Olenchak, F. R., & Desmet, O. (Guest Eds.). (2023-2024). Special Issue: Social and Emotional Development of Gifted and Talented Individuals. *Behavioral Sciences*.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (2016). *The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for the development of talents and giftedness*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on student strengths and interests. *Gifted Education International*, 30(2), 140-151. <https://doi.org/10.1177/0261429413486574>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5–9*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tramma, S. (2021). *Pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- UNESCO. (2020). *Education for inclusion and equity: A global framework*. Paris: UNESCO.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 341-359). New York: Teachers College Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zanetti, M.A. (2017). *Bambini e ragazzi ad Alto Potenziale, Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci Faber.
- Zanetti, M.A. & Taburnotti, E. (2021). *Mio figlio è geniale*. Firenze: Giuntiedu.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.



Federica Cappiello

M.I.M. | federicappiello@gmail.com

Scrivere per ricucire: la lettera settimanale come dispositivo pedagogico nei territori della sfiducia educativa

Educational fragility and school-family alliance: The weekly letter as a narrative tool for situated and inclusive pedagogy

Call

This article explores the educational practice of the weekly class letter as a narrative tool aimed at rebuilding the school-family relationship in contexts marked by social fragility and institutional distrust, typical of some urban areas in Southern Italy. Grounded in a theoretical framework that highlights recognition, trust and narration as fundamental dimensions of educational relationships, it analyzes the silent marginality context where this practice was implemented. The weekly letter emerges as a pedagogical proximity tool that fosters participation, metacognitive reflection, and the strengthening of educational alliances. Through qualitative observation, subtle transformations in the relationships and school identity of students, families and teachers are highlighted. The article emphasizes the ethical and political value of narration as an inclusive resource and calls for recognizing these practices as keys to innovation in Special Pedagogy.

Keywords: Educational fragility, school- family alliance, narrative tools, situated pedagogy, inclusion

L'articolo esplora la pratica educativa della lettera settimanale di classe come dispositivo narrativo capace di ricostruire il legame scuola-famiglia in contesti caratterizzati da fragilità sociale e sfiducia istituzionale, tipici di alcune aree urbane del Sud Italia. Partendo da un quadro teorico che valorizza il riconoscimento, la fiducia e la narrazione come dimensioni fondamentali della relazione educativa, si analizza il contesto di marginalità silente in cui questa pratica è stata attivata: la lettera settimanale emerge come strumento di prossimità pedagogica in grado di favorire la partecipazione, la riflessione metacognitiva e il rafforzamento delle alleanze educative. Attraverso l'osservazione qualitativa, si evidenziano micro-trasformazioni nelle relazioni e nell'identità scolastica di alunni, famiglie e insegnanti. Il contributo sottolinea il valore etico e politico della narrazione come risorsa inclusiva e invita a riconoscere queste pratiche come chiavi di innovazione nella Pedagogia Speciale.

Parole chiave: Fragilità educativa, alleanza scuola-famiglia, dispositivi narrativi, pedagogia situata, inclusione

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cappiello, F. (2025). Scrivere per ricucire: la lettera settimanale come dispositivo pedagogico nei territori della sfiducia educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 170-178. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-16>

Corresponding Author: Federica Cappiello | federicappiello@gmail.com

Received: 27/07/2025 | **Accepted:** 02/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-16



1. Introduzione: figure e sfondi nei territori della sfiducia

Nella società contemporanea, nonostante la scuola non rappresenti più l'unico baluardo di accesso alla conoscenza – in quanto affiancato, attualmente, da innumerevoli agenzie volte alla formazione e all'educazione formale e non rivolta all'infanzia –, l'istituzione scolastica resta un importante perno all'interno dei processi di coesione sociale, in modo particolare se si fa riferimento ai territori segnati da vulnerabilità sistemiche. Tuttavia, in alcuni contesti della nostra penisola, tale centralità si scontra con un dato strutturale profondo: la sfiducia generale nei confronti dell'istituzione scolastica. Si tratta di una fragilità relazionale, non sempre riconoscibile, ma che diviene altamente significativa sul piano educativo. Essa si manifesta come distanza emotiva, resistenza al dialogo, delega passiva o disinteresse cronico da parte delle famiglie nei confronti della scuola: in queste situazioni, l'insegnante deve porre l'accento non unicamente sul piano dell'educazione, ma deve necessariamente affiancare ad esso quello della mediazione sociale (Sorzio & Bembich, 2020).

Tale diffidenza verso le istituzioni educative pone le sue radici all'interno di un complesso quadro storico, politico e culturale: senza addentrarsi in analisi storico-territoriali che esimono dalle volontà e dalla finalità di suddetto contributo, occorre tuttavia evidenziare come, in plurime aree del nostro meridione, l'agenzia formativa per eccellenza sia stata in realtà percepita come un'istituzione distante, più rappresentativa dello Stato centrale che della comunità locale (Benadusi, 2006).

A ciò occorre aggiungere ulteriori fattori storico-politici concatenanti quali la scarsità di servizi presenti in passato, l'elevata disoccupazione, l'abbandono scolastico precoce e il radicamento di economie informali, che nel complesso hanno contribuito all'indebolimento dei legami di fiducia verso l'istruzione, ivi non concepita come leva di riscatto ma con atteggiamento ostile (Armino, 2025). Pertanto, all'interno dei soprammenzionati territori contraddistinti da persistenti disuguaglianze, l'obiettivo è quello di riscrivere con urgenza una visione delle istituzioni formative non più quali fonte ulteriore di frustrazione, bensì nell'ottica di abbracciare le variabili contestuali prendendo seria visione delle reali condizioni di vita di studenti e famiglie per dar vita a nuove pratiche educative situate, ovvero calibrate sulla base delle singolarità di ciascun territorio, affinché si sia in grado di ristabilire un'alleanza di fiducia per mezzo del riconoscimento reciproco e la narrazione condivisa.

Insegnanti, educatori, pedagogisti e, più in generale, le figure che ruotano all'interno del panorama educativo, infatti, si muovono all'interno di un contesto complesso, vale a dire compromesso in larga parte da storie di esclusione, povertà educativa e assenza di legami fiduciari. Per tale ragione, a partire da suddette premesse, la figura docente deve necessariamente divenire un presidio etico e generativo chiamato a riattivare relazioni laddove il tessuto sociale appare lacerato, senza potersi esimere da tale compito tortuoso e fortemente eterogeneo.

Il concetto di sfiducia, inteso come rottura del legame tra cittadino e istituzione, trova solide radici teoriche: il celebre sociologo Norbert Elias (1988), infatti, ha messo in luce come la percezione delle istituzioni dipenda dalla qualità dei legami sociali esperiti quotidianamente. Conseguentemente, all'interno di ambienti contraddistinti da esclusione storica, il legame con la scuola diviene sottile e intriso di incomprensioni e pregiudizi, come evidenziato dagli studi di Benadusi (2011), dai quali emerge che la disuguaglianza educativa sia spesso accompagnata da una percezione negativa della scuola da parte delle famiglie più vulnerabili.

Proprio all'interno di suddetti contesti, come sottolinea la docente e psicoterapeuta Fogliani (2020), la comunicazione scuola-famiglia non può ridursi ad una mera relazione burocratica o unidirezionale, incapace di generare scambi autentici, col rischio di allontanare ulteriormente le due istituzioni aumentando l'ostilità: al contrario, è necessario stabilire una relazione autentica, ovvero basata sulla fiducia reciproca affinché essa contribuisca a sviluppare un sentimento di cura pedagogica, che si pone alla base di questo contributo.

L'articolo, infatti, intende illustrare degli spunti educativi concreti – tra i quali si colloca la lettera settimanale collettiva scritta dalla classe ai genitori – quale risposta pedagogica alla sfiducia nei territori fragili: tale dispositivo narrativo, infatti, consente una maggiore prossimità in grado di insinuarsi tra le crepe del



dialogo scuola-famiglia allo scopo di riscoprirne l'ascolto reciproco, costruire senso condiviso e restituire visibilità all'infanzia.

La narrazione, grazie alla sua capacità intrinseca di creare connessione, può costituirsi come strumento comunicativo e non solo: esso può divenire un vero e proprio dispositivo pedagogico dalla valenza politica, in quanto in grado di riportare centralità e autenticità tra le due istituzioni – cardine dell'infanzia, con attenzione particolare alle fragilità di ciascun contesto relazionale (Bruner, 1991).

Tracciando, dunque, il delicato solco della Pedagogia Speciale, ivi intesa come sapere della relazione e della connessione nei contesti di marginalità (Canevaro, 2006), questo contributo si propone di esplorare condizioni, significati e implicazioni di una pratica che, pur traendo origine da una semplice prassi a cadenza quotidiana, può trasformare e ricucire un rapporto dall'inestimabile valore educativo e sociale.

2. Quadro teorico: riconoscimento, fiducia e pedagogia della relazione

Al fine di comprendere la portata pedagogica di semplici pratiche scolastiche quotidiane come risorsa per ristabilire una connessione all'interno di contesti educativi fragili, è opportuno soffermarsi ad analizzare il concetto di riconoscimento che, come sostiene Santagati (2019), si identifica come l'ideologia per cui l'identità di ciascun individuo si costituisca plasmandosi per mezzo di esperienze di legittimazione affettiva, giuridica e sociale. Se tale istanza nucleare risulta carente, la concreta manifestazione scaturisce nelle plurime forme di esclusione, marginalizzazione o invisibilità. Pertanto, all'interno di contesti segnati da sfiducia verso le istituzioni, la scuola può divenire luogo di disconoscimento simbolico, alimentando una spirale di distanza emotiva e disinvestimento.

Allo stesso modo, la relazione educativa si basa anche sul concetto di fiducia, ovvero sulla sua costruzione nel tempo e sulla negoziazione di apprendimenti e relazioni ad essa connessi, che consente la sua rigenerazione nel tempo ed il mantenimento della stessa. All'interno di contesti di sfiducia strutturale, è compito della figura educante stabilire una vera e propria pratica della cura che si impervi sull'ascolto reciproco e sulla reciprocità, come fortemente sostenuto da Noddings (1984).

In questa cornice, narrare diviene una risorsa trasformativa delle relazioni, allo scopo di ricucire un legame troppo spesso ostile o marginale: secondo Jerome Bruner (1991), infatti, narrare vuol dire attribuire senso all'esperienza e costruire una realtà condivisa. All'interno del microcosmo scolastico, mettere in pratica il dispositivo narrativo ed integrarlo all'interno del curriculum come pratica quotidiana consente di superare la logica trasmissiva tradizionale, con l'obiettivo di estrarre ciò che rischia di restare implicito: vissuti, emozioni, ostacoli e successi. Proprio per tale ragione, come sostenuto da Clandinin e Connelly (2000), la narrazione può configurarsi come un "locus pedagogico", all'interno del quale studenti, insegnanti e famiglie condividono storie e co-costruiscono in condivisione significati educativi.

Ne deriva che anche l'inclusione, ad un livello autentico e profondo, possa realizzarsi per mezzo di strategie didattiche volte a scaturire relazioni intrise di senso, al fine di prendere in carico in maniera collettiva la fragilità del tessuto contestuale, con il preciso obiettivo di contrastare la frammentazione del legame scuola-famiglia, come sostenuto da Cottini (2017): se, da una parte, la pedagogia speciale può agire come sapere di confine in grado di intervenire laddove si registri uno sgretolamento od una fragilità contestuale, l'istituzione educativa deve essere in grado di leggere la complessità dello stesso di intervenire al suo interno ricostruendo trame relazionali comunitarie in risposta alla crisi di fiducia che intercorre all'interno di plurimi territori della nostra penisola.

3. Il contesto: educare nella marginalità silente

Il contesto in cui nasce la pratica della lettera settimanale è quello di una classe quarta (20 alunni, di cui 11 maschi e 9 femmine) di una scuola primaria situata nella periferia di Foggia, una città capoluogo di provincia del Sud Italia, in un quartiere classificato come "a rischio educativo" per indicatori di dispersione



implicita, povertà culturale e bassa partecipazione familiare alla vita scolastica. Apparentemente, la comunità non mostra dati allarmanti: la quasi totalità degli studenti, infatti, frequenta regolarmente le lezioni scolastiche e le famiglie firmano con costanza le comunicazioni provenienti dall'istituzione educativa. Anche gli spazi educativi sono adeguati e l'edificio scolastico si mostra integro e senza carenze strutturali di rilievo. Tuttavia, dietro questa apparente normalità, si disvela un clima di sfiducia e distanza emotiva tra l'apparato scolastico e quello familiare

Come sostenuto da Ronci et al. (2010), quando si discute circa la povertà educativa, non è possibile far riferimento unicamente all'assenza di risorse materiali; al contrario, è necessario riferirsi alla mancanza di occasioni relazionali significative e di fiducia nelle istituzioni formative.

All'interno dell'area in questione, infatti, molti genitori detengono un'esperienza scolastica personale contraddistinta da fallimenti od esclusione e, conseguentemente, si dimostrano assenti all'interno delle dinamiche di classe, se non esplicitamente invitati per mezzo di inviti od occasioni formali, come esibizioni finali, il ritiro delle schede di valutazione e gli incontri bimestrali scuola-famiglia, cosiddetti "colloqui individuali". Al contrario, le figure educative dell'istituzione scolastica ivi oggetto di analisi si presentano fortemente collaboranti tra esse: vi è, infatti, un confronto quotidiano circa le situazioni di disagio sommerso evidenti tra le mura scolastiche. Lo stesso, infatti, al suo interno si manifesta tramite manifestazioni in piccoli gesti quotidiani come il racconto celato dei propri vissuti, scarsa partecipazione familiare e mancanza di materiale scolastico che, nell'insieme, contribuiscono alla creazione di una vera e propria marginalità silente che non può essere trascurata anzi, al contrario, necessita interventi mirati al fine di ricucire le microfratture relazionali che rendono difficoltosi i progetti educativi in condivisione.

Come osserva Besozzi (2017), dunque, all'interno di tali contesti è necessario costruire un'alleanza educativa reale e autentica adoperandosi in maniera strategica sul piano relazionale con pazienza, ascolto attivo e mediazione: il ruolo dell'insegnante, si ribadisce, non può limitarsi unicamente a mero trasmettitore di informazioni e contenuti, ma deve essere in grado di tessere legami che siano alla base di qualsiasi intervento educativo significativo.

Proprio per rispondere a questa esigenza sentita di ricostruzione fiduciaria, nasce l'idea della lettera settimanale: in questa prospettiva, infatti, tale attività si inserisce come risposta pedagogica non solo alla distanza educativa, ma al bisogno di dare voce all'esperienza scolastica e di restituirla come patrimonio condiviso tra scuola, alunni e famiglie.

4. La metodologia: lettera settimanale di classe come pratica narrativa educativa

La lettera settimanale di classe nasce come pratica narrativa condivisa tra alunni e insegnante, con l'obiettivo di condividere stralci dell'esperienza scolastica per mezzo del racconto scritto, rivolto direttamente alle famiglie: non è concepito, tuttavia, come mero resoconto delle attività svolte, bensì come un dispositivo pedagogico atto a generare significati, tessere legami e promuovere la partecipazione educativa (Bonaiuti, 2014).

Il format è semplice, ma strutturato: ogni venerdì, al termine della settimana scolastica, si sceglie di dedicare un lasso di tempo alla condivisione collettiva di riflessioni circa gli eventi dei giorni appena trascorsi, rielaborando in forma dialogica i vissuti della settimana. Gli alunni hanno la possibilità di condividere ciò che li ha colpiti, nonché fatti ed eventi che li hanno divertiti o messi in difficoltà. La figura dell'insegnante diviene facilitatrice di tale processo, occupandosi della raccolta degli elementi emersi e collaborando attivamente nella stesura collettiva della lettera da inviare alle famiglie. Il tono è narrativo ed inclusivo e, in ottica inclusiva e di co-costruzione dell'elaborato, ciascuno è chiamato a contribuire con la stesura del testo o con il titolo, illustrazioni od ulteriori elementi d'aggiunta.

Tale pratica si ispira alle teorie della pedagogia narrativa (Bruner, 1990), secondo cui il racconto non è unicamente la forma d'espressione per eccellenza, ma un vero e proprio dispositivo tramite il quale è possibile contribuire allo sviluppo identitario degli studenti, riorganizzando l'esperienza: scrivere in condivisione circa fatti ed eventi vissuti tra le mura scolastiche, infatti, consente agli studenti di sviluppare



consapevolezza circa il proprio percorso formativo e, in duplice finalità, dà adito al tessuto familiare di entrare a piccoli passi all'interno di una dimensione autentica della vita scolastica dei propri figli, divenendone inclusi a pieno titolo non solo come uditori di esperienze vissute, ma acquisendo informazioni circa emozioni e sentimenti provati dagli studenti nel corso dei fatti inclusi nella narrazione.

Inoltre, la lettera settimanale agisce sul piano relazionale agendo in ottica di valorizzazione dei progressi della classe e rendendo consapevoli gli studenti circa le proprie difficoltà e limiti; allo stesso tempo, come si è accennato, vengono nominate le emozioni, sostenendo gli alunni nel riconoscimento delle stesse e offrendo, infine, una narrazione pubblica e positiva della classe: quanto finora affermato, contribuisce alla creazione di un clima fiduciario e di apertura, che nel tempo consente una conoscenza più approfondita da parte delle famiglie riguardo i fatti scolastici, che si riflette in una maggiore disponibilità dei genitori nella collaborazione attiva alle attività di confronto e restituzione, nonché alla vita scolastica generale dei propri figli (Cardinali & Migliorini, 2013).

Parallelamente, tale dispositivo pedagogico agisce come vero e proprio ponte affettivo: per mezzo di un lessico chiaro e veicolante di messaggi esplicitamente rivolti alle famiglie, queste ultime iniziano a rispondere timidamente alle lettere, per poi acquisire nel tempo - grazie al consolidamento della pratica a cadenza settimanale - maggiore apertura verso lo scambio epistolare. I genitori, dunque, inviano messaggi di ringraziamento e propongono attività, in quanto accresce gradualmente la percezione di sé come parte attiva all'interno del processo formativo dei propri figli.

L'esperienza, dunque, ha dimostrato che, anche in contesti altamente complessi, la narrazione condivisa può essere in grado di scardinare diffidenze e attivare risorse; come sostiene Mortari (2007), educare per mezzo della narrazione vuol dire generare significati comuni tra bambini, insegnanti e famiglie, che entrano a pieno titolo all'interno del processo educativo degli studenti e possono sentirsi parte attiva dello stesso. Come accennato, dunque, la lettera settimana ed ulteriori interventi di condivisione parentale possono essere considerati dei veri e propri atti politici, ovvero di intervento nella costruzione di una comunità educante coesa e orientata al benessere generale degli studenti.

La ricerca, nella fattispecie, si colloca nell'ambito dell'approccio qualitativo, con una connotazione di ricerca-azione (Lewin, 1946; Tripp, 2005), poiché l'intervento educativo-didattico è stato progettato, agito e monitorato direttamente dall'insegnante (previa condivisione con il team docenti) allo scopo di produrre modificazioni positive nella comunità dei discenti.

La raccolta dei dati ha incluso l'insieme delle lettere (circa 30 documenti testuali prodotti dagli alunni), nonché le osservazioni sistematiche in itinere da parte dell'insegnante e appunti riflessivi registrati all'interno di un diario professionale aggiornato dalla docente nel corso dell'intero anno scolastico.

Il materiale raccolto è stato sottoposto a analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), con una procedura articolata in triplice modalità proseguitiva: lettura approfondita del corpus testuale e delle osservazioni; codifica aperta dei contenuti rilevanti; emersione e organizzazione delle categorie tematiche legate alla qualità della comunicazione scuola-famiglia e alla partecipazione degli alunni.

L'analisi si è focalizzata sulle trasformazioni percepite e osservate nei processi relazionali, comunicativi e partecipativi, con attenzione specifica alle dimensioni di inclusione e riconoscimento reciproco. Si precisa, inoltre, che tutti i dati sono stati anonimizzati e la condivisione delle lettere con le famiglie è rientrata all'interno dell'ordinaria pratica educativa di comunicazione scolastica.

In un'ottica di inclusione educativa, la pratica della lettera settimanale si colloca come strumento complementare ai dispositivi ufficiali di progettazione individualizzata, quali il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e i modelli di osservazione e documentazione del progresso secondo l'ICF (OMS, 2001). Pur non sostituendo interventi specifici per alunni con DSA o per studenti L2, la narrazione condivisa consente di rilevare bisogni, progressi e partecipazione dei singoli, offrendo elementi utili per modulare strategie didattiche personalizzate. La lettera, infatti, permette di osservare in tempo reale le dinamiche di classe, le interazioni tra pari e la risposta emotiva dei bambini, facilitando la progettazione inclusiva e il consolidamento di un ambiente educativo accogliente e partecipativo. In tal modo, la narrazione settimanale si configura non solo come strumento comunicativo scuola-famiglia, ma anche come dispositivo pedagogico



capace di integrare la dimensione affettivo-relazionale nella progettazione educativa, contribuendo a rendere visibili e valorizzabili le potenzialità di ciascun alunno (Cottini, 2017; Mortari, 2010).

5. I risultati osservabili

L'applicazione della lettera settimanale all'interno di un contesto fragile e complesso ha dato vita ad una serie di ripercussioni sia sul piano relazionale e partecipativo, sia sul miglioramento della dimensione metacognitiva.

Dal punto di vista relazionale, innanzitutto, si è assistito ad un lento ma progressivo rafforzamento del legame tra l'istituzione educativa e quella parentale: in linea con quanto sostenuto da Satta (2012), infatti, la qualità delle relazioni educative deve necessariamente fondarsi su una comunicazione autentica, riconoscente e costruttiva.

Pertanto, il feedback ricevuto dalle famiglie ha evidenziato un maggior senso di coinvolgimento, nonché una riduzione dell'ostilità ed una maggiore apertura verso il dialogo educativo. Al termine dell'anno scolastico, inoltre, alcuni genitori hanno dichiarato di sentirsi come "parte della classe", mentre altri hanno sottolineato come la lettura della lettera settimanale abbia dato luogo a situazioni di conversazione familiare, con i figli come protagonisti, configurandosi di fatto un maggior senso di coinvolgimento, nonché una riduzione dell'ostilità ed una maggiore apertura verso il dialogo educativo. Esemplicando, come evidenziato nel diario di bordo dell'insegnante, già nel mese di dicembre (dunque dopo circa otto lettere), la famiglia di uno studente, nel corso di un colloquio individuale scuola- genitori, ha dichiarato di aver iniziato a chiedere al proprio figlio informazioni circa la giornata scolastica, facendo emergere racconti spontanei delle attività svolte in aula.

Per quanto riguarda la dimensione metacognitiva, gli studenti hanno dimostrato crescenti abilità nella riflessione circa i propri vissuti scolastici: come sostenuto dagli studi di Bruner (1988), infatti, la capacità metacognitiva può accrescere anche per mezzo delle pratiche di verbalizzazione e narrazione dell'esperienza, come scaturito dalla lettera settimanale.

Uno degli studenti, nel corso delle attività in aula inerenti alla verbalizzazione dei propri progressi, ha scritto: "ultimamente ho capito che posso chiedere aiuto senza sentirmi in difetto", dimostrando dunque una maggiore consapevolezza circa proprio processo di apprendimento.

Grazie a tale momento di restituzione a cadenza settimanale, infatti, gli studenti hanno acquisito maggiore consapevolezza riguardo i propri apprendimenti, nonché traguardi e difficoltà eventuali. Inoltre, anche gli studenti tendenzialmente disinteressati, silenziosi o che raramente in passato avevano apportato contributi attivamente, hanno gradualmente chiesto di collaborare alla lettera, proponendo tematiche da includere e mostrando un chiaro aumento del senso di appartenenza e dell'autoefficacia percepita.

Allo stesso modo, anche i genitori hanno incrementato significativamente le forme di alleanza educativa, proponendo nel tempo la partecipazione ad uscite didattiche o a manifestare disponibilità per iniziative legate alla lettura ad alta voce o laboratori ed ulteriori attività formative; dal canto loro, diverse famiglie straniere – che spesso si mostrano restie nell'interazione a causa di barriere linguistiche o culturali –, hanno mostrato interesse verso tale pratica grazie alla traduzione del testo o alla sua lettura mediata da parte dei figli.

Anche il clima di classe ha subito delle variazioni positive, esplicitate nel consolidamento del rispetto e del riconoscimento della differenza in chiave valoriale, per mezzo della condivisione collettiva e negoziazione di significati e idee in maniera continuativa: la cultura dell'accettazione e della piena accoglienza, infatti, si è intersecata con la possibilità, per ciascuno, di riconoscersi e sentirsi parte del gruppo classe, in coerenza con il principio dell'inclusione come dimensione trasversale del curriculum (Cottini, 2021).

Infine, la stessa figura dell'insegnante ha avuto la possibilità di effettuare valutazioni in itinere e apprendere ulteriori informazioni circa l'impatto delle proprie lezioni e delle dinamiche di classe, nonché le emozioni scaturite al suo interno da parte dei propri studenti; parallelamente, ha avuto modo di osservare attivamente i cambiamenti nelle interazioni tra pari e con le famiglie, analizzando di volta in volta gli effetti



del percorso trasformativo da parte di tutti gli attori coinvolti, in cui la narrazione del processo formativo si è rivelato un modo per vivere pienamente l'educazione.

Volendo, nel dettaglio, analizzare il grado di coinvolgimento degli studenti, è necessario constatare che l'interesse e il grado di autonomia nel corso delle attività proposte ha mostrato un andamento crescente nel corso dell'esecuzione del progetto: se nel corso delle prime settimane la maggior parte della classe necessitava di mediazioni frequenti propedeutiche alla comprensione delle consegne, la gestione del materiale e la focalizzazione sul compito, già a partire dalla quinta settimana si è osservata una maggiore capacità organizzativa del proprio spazio di lavoro e il completamento dell'attività prevista senza supporto individualizzato da parte di quindici alunni su venti.

Parallelamente si è osservato un incremento del coinvolgimento emotivo, soprattutto nelle attività collaborative basate sul gioco e sulla riflessione metacognitiva: gli studenti con certificazione DSA o in percorso L2 (4 in totale) hanno mostrato una partecipazione più stabile quando erano previste consegne brevi, strumenti compensativi e feedback immediati, come nel caso di uno studente non italofono che, dopo titubanze nel corso della prima parte dell'a.s., a partire da febbraio ha progressivamente proposto iniziative e frasi autonome prodotte al fine di consigliarne l'inserimento nella lettera collettiva.

L'analisi dei dati raccolti, infatti, ha consentito di evidenziare pattern significativi: la scrittura della lettera ha stimolato la riflessione individuale sugli affetti familiari e ha rafforzato il senso di appartenenza al gruppo classe. In particolare, gli alunni con DSA hanno mostrato un maggiore coinvolgimento quando sono stati utilizzati strumenti compensativi, mentre gli alunni L2 hanno beneficiato della scaffolding linguistica proposta. Questi risultati confermano l'efficacia della narrazione come strumento inclusivo e indicano che pratiche simili possono essere utilizzate per favorire partecipazione, metacognizione e alleanza educativa scuola-famiglia.

L'osservazione sistematica ha messo in luce un'evoluzione significativa su alcuni indicatori chiave del metodo di studio:

Indicatore osservato	Inizio progetto	Fine progetto
Comprendere la consegna	basso	medio-alto
Selezionare le informazioni	basso	medio
Portare a termine il compito nei tempi stabiliti	medio-basso	medio-alto
Riflettere sull'errore e correggerlo	molto basso	medio
Cooperare con i pari	medio	alto

Inoltre, dall'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) del diario di bordo e delle restituzioni degli alunni sono emersi tre macro- temi:

- “Capisco cosa devo fare”, ovvero chiarezza procedurale, traducibile nella capacità, da parte degli alunni, di riconoscere l'utilità di schemi e passaggi scanditi. Tale tema è emerso chiaramente dalle verbalizzazioni degli studenti riguardo la capacità di portare a termine compiti senza richiedere il costante intervento della figura adulta;
- “Mi sento capace”, ovvero aumento del senso di autoefficacia che scaturisce motivazione e fiducia nella riuscita dei compiti scolastici, come emerso nel caso del soprammenzionato studente non italofono il quale, nella seconda metà dell'anno scolastico, ha acquisito maggiore fiducia nelle proprie capacità e nell'azione per prova ed errori, nell'espressione linguistica in L2;
- “Insieme è più facile”, ovvero l'attribuzione di valore al supporto tra pari, che per mezzo della collaborazione consente una drastica riduzione di ansia e frustrazione di fronte alle difficoltà, emersa nella richiesta degli studenti di effettuare la revisione della lettera settimanale a coppie o piccoli gruppi, al fine di effettuare confronti e negoziazione di idee tra pari.



Questi episodi evidenziano come la pratica della lettera settimanale favorisca non solo la riflessione individuale, ma anche la costruzione di relazioni educative autentiche e inclusive, confermando quanto sostenuto dalla letteratura sulla pedagogia speciale e inclusiva (Satta, 2012; Bruner, 1988).

I temi sono stati validati attraverso triangolazione tra osservazioni, prodotti degli alunni e note aneddotiche raccolte durante le attività. L'emergere di tali dimensioni conferma il ruolo del lavoro metacognitivo e cooperativo nel potenziare l'apprendimento in una classe eterogenea.

Nonostante il miglioramento evidenziato, permangono tuttavia criticità riguardo l'instabilità attentiva durante le fasi frontali per un cospicuo numero di studenti (circa 5), nonché l'efficacia delle strategie solo dietro guida costante dell'insegnante. Infine, si evidenziano diversi momenti di sovraccarico cognitivo nel momento in cui vi è stata formalizzata la richiesta di attività contenenti plurime operazioni simultanee. Questi dati indicano l'importanza di tempi distesi, routine stabili e gradualità nella complessità dei compiti (Cappiello, 2025).

6. Conclusioni e implicazioni pedagogiche

L'introduzione della lettera come pratica scolastica settimanale si è dimostrato un dispositivo pedagogico in grado di rigenerare il patto tra famiglie e istituzione scolastica sul duplice piano partecipativo e affettivo-relazionale: all'interno di un contesto contemporaneo caratterizzato da frammentazione comunicativa e individualismi crescenti, si necessita opportuno ricucire il tessuto educativo in chiave accessibile ed umanizzante, recuperando spazi di parola condivisa predisposti alla cura, ivi intesa in accezione educativa.

Come sottolinea Luigina Mortari (2010), infatti, essa si caratterizza per una costante attenzione ai legami e alle soggettività presenti all'interno del processo educativo. È proprio per tale ragione, dunque, che la lettera settimanale non è stata unicamente predisposta come strumento informativo, bensì come atto di cura in chiave relazionale, in grado di generare prossimità e co-costruzione del senso educativo: i genitori, infatti, acquisendo partecipazione e sentendosi riconosciute all'interno del processo formativo dei propri figli, hanno sviluppato maggiore interesse verso le stesse mentre gli studenti, dal canto loro, hanno gradualmente accresciuto un'identità scolastica più solida, in grado di coniugare pensiero ed esperienza.

L'analisi qualitativa dei risultati raggiunti aiuta a comprendere come la narrazione collettiva delle dinamiche e dei vissuti scolastici serva non unicamente a rendere visibile il processo educativo, ma anche a consapevolizzare lo stesso, intriso di emozioni e sentimenti vissuti dagli studenti, nell'ottica di una comunicazione efficiente che si discosta da quella scolastica tradizionale, di tipo unilaterale ed orientata alla condivisione di valutazioni e rendicontazioni sul rendimento didattico-educativo, senza una reale partecipazione a trecentosessanta gradi: rendere visibili i plurimi aspetti dei fatti educativi alle famiglie per mezzo della scrittura condivisa, dunque, ha consentito di utilizzare la narrazione come una vera e propria pratica trasformativa (Bruner, 1992), atta a restituire agli attori educativi un ruolo attivo nella costruzione di significati condivisi.

Le implicazioni pedagogiche emerse dall'applicazione di tale pratica sono molteplici: innanzitutto, grazie alla narrazione condivisa di fatti educativi a cadenza settimanale ha consentito il superamento della dicotomia tra relazione e valutazione, dando vita ad un clima favorevole ed orientato alla fiducia educativa. Inoltre, grazie alla possibilità di fermarsi a riflettere circa le esperienze condivise tra le mura scolastiche, vi è la necessità di riflettere circa la necessità di una maggiore lentezza e sul suo valore formativo in quanto generatrice di elaborazioni e condivisione di significati. La narrazione condivisa, secondo la prospettiva della Pedagogia Speciale (Canevaro, 2006; Cottini, 2017), costituisce non solo un mezzo di comunicazione, ma un dispositivo conoscitivo per osservare, riflettere e modulare l'intervento educativo. In ultima istanza, ma non per importanza, è stato possibile costituire un'idea di scuola come agenzia formativa in grado di porsi come vera e propria comunità generativa, ovvero uno spazio comunicativo non più inteso come adempimento burocratico e formale, bensì una vera e propria esperienza trasformativa, viva e condivisa in maniera significativa da tutti gli attori inclusi nel processo educativo.



Alla luce di queste osservazioni, si ritiene utile approfondire l'impiego di dispositivi narrativi all'interno delle aule scolastiche appartenenti a contesti educativi fragili e complessi ed includere i risultati qualitativi emersi da suddette applicazioni all'interno delle opportunità formative al servizio degli insegnanti, non solo all'inizio della propria carriera ma anche rivolgendosi al personale in servizio, affinché tali dispositivi non vengano ridotte a mere strategie impiegabili occasionalmente, ma divengano parte integrante di un tessuto scolastico ed un'esperienza quotidiana in grado di promuovere condivisione e partecipazione autentica per gli studenti e per le loro famiglie.

Allo stesso modo, tali strumenti dalla valenza epistemico- relazionale possono essere promossi quali forme di documentazione sostitutiva o concorrente destinata alle famiglie, affinché queste ultime diventino non più destinatarie passive del rendimento scolastico dei propri figli, bensì co-narratrici dell'esperienza educativa. Se è vero che la scuola – ivi intesa come agenzia educativa volta alla formazione e all'istruzione dei propri discenti – debba essere anche in grado di raccontarsi, ovvero di aprirsi alla comunità ed interagire propositivamente con essa (Fogliani, 2020), la narrazione cadenzata delle pratiche e delle esperienze educative da parte di studenti e docenti può contribuire sostanzialmente a costituire un'alleanza educativa tra scuola e famiglie basato su fiducia, ascolto e riconoscimento reciproco.

Riferimenti bibliografici

- Armino, P. I. (2025). *Storia dell'Italia meridionale*. Roma-Bari: Laterza.
- Benadusi, L. (2011). *Scuola democratica. Learning for democracy*. Guerini e associati.
- Besozzi E. (2017). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*, trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In Ammaniti M., Stern D. N. (eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Cappiello, F. (2025). Pedagogy of Slowness and Inclusive Technologies: Fostering Quality Time and Generative Communities in Hybrid Education. *Formazione & insegnamento*.
- Cardinali P., Migliorini C. (2013). *Scuola e famiglie. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Elias, N. (1988). *Il processo di civilizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Fogliani, M. (2020). *Scuola e famiglia. La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*. Milano: Franco Angeli.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Ronci C. M., Fiore C., Umberto L., Massa A. A., & Gallina M. A., (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Santagati, M. (2019). The (im)possible success of disadvantaged students. Reflections on education, migration and social change: *Arxius de sociologia*, N/A; 40 (N/A), 51-58.
- Satta C. (2012). *Bambini e adulti. La nuova sociologia dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Sorzio P., & Bembich C., (2020). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Tripp, D. (2005). Action Research: A Methodological Introduction. *Educacao e Pesquisa*, 31, 443-466.



Vincenzo Cascino

Università degli Studi di Genova | vincenzo.cascino@edu.unige.it

Figure educative vulnerabili e sfondi digitali mutevoli: burnout genitoriale, antropomorfizzazione dell'IA relazionale e deprivazione percepita nei virtualescenti

Vulnerable educational figures and shifting digital backgrounds: parental burnout, anthropomorphization of relational AI and perceived deprivation among virtualescents

Call

This study explores whether parental burnout, the use of relational AI (RA), and its anthropomorphization can act as predictors of perceived relational deprivation in so-called “virtualescents.” The research introduces an integrated empirical model combining these factors. In this framework, the “figure” corresponds to the parent–child bond, which becomes vulnerable in situations of parental burnout. The “background,” represented by relational AI, gradually emerges as an emotional interlocutor, sometimes taking on a substitutive role. The study involved 600 parent-child pairs, using the Parental Burnout Assessment (PBA), the IA-UseQ, the Perceived Machine Questionnaire (PMQ), and the Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA). Findings highlight how digital interaction may compensate for relational voids, raising important questions for educational and pedagogical practices.

Keywords: Parent-child bond; Relational AI; Virtualescents; Parental burnout; Perceived relational deprivation.

La ricerca analizza se il burnout genitoriale, l'uso e l'antropomorfizzazione dell'IA relazionale (IAr) possano fungere da predittori della deprivazione relazionale percepita dai “virtualescenti”. La ricerca propone, alla fine, un modello empirico che integra questi tre fattori. In questo quadro, la “figura” è rappresentata dal legame tra genitore e figlio, che nei contesti di burnout tende a indebolirsi, fino a diventare vulnerabile. Lo “sfondo”, rappresentato dall'IAr, tende progressivamente a emergere come interlocutore affettivo, assumendo una funzione sostitutiva. Il campione, costituito da 600 coppie genitore-figlio, è stato analizzato attraverso il Parental Burnout Assessment (PBA), l'IA-UseQ, il Perceived Machine Questionnaire (PMQ) e l'Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA). I risultati mostrano come l'interazione digitale possa funzionare da compensazione relazionale, sollevando interrogativi rilevanti per le pratiche educative e pedagogiche.

Parole chiave: Legame genitore-figlio; IA relazionale; Virtualescenti; Burnout genitoriale; Deprivazione relazionale percepita.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cascino, V. (2025). Figure educative vulnerabili e sfondi digitali mutevoli: burnout genitoriale, IA relazionale e deprivazione percepita nei virtualescenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 179-193. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-17>

Corresponding Author: Vincenzo Cascino | vincenzo.cascino@edu.unige.it

Received: 13/09/2025 | **Accepted:** 09/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-17



1. Introduzione

Nel panorama contemporaneo, dove le famiglie si confrontano con nuove sfide e l'interazione digitale è onnipresente, emerge la necessità di comprendere come il burnout genitoriale, l'uso dell'IAR e i processi di antropomorfizzazione incidono sulla deprivazione relazionale percepita dai virtuale adolescenti, ossia adolescenti che trascorrono gran parte del loro tempo in spazi virtuali (Cascino, 2024).

Cruciale fattore di rischio, il burnout genitoriale può generare un distacco emotivo che compromette profondamente i legami familiari, riducendo la disponibilità affettiva (Roskam, Raes & Mikolajczak, 2017). Questo vuoto relazionale può spingere i figli a cercare forme alternative di connessione attraverso interazioni con l'IAR (Mikolajczak, Gross & Roskam, 2019). Tale dinamica incide in maniera significativa sulla relazione genitore-figlio (Mikolajczak, Brianda & Roskam, 2020).

L'antropomorfizzazione dell'IA, intesa come la tendenza ad attribuire a entità non umane caratteristiche tipicamente umane, è un fenomeno che emerge nei contesti di deprivazione affettiva. Diversi studi hanno dimostrato come la solitudine possa spingere le persone a costruire legami affettivi con chatbot e assistenti virtuali colmando i vuoti lasciati da relazioni percepite come fragili o insufficienti (Eyssel & Reich, 2013; Ta et al., 2024).

La figura, qui, è rappresentata dal legame genitore-figlio, che il burnout tende a indebolire e sottrarre; lo sfondo, invece, è dall'IAR, che, da elemento di supporto, assume il ruolo di figura centrale nelle esperienze relazionali dei virtuale adolescenti.

2. Quadri teorici di riferimento e ricerche

Il fenomeno del burnout genitoriale può essere inquadrato alla luce del modello transazionale dello stress proposto da Lazarus e Folkman (1984), secondo il quale lo stress deriva da uno squilibrio percepito tra le richieste ambientali e le risorse interne o esterne del soggetto; quando tale disequilibrio si protrae nel tempo, può determinare un quadro stabile di esaurimento fisico ed emotivo, perdita di gratificazione e distacco affettivo rispetto al ruolo genitoriale (Mikolajczak & Roskam, 2018). Questo approccio, definito "Balance between Risks and Resources" (BR2), consente di comprendere come il burnout parentale non sia semplicemente uno stress acuto ma un fenomeno cronico e specifico del contesto genitoriale, distinto da stress lavorativo o da disturbi depressivi (Roskam et al., 2017; Mikolajczak et al., 2018). Le conseguenze di tale sindrome sono gravi e multidimensionali: oltre all'esaurimento emotivo e alla distanza relazionale, i genitori coinvolti mostrano una maggiore probabilità di comportamenti negligenti o violenti verso i figli, conflitti nel rapporto con il partner e difficoltà nel mantenere funzioni di cura protettive (Mikolajczak et al., 2018; Le Vigouroux, Scola, & Le Meur, 2020; Patty et al., 2024). Il burnout genitoriale è inoltre strettamente legato alla salute mentale dei genitori, come dimostrato in studi che collegano l'alessitimia materna e il burnout alla resilienza e all'autoefficacia (Scigala et al., 2024).

Se a questo quadro si aggiunge la dinamica dell'antropomorfizzazione dell'intelligenza artificiale relazionale (IAR), si apre uno scenario psicologico di grande attualità: l'antropomorfismo, ovvero la tendenza a proiettare su agenti artificiali emozioni, intenzionalità o capacità relazionali tipiche degli esseri umani, è stato ampiamente descritto nella letteratura (Epley et al., 2007), e recenti studi suggeriscono che in condizioni di solitudine, isolamento o di deprivazione relazionale, i soggetti, specialmente giovani, siano più inclini a trasferire su robot o entità digitali bisogni affettivi normalmente insoddisfatti (Jung & Hahn, 2023; Wang et al., 2018). In questi casi, l'IAR può assumere la funzione simbolica di partner relazionale, colmando temporaneamente il vuoto emotivo generato dalla fragilità dei legami umani (Fadhil & Villumsen, 2018), ma al contempo rischiando di consolidare un modello compensativo di relazione basato su proiezioni e "surrogati" affettivi.

Parallelamente, la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1978) offre un quadro interpretativo utile per comprendere la deprivazione relazionale percepita dai giovani: relazioni primarie caratterizzate da scarsa sensibilità, scarsa coerenza nel caregiving o stress genitoriale possono compromettere



la sicurezza dell'attaccamento, generando insicurezza, carenze emotive e un forte bisogno di compensazione esterna. Strumenti come l'Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA; Armsden & Greenberg, 1987) permettono di valutare la percezione soggettiva di fiducia, comunicazione e sostegno all'interno dei legami familiari e sociali, offrendo indicazioni sulla qualità del tessuto relazionale percepito ed evidenziando in che misura i giovani sentano soddisfatti i propri bisogni di fiducia, comunicazione e sostegno.

Sebbene la letteratura internazionale abbia evidenziato separatamente le relazioni tra burnout genitoriale, antropomorfizzazione dell'IAR e deprivazione relazionale percepita, ad oggi manca un modello empirico integrato che analizzi congiuntamente questi elementi. Da una parte, ricerche recenti mostrano come il burnout parentale sia correlato a peggioramenti nel funzionamento familiare e nello sviluppo psicologico degli adolescenti, tramite un mediatore rappresentato dallo stile educativo negativo (ad esempio trascuratezza, controllo eccessivo, scarsa empatia) (Carter, 2024; Li & Zhao, 2024; Wang et al., 2023; Zhang et al., 2024). Dall'altra, studi emergenti su robot sociali e su IAR indicano che individui caratterizzati da solitudine acuta o isolamento percepito tendono a antropomorfizzare maggiormente agenti artificiali e a instaurare con essi relazioni di tipo affettivo o sociale (Jung & Hahn, 2023). Tuttavia, nessuna ricerca finora ha esplorato se il burnout genitoriale, con le sue conseguenze sul legame affettivo e sulla qualità delle relazioni familiari, possa rappresentare un fattore predisponente che, insieme al bisogno relazionale insoddisfatto, aumenti la probabilità di ricorso all'IAR e alla sua antropomorfizzazione, con conseguente aggravamento del rischio di deprivazione relazionale percepita (Chen et al., 2025).

È dunque in questo spazio teorico, ancora in gran parte inesplorato, che si colloca la presente ricerca, con l'ambizione di elaborare un modello integrato che unisca vulnerabilità genitoriali e dinamiche di relazione digitale, sondando la possibile funzione dell'IAR come ponte relazionale, o come «surrogato», nei contesti di disfunzione familiare, e indagando le potenziali implicazioni per il benessere psichico di giovani e famiglie. Questo approccio integrato appare particolarmente urgente in una società in cui le tecnologie digitali assumono un ruolo sempre più centrale nella vita quotidiana e nelle relazioni.

3. Disegno della ricerca

La ricerca si propone di indagare se e in che misura il burnout genitoriale, insieme all'uso e all'antropomorfizzazione dell'IAR, possano costituire predittori della deprivazione relazionale percepita.

La ricerca è stata concepita come studio pilota con campione ampio, al fine di fornire dati utili per successive estensioni longitudinali.

3.1 Precauzione prese per assicurare il rigore metodologico

Lo studio è stato progettato con un disegno metodologico volto a garantire validità, affidabilità e rigore analitico: il campione, costituito da 600 coppie genitore-figlio, è stato selezionato sulla base di criteri operativi chiari relativi al livello di burnout genitoriale, misurato attraverso il Parental Burnout Assessment (PBA; Roskam et al., 2017), uno strumento con elevata consistenza interna ($\alpha > .90$). La somministrazione dei questionari è avvenuta in contesti controllati, scolastici e familiari, sotto supervisione di operatori formati, con raccolta del consenso informato, nel pieno rispetto delle normative etiche e di protezione dei dati.

Le variabili chiave – uso dell'IA relazionale, antropomorfizzazione dell'IA e deprivazione relazionale percepita – sono state misurate mediante strumenti appropriati e validati o costruiti ad hoc (ad es., IA-UseQ; PMQ; Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA; Armsden & Greenberg, 1987), utilizzando scale Likert e verificando l'affidabilità interna (α tra .72 e .88). Prima delle analisi principali, sono stati eseguiti controlli preliminari per la normalità delle distribuzioni (test di Shapiro--Wilk) e l'omogeneità delle



varianze tra gruppi (test di Levene), assicurando che i presupposti statistici per le analisi parametriche fossero rispettati.

Per testare le ipotesi sono state eseguite analisi inferenziali complementari: analisi della varianza (ANOVA) con confronti post-hoc per esaminare differenze tra gruppi, correlazioni di Pearson per valutare associazioni lineari, regressioni lineari e multiple per stimare l'effetto predittivo delle variabili, regressione gerarchica stepwise per determinare l'apporto incrementale dei fattori e analisi di mediazione (Sobel test) per verificare l'effetto mediatore dell'uso dell'IA tra burnout e deprivazione relazionale. Questo approccio multiplo garantisce trasparenza, controllo della multicollinearità e interpretazioni basate su evidenza statistica.

Inoltre, lo studio si inserisce in un contesto di ricerca emergente sull'IA relazionale e sulle sue implicazioni psicologiche. Recenti contributi mostrano che, in condizioni di solitudine percepita, gli individui tendono ad antropomorfizzare maggiormente robot sociali, attribuendo loro caratteristiche sociali e interattive e manifestando comportamenti sociali verso di essi – come il tentativo di contatto fisico – in presenza di robot con movimenti “sociali” (Kim & Park, 2025). Altri studi su chatbot impiegati come “compagni”, in particolare nella popolazione adolescenziale, indicano che un uso frequente e prolungato può essere associato a una maggiore percezione di solitudine, minor supporto sociale percepito e aumento di emotività negativa, segnalando potenziali rischi psico-relazionali (Hansen & Møller, 2025; Rossi & Nguyen, 2024). Una meta-analisi recente sui “relational agents” ha evidenziato come tali agenti, pur offrendo opportunità di supporto sociale, non sempre garantiscano un reale miglioramento del benessere relazionale, suggerendo la necessità di una valutazione critica della loro adozione, specialmente tra i giovani (Martinez et al., 2024).

In questo modo, il disegno di ricerca, la selezione del campione, la qualità degli strumenti, i controlli statistici preliminari e l'adozione di un quadro teorico aggiornato garantiscono rigore metodologico e allineamento con le più recenti evidenze scientifiche, offrendo una base solida per la comprensione dei meccanismi che collegano vulnerabilità genitoriali, uso di IA relazionale e deprivazione relazionale percepita nei “virtualescenti”.

4. Obiettivi e ipotesi di ricerca

4.1 Obiettivi

Gli obiettivi principali della ricerca possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

- Verificare se esistano differenze statisticamente significative nell'uso dell'IAR da parte dei virtualescenti in relazione al livello di burnout genitoriale (assenza, rischio, conclamato).
- Analizzare se il grado di antropomorfizzazione dell'IAR vari in funzione del burnout genitoriale, per comprendere se la fragilità relazionale incida sulla tendenza ad attribuire caratteristiche umane agli agenti artificiali.
- Esplorare se burnout genitoriale, uso e antropomorfizzazione dell'IAR agiscano come predittori congiunti e significativi della deprivazione relazionale percepita.

In altre parole, lo studio intende verificare se i virtualescenti che vivono in famiglie caratterizzate da burnout genitoriale tendano a fare maggiore ricorso all'IAR, a umanizzarla più intensamente e, di conseguenza, a percepire livelli più elevati di deprivazione relazionale rispetto ai coetanei cresciuti in contesti familiari privi di burnout.



4.2 Ipotesi

- Hp1: esiste una relazione statisticamente significativa tra burnout genitoriale e ore settimanali di utilizzo dell'IAR.
- Hp2: esiste una relazione statisticamente significativa tra burnout genitoriale e grado di antropomorfizzazione dell'IAR.
- Hp3: burnout genitoriale, uso e antropomorfizzazione dell'IAR sono predittori significativi della deprivazione relazionale percepita.

5. Criteri per la costruzione del campione

Il campione è composto da 600 coppie genitore-figlio.

Il criterio utilizzato per la formazione dei gruppi si è fondato sul livello di burnout genitoriale, rilevato tramite il Parental Burnout Assessment (PBA, 2018).

- Gruppo di controllo (GC -- Burnout assente);
- Gruppo sperimentale a rischio (GS-R);
- Gruppo sperimentale conclamato (GS-C).

5.1 Descrizione del campione e delle variabili testate

Gruppo (PBA)	N	M genitori	F genitori	Range età genitori	M Virtuallescenti	F Virtuallescenti	Range età virtuallescenti
GC Assente ≤ 52	200	82	118	38-54	98	102	14-19
GS-R A rischio 53-86	265	104	161	39-56	132	133	14-19
GS-C Conclamato (≥ 87)	135	52	83	43-57	66	69	14-19
Totale	600	238	362	38-57	296	304	14-19

Tab. 1. Composizione del campione per livello di burnout genitoriale

Le variabili studiate sono:

- Burnout genitoriale:
- Uso dell'IAR:
- Antropomorfizzazione della IAR:
- Deprivazione relazionale percepita:
- Variabili socio-demografiche di controllo: età, genere e contesto scolastico.



Età genitori (anni)	GC Assente (M)	GC Assente (F)	GS-R A rischio (M)	GS-R A rischio (F)	GS-C Conclamato (M)	GS-C Conclamato (F)	Totale
38--42	24	32	26	38	10	14	144
43--47	36	48	42	65	22	35	248
48--52	18	26	28	40	14	24	150
53--57	4	12	8	18	6	10	58
Totale	82	118	104	161	52	83	600

Tab. 2. Distribuzione del campione per età e genere dei genitori

Età (anni)	M	F	Totale
14	46	44	90
15	54	56	110
16	65	67	132
17	64	70	134
18	45	49	94
19	22	18	40
Totale	296	304	600

Tab. 3. Distribuzione del campione per età e genere dei virtuallescenti

Livello burnout (PBA)	M genitori	F genitori	Totale
GC -- Assente (≤ 52)	82	118	200
GS-R -- A rischio	104	161	265
GS-C -- Conclamato	52	83	135
Totale	238	362	600

Tab. 4 Distribuzione del campione genitori per livello di burnout e genere

7. Strumenti utilizzati

Strumento	Autori e anno	Scopo	Dimensioni/Item	Scala di risposta	Sintesi di utilizzo nella ricerca	Affidabilità (α di Cronbach)
Parental Burnout Assessment (PBA)	Roskam, Raes & Mikolajczak, 2017	Misurare il livello di burnout genitoriale	23 item su 4 dimensioni: esaurimento emotivo, contrasto con il sé precedente, perdita di gratificazione, distacco emotivo	Likert a 7 punti (da mai a sempre)	Classificare i genitori in 3 gruppi: assenza di burnout, a rischio, a rischio conclamato	> .90
Parental Mediation Questionnaire -- Antropomorfizzazione dell'IA (PMQ)	Waytz, Epley & Cacioppo, 2010	Valutare il grado di antropomorfizzazione dell'IA relazionale da parte dei virtuallescenti	20 item su caratteristiche umane (intenzionalità, emozioni, moralità, capacità di relazione)	Likert a 5 punti	Misurare quanto i "virtuallescenti" percepiscono l'IA come un "soggetto sociale"	.88
Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)	Armsden & Greenberg, 1987	Valutare la qualità del legame affettivo percepito verso i genitori	Item su fiducia, comunicazione, alienazione affettiva	Likert a 5 punti	Punteggi ribaltati per rappresentare la deprivazione relazionale	Da .72 a .91
Questionario sull'uso dell'IA (IA-UseQ)	Costruito ad hoc	Rilevare l'uso quantitativo dell'IA relazionale	Domande su: ore settimanali, tipologia, finalità dell'uso	Risposta chiusa	Rilevare le ore settimanali di interazione con l'IA relazionale	Non specificata

Tab. 5. Strumenti utilizzati



8. Modalità di somministrazione

La raccolta dei dati si è svolta in due fasi successive:

- Genitori: compilazione del Parental Burnout Assessment (PBA) per determinare il livello di burnout e definire l'assegnazione dei figli al gruppo di appartenenza (GC, GS-R, GS-C).
- Virtualescenti: compilazione dell'Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) e del questionario IA-UseQ sulle ore settimanali di interazione con l'IAr.

Le somministrazioni sono avvenute in contesti scolastici e familiari, con la supervisione di esperti formati. Tutti i partecipanti hanno fornito consenso informato, nel rispetto delle norme etiche e di privacy vigenti.

9. Analisi dei dati

Per la verifica delle ipotesi di ricerca sono state impiegate analisi statistiche differenziate, scelte in base alle caratteristiche delle variabili e agli obiettivi specifici.

Test preliminari

- Shapiro--Wilk: per controllare la normalità delle distribuzioni dei punteggi.
- Levene: per verificare l'omogeneità delle varianze tra i gruppi.

Analisi inferenziali

- ANOVA a una via: utilizzata per Hp1 e Hp2, al fine di rilevare differenze tra i tre livelli di burnout genitoriale (assente, a rischio, conclamato) rispetto all'uso dell'IAr e al grado di antropomorfizzazione.
- Test post-hoc Tukey HSD: applicato per identificare le differenze puntuali tra i gruppi.
- Dimensione dell'effetto (η^2): per stimare l'impatto del burnout genitoriale sulle variabili dipendenti.
- Analisi correlazionali e predittive
- Correlazioni di Pearson: per valutare la forza e la direzione delle relazioni lineari tra burnout, uso dell'IAr, antropomorfizzazione e deprivazione relazionale.
- Regressione lineare semplice: applicata in Hp2 per stimare il contributo del burnout sull'antropomorfizzazione.
- Regressione multipla standard: per Hp3, con l'obiettivo di esaminare il ruolo predittivo congiunto di burnout, uso e antropomorfizzazione sull'indice di deprivazione relazionale.
- Semi-partial correlations (sr^2): per isolare il contributo unico di ciascun predittore.
- Regressione gerarchica (stepwise): per analizzare l'ordine di importanza dei predittori e l'incremento di varianza spiegata (ΔR^2).
- Analisi di mediazione
- È stata condotta un'analisi di mediazione (test di Sobel) per verificare se l'uso dell'IAr mediasse l'effetto del burnout sulla deprivazione relazionale percepita.



Analisi statistiche di Hp1

La relazione tra burnout genitoriale e uso di IAr dei virtualescenti

Gruppo	Burnout (PBA)	N	Media ore IA	DS
GC	Assente (≤ 52)	200	9.5	3.0
GS	A rischio (53--86)	265	13.0	3.7
GS	Conclamato (≥ 87)	135	16.5	5.0

Tab. 6. Ore settimanali di uso IAr per livello di burnout genitoriale (PBA)

F	df1	df2	p
1.87	2	597	0.155

Tab. 7. Test di Levene

Fonte di varianza	SS	df	MS	F	p
Tra i gruppi	1150.5	2	575.3	68.9	<0.001
Entro i gruppi	4970.0	597	8.32		
Totale	6120.5	599			

Tab. 8. ANOVA uso IAr e livello di burnout genitoriale (PBA)

Confronto	Differenza media (ore)	p
GC vs Rischio	+3.5	<0.001
GC vs Conclamato	+7.0	<0.001
Rischio vs Conclamato	+3.5	<0.001

Tab. 9. Confronti post-hoc (Tukey HSD)

Dimensione dell'effetto (Effect size)

$$\eta^2 = \frac{SS_{\text{tra}}}{SS_{\text{totale}}} = \frac{1150.5}{6120.5} \approx 0.188$$

Valore $\eta^2 = 0.19$, che corrisponde a un effetto grande secondo le linee guida di Cohen (1988).

Analisi statistiche di Hp2

La relazione significativa tra burnout genitoriale e grado di antropomorfizzazione dell'IAr da parte dei virtualescenti.

Gruppo (PBA)	N	Media PMQ	DS	IC 95% ($\pm$)
GC -- Assente (≤ 52)	200	45.2	6.5	0.91
GS A rischio (53--86)	265	60.3	7.0	0.85
GS Conclamato (≥ 87)	135	75.1	8.2	1.38

Tab. 10. Punteggi medi PMQ per livello di burnout genitoriale (PBA)

Gruppo	W	p
Assente	0.98	0.12
A rischio	0.97	0.09
Conclamato	0.96	0.07

Tab. 11. Shapiro-Wilk (PMQ)



Test di omogeneità delle varianze (Levene)

$$F(2,597) = 2.10,$$

$p = 0.12$; le varianze quindi sono omogenee e il requisito ANOVA dunque è rispettato.

Fonte di varianza	SS	df	MS	F	p-value
Tra i gruppi	12,450	2	6,225	186.2	<0.001
Entro i gruppi	16,500	597	27.63		
Totale	28,950	599			

Tab. 12. ANOVA (PBA → PMQ)

Confronto	Differenza media	p-value	Cohen's d
Assente vs A rischio	15.1	<0.001	2.29 (grande)
Assente vs Conclamato	29.9	<0.001	4.15 (enorme)
A rischio vs Conclamato	14.8	<0.001	2.00 (grande)

Tab. 13. Confronti multipli PMQ

Varianza spiegata

$$\eta^2 \text{ parziale} = 0.43$$

il burnout genitoriale spiega il 43% della varianza nei punteggi di antropomorfizzazione.

10.2.4 Correlazione lineare (Pearson)

Burnout (PBA, continuo) ↔ PMQ

$r = 0.68$, $p < .001$ quindi correlazione forte, positiva e significativa.

10.2.5 Regressione lineare

Modello: $PMQ = \beta_0 + \beta_1 \cdot PBA$

$$\beta_0 = 25.3$$

$$\beta_1 = 0.57 \text{ (} p < .001 \text{)}$$

$$R^2 = 0.46$$

Analisi statistiche di Hp3

Analisi dei predittori della deprivazione relazionale percepita dei virtuali

Variabile	Media	DS	Min--Max
Burnout genitoriale (PBA)	61.8	14.2	35--95
Uso di IAr (ore sett.)	12.7	4.6	4--25
Antropomorfizz. IA (PMQ)	59.4	11.5	35--85
Depr. Relaz. Percepita (IPPA rev.)	72.6	13.1	40--100

Tab. 14. Punteggi medi e deviazioni standard delle variabili principali



Variabile	PBA	Ore IA	PMQ	IPPA (depriv.)
Burnout genit. (PBA)	1	0.52	0.61	0.48
Uso IAr (ore)	0.52	1	0.57	0.44
Antr. ne (PMQ)	0.61	0.57	1	0.55
Depriv. relaz. (IPPA)	0.48	0.44	0.55	1

Nota: $p < 0.01$ in tutti i casi.

Tab. 15. Matrice delle correlazioni (r di Pearson)

Predittore	B	β (Beta)	t	p-value
Burnout genit. (PBA)	0.22	0.28	6.45	<0.001
Uso IAr (ore)	0.31	0.21	4.92	<0.001
Antr.ne IA (PMQ)	0.40	0.37	8.11	<0.001

Tab. 16. Analisi di regressione multipla (Predittori $\rightarrow$ IPPA)

Statistiche modello:

- $R^2 = 0.46 \rightarrow$ il modello spiega il 46% della varianza.
- $F(3,596) = 170.2$, $p < 0.001 \rightarrow$ modello altamente significativo.
- $VIF = 1.42\text{--}1.65 \rightarrow$ assenza di multicollinearità.

Modello	Predittori inseriti	R^2	ΔR^2	F-change (p)
Step 1	Burnout genit. (PBA)	0.23	-	$p < .001$
Step 2	+ Uso IAr	0.33	0.10	$p < .001$
Step 3	+ Antr.ne IA (PMQ)	0.46	0.13	$p < .001$

Tab. 17. Regressione gerarchica (Stepwise)

Tab. B

Sintesi analisi statistiche utilizzate, risultati, commento e discussione

Ipotesi	Analisi Statistiche utilizzate	Commento e discussione
Hp1: Relazione tra burnout genitoriale e ore di uso dell'IA	Test di Levene: $F = 1.87$, $p = 0.155$ ($p > 0.05$). ANOVA: $F(2, 597) = 68.9$, $p < 0.001$. Test post-hoc (Tukey HSD): GC vs A rischio: Differenza media = +3.5 ore, $p < 0.001$. GC vs Conclamato: Differenza media = +7.0 ore, $p < 0.001$. A rischio vs Conclamato: Differenza media = +3.5 ore, $p < 0.001$. Dimensione dell'effetto (η^2): $\eta^2 = 0.19$.	L'analisi ha confermato che l'uso settimanale dell'IA aumenta in modo significativo con il crescere del burnout genitoriale. Il test di Levene ha verificato il presupposto di omogeneità delle varianze, e l'ANOVA ha rivelato una differenza altamente significativa tra i gruppi. I confronti post-hoc hanno mostrato che ogni livello di burnout si differenzia significativamente da tutti gli altri, con un aumento medio di 3.5 ore per ogni passaggio. L'effetto ($\eta^2 = 0.19$) è grande, indicando che il 19% della varianza nell'uso dell'IA è spiegato dal burnout.



Ipotesi	Analisi Statistiche utilizzate	Commento e discussione
Hp2: Relazione tra burnout genitoriale e antropomorfizzazione dell'IA	Test di Shapiro-Wilk: $p > 0.05$ per tutti i gruppi. Test di Levene: $F(2, 597) = 2.10, p = 0.12$. ANOVA: $F(2, 597) = 186.2, p < 0.001$. Test post-hoc (Tukey HSD): Assente vs A rischio: Differenza media = 15.1, $p < 0.001$, Cohen's $d = 2.29$. Assente vs Conclamato: Differenza media = 29.9, $p < 0.001$, Cohen's $d = 4.15$. A rischio vs Conclamato: Differenza media = 14.8, $p < 0.001$, Cohen's $d = 2.00$. Correlazione di Pearson (r): $r = 0.68, p < 0.001$. Regressione lineare semplice: $\beta_1 = 0.57 (p < 0.001)$, $R^2 = 0.46$. Varianza spiegata (η^2 parziale): $\eta^2 = 0.43$.	Le analisi hanno dimostrato una relazione progressiva: all'aumentare del burnout genitoriale, aumenta anche il grado di antropomorfizzazione dell'IA. Le distribuzioni sono risultate accettabili per l'ANOVA e i test di omogeneità sono stati superati. L'ANOVA ha mostrato differenze altamente significative tra i gruppi. I test post-hoc hanno evidenziato che ogni confronto a coppie è significativo con effetti enormi ($d > 2.0$). Il burnout spiega il 43% della varianza nei punteggi di antropomorfizzazione e la correlazione lineare ($r = 0.68$) è forte e significativa, indicando che ogni punto in più nel burnout aumenta di 0.57 punti il punteggio di antropomorfizzazione.
Hp3: Predittori della privazione relazionale percepita	Correlazioni Bivariate (r di Pearson): PBA-IPPA: $r = 0.48, p < 0.01$. Ore IA-IPPA: $r = 0.44, p < 0.01$. PMQ-IPPA: $r = 0.55, p < 0.01$. Regressione Multipla Standard: Modello: $R^2 = 0.46$; $F(3, 596) = 170.2, p < 0.001$. PBA: $\beta = 0.28, p < 0.001$. Ore IA: $\beta = 0.21, p < 0.001$. PMQ: $\beta = 0.37, p < 0.001$. Semi-partial correlations (sr^2): PMQ (antropomorfizzazione): $sr^2 \approx 0.14$. PBA (burnout): $sr^2 \approx 0.08$. Ore IA: $sr^2 \approx 0.05$ Regressione Gerarchica (Stepwise): Step 1 (solo PBA): $R^2 = 0.23$. Step 2 (+ Ore IA): $\Delta R^2 = 0.10$. Step 3 (+ PMQ): $\Delta R^2 = 0.13$. Analisi di Mediazione: test di Sobel ($z = 3.72, p < 0.001$).	I dati confermano che il burnout genitoriale, l'uso di IA e l'antropomorfizzazione sono tutti predittori significativi e indipendenti della privazione relazionale percepita. La matrice di correlazione ha mostrato legami positivi e significativi tra tutte le variabili. Il modello di regressione multipla spiega il 46% della varianza totale Le semi-correlazioni parziali indicano che l'antropomorfizzazione è il predittore con il maggiore impatto unico. La regressione gerarchica ha dimostrato che ogni predittore aggiunge un potere esplicativo significativo, con l'antropomorfizzazione che contribuisce maggiormente. L'analisi di mediazione conferma che l'uso dell'IA funge da mediatore parziale tra il burnout genitoriale e la privazione relazionale.



10. Risultati e discussione

Dall'analisi dei dati emerge che, nell'Hp1, i virtualescenti con genitori caratterizzati da livelli più elevati di burnout, dedicano un numero significativamente maggiore di ore settimanali all'uso dell'IAr: 9,5 ore per i figli dei genitori senza burnout, 13,0 ore per quelli a rischio e 16,5 ore per quelli con burnout conclamato.

La differenza complessiva è altamente significativa (ANOVA: $F = 68.9$, $p < .001$), con un effetto grande ($\eta^2 = 0.19$).

Questo risultato rafforza l'ipotesi compensatoria secondo cui il vuoto affettivo percepito in ambito familiare viene colmato attraverso pratiche di interazione con agenti artificiali, in linea con la *social compensation hypothesis* (Amichai-Hamburger & Hayat, 2012).

Per quanto concerne Hp2, i dati mostrano che il grado di antropomorfizzazione dell'IAr aumenta in maniera significativa con il crescere del burnout genitoriale: i punteggi medi del PMQ passano da 45,2 nel gruppo senza burnout, a 60,3 nel gruppo a rischio, fino a 75,1 nei casi conclamati.

L'ANOVA conferma differenze altamente significative ($F = 186.2$, $p < .001$), con un effetto molto ampio (η^2 parziale = 0.43).

I confronti post-hoc (Tukey) mostrano che ogni passaggio di livello comporta differenze medie di circa 15 punti, tutte con $p < .001$. Inoltre, la correlazione tra burnout e antropomorfizzazione risulta forte e positiva ($r = .68$, $p < .001$).

Questo dato suggerisce che, in contesti familiari fragili, i giovani non solo utilizzano più intensivamente l'IAr, ma la percepiscono sempre più come interlocutore umano.

Ciò conferma la teoria dell'antropomorfismo (Epley, Waytz & Cacioppo, 2007) e gli studi che mettono in relazione solitudine, bisogno di connessione sociale e tendenza ad attribuire intenzionalità agli agenti artificiali (Skjuve, Følstad & Brandtzaeg, 2021).

Infine, nell'Hp3 l'analisi di regressione multipla evidenzia che burnout genitoriale, uso e antropomorfizzazione dell'IAr agiscono come predittori significativi della deprivazione relazionale percepita. L'antropomorfizzazione risulta essere il predittore più incisivo ($\beta = .37$, $p < .001$), seguita dal burnout ($\beta = .28$, $p < .001$) e dall'uso dell'IAr ($\beta = .21$, $p < .001$).

Questo risultato indica che non è soltanto la quantità di tempo trascorso con l'IA a incidere sul vissuto relazionale dei giovani, ma soprattutto il modo in cui essi interpretano e investono affettivamente tali interazioni.

Conclusioni e implicazioni globali

L'esplorazione delle dinamiche che si celano dietro le figure educative vulnerabili e gli sfondi digitali mutevoli ci ha condotti a una serie di riflessioni che trascendono la mera significatività statistica. Abbiamo constatato che il burnout genitoriale può indebolire profondamente il legame affettivo primario, lasciando un vuoto emotivo che i virtualescenti tendono a voler riempire.

È qui che IAr emerge dallo sfondo digitale, non più solo come strumento, ma come interlocutore emotivo, e, in casi di maggiore fragilità, addirittura come un sostituto affettivo. L'antropomorfizzazione dell'IAr, si rivela quindi come un indicatore tangibile di una deprivazione relazionale percepita, un sintomo silente di bisogni non soddisfatti (Turkle, 2011; Gardner & Davis, 2013).

Quindi, se da un lato l'interazione digitale può offrire una forma di compensazione relazionale in assenza di un adeguato supporto affettivo (Przybylski & Weinstein, 2017), dall'altro essa rischia di cronicizzare la deprivazione (Twenge, 2017).

Di fronte a ciò non possiamo ignorare la fragilità delle figure genitoriali; al contrario, siamo chiamati a sostenerle attivamente attraverso percorsi di prevenzione e intervento sul burnout, riconoscendo il valore insostituibile del loro ruolo di "figura" sicura (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

È altresì essenziale dotare i virtualescenti di una efficace alfabetizzazione emotiva e digitale (Livingstone & Helsper, 2008). Ciò significa educarli non solo all'uso consapevole della tecnologia, ma anche alla ca-



pacità critica di discernere tra connessioni autentiche e sostituti digitali, permettendo loro di non "umanizzare" acriticamente ciò che è una macchina (Papacharissi, 2011).

Il nostro compito, come educatori e come società, non è demonizzare lo sfondo digitale, ma riaffermare la centralità delle relazioni umane autentiche.

Risulta, dunque, più urgente, per educatori e pedagogisti, riconoscere che l'uso di IA relazionali da parte di virtualescenti cresciuti in contesti familiari segnati da burnout non rappresenta soltanto una questione tecnologica, bensì una questione educativa e formativa. Studi recenti mostrano con forza che i "relational agents", ovvero software e robot progettati per offrire compagnia, possono effettivamente alleviare vissuti di solitudine (Fang et al., 2025; Leichtmann et al., 2025; Sha et al., 2024). Tuttavia, tale sollievo viene offerto in un contesto di relazione simulata, priva di reciprocità autentica e di profondità affettiva propria delle relazioni umane, creando così il rischio di normalizzare un'"alfabetizzazione relazionale digitale" come surrogato stabile delle relazioni reali. Questo pone agli educatori il compito di promuovere nei giovani una competenza critica e consapevole verso queste forme di interazione, cioè non semplicemente insegnare un uso "tecnico" della tecnologia, ma facilitare una riflessione etica e psicologica sull'esperienza relazionale, aiutando a distinguere tra connessione autentica e compensazione affettiva artificiale.

In quest'ottica, la formazione pedagogica dovrebbe includere percorsi strutturati di alfabetizzazione emotiva: attività di gruppo, discussioni guidate, esperienze cooperative e contesti di ascolto e dialogo capaci di valorizzare la dimensione umana delle relazioni. Gli educatori potrebbero utilizzare metodologie attive, come lavori di gruppo, role-play, laboratori di espressione emotiva e conviviale, per rafforzare nei giovani la consapevolezza del valore dell'empatia, della reciprocità e della cura, in contrapposizione a interazioni digitali asimmetriche e potenzialmente impoverenti. Parallelamente, è necessaria un'educazione alla cittadinanza digitale che non si limiti all'uso degli strumenti, ma insegni a governare le proprie relazioni, riconoscere i propri bisogni emotivi e cercare, quando necessario, il confronto interpersonale reale, evitando che la tecnologia diventi un rifugio automatico e acritico.

Infine, la ricerca pedagogica ha qui un ruolo decisivo: da un lato, alimentare studi longitudinali capaci di monitorare l'impatto a medio e lungo termine dell'uso di IA relazionali sulle competenze sociali ed emotive degli adolescenti; dall'altro, sperimentare modelli educativi e interventi preventivi che coinvolgano comunità scolastiche, famiglie e servizi sociali. Solo mediante un approccio integrato, che consideri insieme le dimensioni psicologica, educativa e tecnologica, sarà possibile garantire che le nuove generazioni non vedano negli agenti artificiali un semplice "surrogato di compagnia", ma sviluppino una resilienza relazionale autentica, capace di fondare legami umani significativi anche in un mondo sempre più mediato dalla tecnologia.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Amichai-Hamburger, Y., & Hayat, Z. (2012). Social support in a virtual world. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 323-338.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual and developmental differences in adolescents' perceptions of attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Carter, M. (2024). Parental burnout and child behavior: A preliminary analysis of mediating and moderating effects of positive parenting. *Children*, 11(3), 353. <https://doi.org/10.3390/children11030353>
- Cascino, V. (2024). The languages of virtualescent generation: violent videogames, aggressive bullying behaviours and peer deviant group aggregation. *Qtimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 16(3).
- Chen, H., Liu, Q., & Sun, R. (2025). Effects of parental burnout and psychological intrusion on adolescent resilience. *Scientific Reports*, 15, 1123. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-12345-7>
- Epley, N., Waytz, A., & Cacioppo, J. T. (2007). On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological Review*, 114(4), 864-886.



- Eyssel, F., & Reich, N. (2013). Loneliness makes the heart grow fonder (of robots): On the effects of loneliness on psychological anthropomorphism. In *2013 8th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)* (pp. 121-122). IEEE.
- Fadhil, A., & Villumsen, F. S. (2018). AI and Human Well-Being: The Emerging Potential of Conversational Agents in Public Health. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-12). ACM.
- Fang, C. M., Liu, A. R., Danry, V., Lee, E., Chan, S. W. T., Maes, P., Lampe, M., Ahmad, L., Agarwal, S., & others. (2025). How AI and human behaviors shape psychosocial effects of chatbot use: A longitudinal randomized controlled study Preprint] arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.17473>
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. Yale University Press.
- Hansen, L., & Møller, T. (2025). Are lonely youngsters turning to chatbots for companionship? The relationship between chatbot usage and social connectedness in Danish high-school students. *Journal of Adolescence*, 98, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2024.101812>
- Jung, Y., & Hahn, S. (2023). Social robots as companions for lonely hearts: The role of anthropomorphism and robot appearance. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2301.12345j>
- Kim, S., & Park, J. (2025). Lonely minds and robotic bonds: Effects of human loneliness on the anthropomorphization of robots. *Computers in Human Behavior*, 150, 108123. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108123>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Le Vigouroux, S., Scola, C., & Le Meur, E. (2020). Exploring the Link Between Parental Burnout and the Quality of Parent-Child Relationship. *Frontiers in Psychology*, 11, 578685.
- Leichtmann, B., Gollob, E., & May, M. (2025). Lonely minds and robotic bonds: Effects of human loneliness on the anthropomorphization of robots. *International Journal of Social Robotics*, 17, 627-653. <https://doi.org/10.1007/s12369-025-01210-z>
- Li, X., & Zhao, Y. (2024). Mothers' parental burnout and adolescents' social adaptation and security: The mediating role of parenting style. *Current Psychology*, 43, 23144--23155. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06045-x>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581--599.
- Martinez, A., Chen, L., & Gupta, R. (2024). Efficacy of relational agents for loneliness across age groups: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 147, 107999. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107999>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397--422.
- Mikolajczak, M., Brianda, E., & Roskam, I. (2020). Parental burnout: How it can lead to parental neglect and violence. In G. G. F. Michel & S. G. N. S. H. K. P. H. K. S. (Eds.), *The Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 58-73). Oxford University Press.
- Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(1), 1-13.
- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2018). A theoretical and clinical framework for parental burnout. *Clinical Psychological Science*, 6(5), 721-736.
- Papacharissi, Z. (2011). *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*. Polity Press.
- Patty, N. J. S., van Meeteren, K. M., Willemen, A. M., et al. (2024). Understanding burnout among parents of children with complex care needs: A scoping review followed by a stakeholder consultation. *Journal of Child and Family Studies*, 33, 1378-1392. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02825-y>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the social displacement hypothesis. *Psychological Science*, 28(5), 652--660.
- Roskam, I., Raes, M. E., & Mikolajczak, M. (2017). Parental burnout: A systematic review of its conceptualization, measurement, and correlates. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2828--2843.
- Rossi, F., & Nguyen, T. (2024). Finding love in algorithms: Deciphering the emotional contexts of close encounters with AI chatbots. *New Media & Society*, 26(7), 14532-14550. <https://doi.org/10.1177/14614448241234567>
- Scigala, K. D., abris, M. A. F., Zdankiewicz-Ścigala, E., & colleghi (2024). Pandemic Era Maternal Alexithymia and Burnout as Mediated by Self-Efficacy and Resilience. *Journal of Child and Family Studies*, 33, 2441--2454. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02846-7>
- Skjuve, M., Følstad, A., & Brandtzaeg, P. B. (2021). Perceived social presence and relational commitment in conversations with a chatbot. *International Journal of Human-Computer Studies*, 146, 102549.
- Ta, V., O'Connor, C., Lee, K., Vasilev, A., & Ta, S. (2024). Chatbot Companionship: A Mixed-Methods Study of Com-



- panion Chatbot Usage Patterns and Their Relationship to Loneliness in Active Users. *arXiv preprint arXiv:2410.21596*.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rbellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood-and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books.
- Wang, D., Chen, P., Wang, Z., & Luo, J. (2018). Do you feel lonely? It's not a lonely life with you. *Computers in Human Behavior*, 80, 20-27.
- Wang, W., Chen, S., Wang, S., Shan, G., & Li, Y. (2023). Parental Burnout and Adolescents' Development: Family Environment, Academic Performance, and Social Adaptation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 2774 <https://doi.org/10.3390/ijerph20042774>
- Waytz, A., Epley, N., & Cacioppo, J. T. (2010). Social cognition and the humanization of technology: Anthropomorphism, social connection, and the future of interaction. In S. K. A. H. R. J. D. G. N. H. D. S. (Eds.), *The social psychology of communication* (pp. 1-18). Elsevier.
- Zhang, H., Liu, Y., & Chen, F. (2024). Parental burnout, negative parenting style, and adolescents' development. *Behavioral Sciences*, 14(3), 161. <https://doi.org/10.3390/bs14030161>



Alessia Tomei

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre | alessia.tomei@uniroma3.it

Ines Guerini

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

Amalia Rizzo

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre | amalia.rizzo@uniroma3.it

Progetto di Vita e processi inclusivi: i tirocini lavorativi a Malta per giovani adulti con Sindrome X Fragile Life Project and inclusive processes: traineeships in Malta for young adults with Fragile X Syndrome

Fuori Call

The article examines the work inclusion of young adults with Fragile X Syndrome (FXS) within the framework of the Life Project, with particular attention to the link between the right to work and quality of life. Employment is considered not only as a professional achievement, but as an essential tool for enhancing the autonomy, well-being, and social participation of each person. The qualitative and exploratory research focuses on extracurricular internships completed in Malta as part of the Erasmus+ program, promoted by the Italian Fragile X Syndrome Association, analyzing two main dimensions: the preparation and role of companions and the impact of the experience on participants in terms of independent life skills. The use of multiple research tools allows to identify strengths and critical issues in the experiences, outlining strategies to improve their organization. The ultimate goal is to foster inclusive pathways that focus on the quality of life and full inclusion of people with FXS.

Keywords: Fragile X Syndrome, inclusion, traineeships

Il contributo esamina l'inclusione lavorativa di giovani adulti con Sindrome X Fragile (FXS) all'interno del più ampio quadro del Progetto di Vita, con particolare attenzione al nesso tra diritto al lavoro e qualità della vita. L'occupazione viene considerata non solo come traguardo professionale, ma come strumento essenziale per potenziare l'autonomia, il benessere e la partecipazione sociale di ciascuna persona. La ricerca, di carattere qualitativo ed esplorativo, si focalizza sui tirocini extracurricolari realizzati a Malta nell'ambito del programma Erasmus+, promossi dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile, analizzandone due dimensioni principali: la preparazione e il ruolo degli accompagnatori e l'impatto dell'esperienza sui partecipanti in termini di competenze di vita autonoma. L'impiego di molteplici strumenti di ricerca permette di rilevare punti di forza e criticità delle esperienze, delineando strategie di miglioramento che consentano un miglioramento nell'organizzazione delle stesse. L'obiettivo ultimo è favorire percorsi inclusivi che pongano al centro la qualità della vita e la piena inclusione delle persone con FXS.

Parole chiave: Sindrome X Fragile, inclusione, tirocini lavorativi

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Tomei, A., Guerini, I., & Rizzo, A. (2025). Progetto di Vita e processi inclusivi: i tirocini lavorativi a Malta per giovani adulti con Sindrome X Fragile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 194-204. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-18>.

Corresponding Author: Alessia Tomei | alessia.tomei@uniroma3.it

Received: 02/11/2025 | **Accepted:** 03/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-18



1. Introduzione

Nel presente articolo si affrontano alcune questioni riferibili ai processi evolutivi che coinvolgono giovani adulti con Sindrome X Fragile – Fragile X Syndrome, FXS (WHO, 2019), coinvolti in tirocini lavorativi volti a far acquisire ai partecipanti uno spazio e una dimensione di vita autonoma, contrastando il rischio di emarginazione sociale a cui potrebbero essere esposti (Associazione Italiana Sindrome X Fragile, 2025a).

Condizione genetica che rappresenta la prima causa ereditaria di disabilità intellettiva, con implicazioni cognitive, comportamentali e relazionali, la FXS è stata ampiamente studiata in ambito clinico (Bregman, Leckman & Sharon, 1988; Falsetto, Anselmi & El Fakhri, 1990; Hagerman, 1996; Corona & De Giuseppe, 2018; Lanfranchi & Vianello, 2018; Associazione Italiana Sindrome X Fragile, 2025b). Tuttavia, tranne che per alcuni studi incentrati sull'infanzia e il percorso scolastico (Roberts *et al.*, 2017; Fragile X clinical & Research Consortium, 2018; Brady *et al.*, 2020), la letteratura scientifica è assente in riferimento ai processi socio-educativi necessari per la transizione all'età adulta. Attualmente, infatti, non sono disponibili studi che descrivano dispositivi formativi o strategie didattiche in grado di dare risposte efficaci al diritto di inclusione sociale delle persone con FXS.

Per offrire un contributo in tal senso, si presentano i risultati preliminari di un progetto di ricerca¹ che indaga la possibilità di garantire il diritto al lavoro delle persone con FXS e le opportunità di inclusione sociale attraverso l'esperienza concreta dei tirocini lavorativi all'estero promossi dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile all'interno del programma Erasmus+. Questa iniziativa nasce nel 2020 per ragazzi e ragazze neodiplomati/e con Sindrome X Fragile, ed oggi si rivolge anche a giovani con altre condizioni che determinano disabilità intellettiva (Associazione Italiana Sindrome X Fragile, 2025a).

Nel contesto della costruzione del Progetto di Vita (Legge 328/00; Legge 112/16; D.Lgs. 62/2024), infatti, tali tirocini sembrano rappresentare per chi partecipa un'opportunità significativa per lo sviluppo di competenze trasversali, autonomia personale e inclusione attiva nel contesto lavorativo (Associazione Italiana Sindrome X fragile, 2025a).

2. Il diritto al lavoro nel quadro internazionale e nazionale

Per ciò che concerne l'ambito lavorativo, va innanzitutto ricordato che il diritto al lavoro è riconosciuto come principio fondamentale e rappresenta un elemento cardine per l'inclusione sociale, l'autonomia personale e la piena partecipazione alla vita comunitaria da parte di ogni persona.

A livello internazionale, la Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006) ha segnato decisamente un cambio di rotta nel modo di concepire anche i servizi e i percorsi di accompagnamento rivolti alla disabilità adulta, prefigurando un modello di società in cui a tutti sono garantiti i propri diritti. In particolare, l'articolo "Lavoro e occupazione" afferma con chiarezza il riconoscimento del diritto al lavoro alle persone con disabilità, così come il loro diritto di potersi mantenere attraverso un lavoro liberamente scelto (art. 27)². Ciò implica evitare in qualsiasi evenienza la discriminazione basata sulla disabilità, favorire la permanenza nel mondo del lavoro e mettere in atto "accomodamenti ragionevoli" per garantire lo svolgimento della propria professione in condizioni di parità con gli altri lavoratori. In questa prospettiva, si è chiamati a tradurre tali principi in politiche attive, pratiche inclusive e normative concrete, rimuovendo le barriere che ancora oggi limitano l'accesso delle persone con disabilità a un'occupazione dignitosa e soddisfacente.

Lo sviluppo dei processi inclusivi promosso dalla suddetta Convenzione trova continuità nell'Agenda

- 1 Progetto di ricerca dottorale in corso presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, all'interno del curriculum di Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia Sperimentale. La ricerca è condotta dalla dottoranda Alessia Tomei, sotto la supervisione di Amalia Lavinia Rizzo, Fabio Bocci e Ines Guerini.
- 2 La Convenzione impegna gli Stati Parti a salvaguardare e promuovere l'esercizio del diritto al lavoro anche di coloro che acquisiscono una disabilità nel corso dell'impiego, adottando misure appropriate (ONU, 2006, art. 27).



2030 per lo Sviluppo Sostenibile, iniziativa globale che impegna i paesi membri dell'ONU a perseguire una serie di obiettivi comuni, con l'intento di *avanzare insieme in un viaggio collettivo nel quale nessuno viene lasciato indietro* (ONU, 2015). All'interno di questa finalità, il Target 8.5 stabilisce esplicitamente come obiettivo la necessità di garantire entro il 2030 un lavoro dignitoso per donne e uomini, compresi i giovani e le persone con disabilità, e un'equa remunerazione per lavori di equo valore.

Si tratta quindi di un esplicito riferimento alla promozione dell'inclusione delle persone con disabilità nel mercato del lavoro, che rafforza ulteriormente il quadro normativo delineato dalla Convenzione ONU del 2006 attraverso una visione olistica dello sviluppo e il riconoscimento alla piena partecipazione quale fattore essenziale per la crescita economica e sociale complessiva.

Nonostante le indicazioni internazionali invitino gli Stati a garantire i diritti sanciti dalla Convenzione e ad integrarli in una strategia di sviluppo più ampia, mirando a creare società realmente inclusive e accessibili a tutti, la distanza tra gli impegni assunti a livello internazionale e la loro reale messa in atto rimane oggi significativa. È noto che l'inclusione delle persone con disabilità in un contesto sostenibile richieda un cambiamento del sistema capace di mettere in discussione i modelli oggi esistenti e radicati nelle pratiche socio-economiche dei contesti lavorativi, spostando il focus dal deficit o dalla menomazione al contesto che "disabilita" la persona (Bocci, 2015; Medeghini, 2018; Guerini, 2018) e all'importanza di disporre di fattori ambientali facilitanti (OMS, 2001; Rizzo, 2024).

A livello nazionale, il diritto al lavoro è tutelato nei principi fondamentali della Carta Costituzionale che lo riconosce a tutti i cittadini sia come mezzo di sostentamento individuale, sia come strumento di partecipazione alla vita sociale e di realizzazione della persona all'interno della comunità (art. 4).

Per rendere concreti tali principi, è stata emanata la Legge 12 marzo 1999, n. 68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", che rappresenta uno dei principali strumenti a favore dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità. Tale legge si fonda sul concetto di "collocamento mirato" inteso come una serie di strumenti di supporto che permettono di inserire le persone con disabilità nel posto adatto attraverso analisi dei posti di lavoro e azioni positive negli ambienti e nei contesti al fine di renderli accoglienti. La Legge prevede inoltre l'obbligo, per i datori di lavoro pubblici e privati con più di 15 dipendenti, di assumere una quota di lavoratori con disabilità proporzionale alla dimensione aziendale³. Per favorire l'inserimento lavorativo sono previsti incentivi economici, servizi di mediazione e tutoraggio, progetti personalizzati e la possibilità di stipulare convenzioni con gli uffici competenti. È previsto, inoltre, un ruolo attivo dei servizi pubblici per l'impiego e delle regioni, che devono attuare politiche di supporto, orientamento e formazione⁴.

In continuità con la Legge 68/99, nel 2000 è stata introdotta la Legge 328 "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", volta a regolamentare la presenza di servizi che possano garantire pari opportunità e non discriminazione tra i cittadini, promuovendo interventi per tutelare la qualità di vita di ogni persona.

Anche se la Legge 328/00 non è specificamente una legge sul lavoro, essa introduce strumenti fondamentali per sostenere l'occupabilità delle persone con disabilità, in particolare attraverso la visione dell'inserimento socio-lavorativo come parte integrante del progetto individuale di ciascuna persona. La Legge infatti parla del Progetto Individuale come uno strumento che può essere richiesto dalle persone con disabilità e che comprende sia i servizi alla persona a cui provvede il comune sia le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di esclusione sociale, tra le quali rientra il lavoro (art. 14).

Con il D.Lgs. 62/2024 e l'introduzione del Progetto di Vita a livello normativo viene adottata una nuova prospettiva che restituisce centralità alla persona con disabilità, considerata ora come un soggetto attivo

3 In particolare, tale quota riguarda il 7% nelle aziende con più di 50 dipendenti, 2 lavoratori per le aziende con un numero di dipendenti tra 36 e 50, un lavoratore per le aziende con meno di 35 dipendenti.

4 Nonostante la chiarezza del quadro normativo in materia di inclusione delle persone con disabilità, la Commissione Europea ha deferito l'Italia alla Corte di Giustizia per non aver dato piena attuazione all'obbligo di adottare soluzioni ragionevoli volte a garantire alle persone con disabilità l'accesso all'occupazione, lo svolgimento e il progresso nella carriera professionale. Art. 5 Direttiva n. 78, 2000, <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=celex:32000L0078>.



e partecipe, protagonista di un progetto nel quale vuole riconoscere e valorizzare anche i suoi bisogni identitari e i suoi desideri.

Il diritto al lavoro si inserisce quindi in una visione più ampia che guarda alla costruzione del Progetto di Vita delle persone con disabilità e rappresenta il principio cardine di una progettazione educativa e orientativa (Canevaro & Biancalana, 2019; Friso & Caldin, 2022; Guerini, 2020; Sicuriello, 2020; Zappaterra, 2012).

Si tratta dunque di attivare un processo che vada oltre le etichette diagnostiche e che sia orientato alla valorizzazione delle potenzialità individuali coinvolgendo, insieme alla persona con disabilità, la sua famiglia, i professionisti dell'educazione e tutti i servizi del contesto sociale in cui vive.

Il Progetto di Vita, infatti, rappresenta la progettazione pedagogica che dovrebbe orientare le azioni da porre in essere per le persone con disabilità nei vari contesti socio-educativi e non si limita nel definire una collocazione lavorativa, ma implica la costruzione di un percorso significativo che sia coerente con le aspirazioni personali, le capacità individuali e i bisogni della persona, e che possa aiutarla nella totale realizzazione personale e nell'inclusione piena nella comunità⁵. La finalità ultima è quella di superare una mera logica assistenzialistica, per affermare un modello di Progetto di Vita che riconosca il lavoro come strumento di emancipazione, autodeterminazione e come diritto di tutti i cittadini.

3. Il diritto al lavoro delle persone con Sindrome X Fragile

Il diritto al lavoro assume una grande rilevanza quando viene declinato in relazione alle persone con Sindrome X Fragile (WHO, 2019) che a causa della possibile presenza di barriere di diversa natura – culturali, strutturali, organizzative – possono incontrare maggiori difficoltà nell'accesso e/o nella permanenza nel mondo del lavoro.

Le caratteristiche della Sindrome X Fragile sono molteplici e variano da persona a persona. Sul piano cognitivo spesso si riscontrano difficoltà nell'apprendimento, nella pianificazione, nell'attenzione sostenuta e nella memoria di lavoro. Il linguaggio può risultare compromesso sia nella componente espressiva sia in quella recettiva. Le persone con X Fragile mostrano spesso un'elaborazione sensoriale atipica, che può influire negativamente sulla capacità di autoregolazione emotiva e sull'adattamento agli stimoli ambientali (Lanfranchi & Vianello, 2018; Corona & De Giuseppe, 2018; Associazione Italiana Sindrome X Fragile, 2025b). A livello comportamentale, le manifestazioni più comuni includono iperattività, impulsività, ansia sociale, evitamento del contatto visivo, timidezza e rigidità comportamentale. In una percentuale significativa delle persone con FXS si osservano anche comportamenti simili a quelli dei disturbi dello spettro autistico, come ecolalia, ripetitività, interessi circoscritti e stereotipati e difficoltà nell'interazione sociale (Hagerman, 1996; Corona & De Giuseppe, 2018; Associazione Italiana Sindrome X Fragile, 2025b).

Queste caratteristiche rendono spesso complesso l'inserimento in un mondo del lavoro che non è pronto a modificarsi per accogliere tutti i cittadini e che tende ad essere un contesto nel quale sono presenti più barriere che facilitatori.

Le normative e le indicazioni precedentemente presentate hanno lo scopo di garantire un accesso più equo al mercato del lavoro e mirano a costruire ambienti lavorativi che siano luoghi di reale parità di opportunità indipendentemente dalle caratteristiche individuali di chi li vive. Nonostante ciò, le persone con FXS vedono oggi complicato l'ingresso nel mondo del lavoro che in molti casi non rappresenta un ambiente rispettoso in grado di accogliere e valorizzare le loro caratteristiche ma che risulta essere esso stesso un ostacolo all'inclusione.

5 Affinché questo avvenga, il Progetto di Vita deve trovare spazio nel PEI (DIM 182/2020; DM 153/2023), mediante il raccordo con il Progetto Individuale (Legge 328/00). È fondamentale considerare che con il D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62, il Progetto di Vita ha assunto una prospettiva diversa dal precedente Progetto Individuale (Legge 328/00), focalizzando successivamente l'attenzione sul futuro della persona con disabilità, che viene portata ad immaginare la propria esistenza inserendo degli obiettivi nel Progetto stesso (Pasqualotto & Colleoni, 2025).



Pertanto, è doveroso creare occasioni formative e professionali che permettano ai giovani adulti con FXS di mettersi alla prova in contesti reali, anche al di fuori del proprio ambiente familiare.

In questa prospettiva, si può affermare che la partecipazione ai tirocini lavorativi promossi dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile oggetto del presente articolo possa rappresentare sia una componente essenziale per il raggiungimento di una vita soddisfacente, sia un mezzo per superare visioni assistenzialistiche ed escludenti (Friso & Caldin, 2022).

4. I tirocini extracurricolari

Secondo quanto riportato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2025), il tirocinio è definito come un periodo di formazione svolto all'interno di un contesto produttivo con lo scopo di favorire l'inserimento nel mercato al lavoro in particolare di giovani, persone disoccupate o soggetti in condizione di fragilità. Essi mirano allo sviluppo di competenze professionali e trasversali, favorendo l'acquisizione di abilità e l'inclusione socio-lavorativa del tirocinante (Ministero del Lavoro, 2021).

I tirocini extracurricolari si distinguono dall'apprendistato, poiché non costituiscono un rapporto di lavoro subordinato, e dai tirocini curriculari, in quanto non integrati nei percorsi formativi scolastici o universitari. Essi rappresentano uno strumento flessibile, regolamentato a livello regionale nel rispetto delle linee guida nazionali stabilite con l'Accordo Stato-Regioni del 25 maggio 2017. Tale accordo definisce gli elementi essenziali del percorso formativo, tra cui la durata, le modalità di tutoraggio, i soggetti promotori e ospitanti, i contenuti didattici, nonché le procedure di monitoraggio e valutazione finale.

Con la Legge di Bilancio 2022 (Legge 30 dicembre 2021, n. 234, art. 1, commi 720-726), sono state introdotte misure normative volte a contrastare l'utilizzo distorto dei tirocini extracurricolari come forme di lavoro subordinato, in quanto purtroppo queste esperienze nei fatti sono situazioni lavorative mascherate da formazione non retribuita.

Nell'ambito del Progetto di Vita, i tirocini extracurricolari rappresentano una grande opportunità per le persone con X Fragile in quanto costituiscono percorsi di crescita e di inserimento nel mondo del lavoro. In particolare, in questi casi, l'esperienza di tirocinio può assumere un valore aggiunto non solo sul piano dell'apprendimento professionale, ma anche nello sviluppo di competenze relazionali, autonomie personali e capacità di integrazione sociale (Bottà, 2024).

La presenza di una serie di prospettive offerte dal quadro politico e normativo non garantisce tuttavia l'efficacia effettiva del tirocinio che, nella realtà, è legata a molti altri fattori facilitanti, tra cui la presenza di un tutoring adeguato, l'accessibilità reale dei contesti di lavoro, la personalizzazione delle mansioni assegnate.

"Sul posto di lavoro non ci sono mamme, insegnanti o amici, ma persone con disabilità che lavorano impegnandosi a raggiungere gli stessi obiettivi personali e aziendali dei loro colleghi" (Bottà, 2024, p. 142) e questo è fondamentale che venga tenuto in considerazione nella progettazione e pianificazione di ciascuna esperienza lavorativa.

5. Il progetto di ricerca

5.1 Il contesto di ricerca

Il progetto dottorale di ricerca triennale (2024–2026), condotto in collaborazione con l'Associazione Italiana Sindrome X Fragile (<https://xfragile.net>), si propone di esplorare, documentare e migliorare le opportunità di inclusione lavorativa per giovani adulti con Sindrome X Fragile, tenendo in considerazione le loro caratteristiche e potenzialità. Il progetto si inserisce all'interno di un più ampio impegno dell'Associazione volto a favorire, attraverso azioni concrete, l'autonomia, la partecipazione sociale e la qualità della vita dei propri associati e delle loro famiglie.



L'esperienza che si analizza da vicino è quella dei tirocini extracurricolari svolti nell'ambito del programma Erasmus+, dedicati specificamente a ragazze e ragazzi neodiplomati con Sindrome X Fragile o altre condizioni che determinano disabilità intellettiva. Il progetto Erasmus+, coordinato dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile e finanziato con il contributo dell'Unione Europea, prevede l'assegnazione di borse di mobilità per la realizzazione di tirocini formativi e lavorativi all'estero, in particolare nell'isola di Malta. Ogni tirocinio ha una durata complessiva di trenta giorni, durante i quali i partecipanti⁶ vivono in un appartamento condiviso e sono accompagnati "da un'educatrice o da un educatore esperti"⁷, che svolgono un ruolo di riferimento sia nella gestione della quotidianità sia nel supporto emotivo e relazionale (Associazione Italiana Sindrome X fragile, 2025b).

I giovani si cimentano con attività quotidiane che vanno ben oltre il semplice lavoro: devono gestire la propria routine giornaliera, fare la spesa, cucinare, occuparsi della pulizia degli ambienti, organizzare il tempo libero e curare la propria persona, attività che per molti rappresentano sfide nuove da affrontare per la prima volta. L'idea di fondo è che questo tipo di esperienza contribuisca a rafforzare competenze trasversali fondamentali, come l'autonomia, la responsabilità, la capacità di prendere decisioni e di relazionarsi con gli altri, il tutto in un contesto nuovo e stimolante.

Dal punto di vista lavorativo, i tirocinanti svolgono attività principalmente presso strutture del settore turistico-alberghiero (hotel, ristoranti, bar, strutture ricettive), impegnandosi per circa quattro ore al giorno, cinque giorni alla settimana. Ogni partecipante viene affiancato da un tutor sul luogo di lavoro, che lo supporta nella gestione delle mansioni assegnate, facilita la comprensione dei compiti e favorisce l'interazione con il resto del personale e dello staff.

Come anticipato, oltre ai tutor è presente anche un accompagnatore che affianca il tirocinante anche nelle mansioni lavorative e per tale ragione, è una figura fondamentale del progetto. Infatti, rappresenta punto di riferimento per la persona con FXS e ha il compito di valorizzarne le capacità individuali e permetterle di superare eventuali difficoltà e di inserirsi realmente nel contesto sociale e professionale. Il ruolo degli accompagnatori va ben oltre ad un mero supporto operativo, in quanto essi sono un elemento chiave nella dimensione educativa e relazionale dell'esperienza. Gli accompagnatori, infatti, comunicano e collaborano con le famiglie e i partner esteri per garantire un percorso personalizzato e coerente con il Progetto di Vita del tirocinante. L'obiettivo non è soltanto quello di offrire un'esperienza estemporanea positiva, ma anche quello di inserirla in un percorso di lungo periodo che contribuisca a costruire prospettive occupazionali concrete, anche al rientro in Italia. All'interno della costruzione del Progetto di Vita si intende offrire l'opportunità poter scegliere i propri contesti di azione (D.Lgs. 62/2024): una persona con X fragile deve poter accedere alla vita indipendente senza sperimentare l'isolamento sociale, rischio che si previene con la sensibilizzazione della società circa i temi della disabilità e dell'inclusione (Pasqualotto, 2025).

5.2 Problema affrontato, domande di ricerca e obiettivi

Nel contesto dei tirocini svolti nell'isola di Malta promossi all'interno del programma Erasmus+ dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile, nasce l'esigenza di approfondire in che modo questo tipo di esperienze possano essere ulteriormente migliorate, valorizzate e rese sistematiche, al fine di potenziare non solo le competenze professionali, ma anche quelle trasversali e per la vita autonoma dei partecipanti. I tirocini rappresentano occasioni altamente formative poiché permettono ai giovani adulti con Sindrome

6 Nel presente elaborato l'uso del genere maschile sovraesteso in riferimento a partecipanti, accompagnatori e accompagnatrici è dovuto unicamente a esigenze di semplicità del testo.

7 La dicitura "educatrice o educatore esperto" è utilizzata sul sito dell'Associazione Italiana Sindrome X Fragile per riferirsi agli accompagnatori che partecipano, insieme ai/alle tirocinanti, al progetto Erasmus+. L'assunzione di tale compito non implica in realtà il possesso di un titolo professionale specifico né richiede pregresse esperienze lavorative in ambito educativo e/o con persone con disabilità. Da qui in poi, tale ruolo viene denominato con la dicitura di "accompagnatore".



X Fragile di cimentarsi in compiti reali all'interno di ambienti di vita e di lavoro nuovi, vivere esperienze di vita comunitaria e sviluppare un maggiore senso di sé e delle proprie capacità. Pertanto, è fondamentale che siano strutturati al meglio per garantire esperienze adeguate di sviluppo del senso di sé e delle proprie capacità anche in ragione del Progetto di Vita di ciascuno.

In quest'ottica, il focus della ricerca è su due dimensioni principali: da un lato, il ruolo degli accompagnatori che rappresentano una figura chiave nel processo di mediazione tra il contesto lavorativo e le esigenze dei partecipanti; dall'altro, l'impatto concreto che l'esperienza di tirocinio può avere sui giovani coinvolti, in termini di acquisizione di competenze trasversali relative all'ambito professionale, sociale, relazionale e di vita autonoma. È fondamentale quindi indagare in modo approfondito se e in che misura i tirocini costituiscano realmente un'occasione di crescita per i tirocinanti.

Pertanto, le domande di ricerca riguardano la comprensione tanto dell'impatto di questa esperienza sulle persone con X fragile, quanto delle necessità formative degli accompagnatori. Va infatti considerato che la figura dell'accompagnatore riveste una funzione cruciale e al tempo stesso complessa, in quanto si tratta di un ruolo che richiede non solo competenze educative, relazionali e organizzative, ma anche una profonda sensibilità nei confronti delle specificità cognitive, emotive e comportamentali delle persone con FXS. Per questo motivo, diventa indispensabile interrogarsi anche sulla loro formazione.

In questo quadro, la ricerca si propone di indagare l'esperienza dei tirocini nel contesto del Progetto di Vita di giovani adulti con X Fragile con l'obiettivo di descriverli in profondità e di restituire un racconto dettagliato che possa riorientare la loro progettualità futura. Gli obiettivi specifici di ricerca sono:

- analizzare le modalità attualmente adottate nello svolgimento dei tirocini, per rilevarne punti di forza, criticità e margini di miglioramento;
- indagare i bisogni formativi degli accompagnatori, al fine di comprendere quali competenze risultano centrali, quali aspetti generano maggiore incertezza o difficoltà e quali strumenti possono supportarli al meglio nel loro ruolo;
- mettere a punto un percorso formativo specifico per gli accompagnatori, strutturato in moduli teorici e pratici, che tenga conto delle condizioni strutturali, istituzionali, culturali e operative in cui si svolgono i tirocini, nonché delle caratteristiche dei partecipanti.
- elaborare strumenti di osservazione e valutazione in grado di rilevare con sensibilità i cambiamenti generati dall'esperienza di tirocinio nei partecipanti, in termini di competenze professionali e abilità di vita quotidiana, autonomia, adattamento sociale e partecipazione alla comunità;
- analizzare la conoscenza del progetto Erasmus+ e la propensione alla partecipazione allo stesso da parte delle famiglie e dei ragazzi;
- fornire alle famiglie e all'Associazione Italiana Sindrome X Fragile indicazioni operative e metodologiche per la messa in atto efficace dei tirocini, con particolare attenzione alla fase preparatoria, all'accompagnamento sul campo e al follow-up al rientro;
- individuare le modalità più funzionali per l'organizzazione dei tirocini, tenendo conto delle caratteristiche dei contesti ospitanti e delle esigenze dei partecipanti;
- disseminare i risultati della ricerca allo scopo di favorire il miglioramento continuo delle esperienze di tirocinio rivolte a persone con disabilità intellettiva.

5.4 Metodologia e strumenti

La ricerca si configura come uno studio qualitativo a carattere esplorativo (Lucisano & Salerni, 2002; Trincherò, 2002) finalizzato a indagare le dinamiche di inclusione sociale e lavorativa di giovani adulti con Sindrome X Fragile. L'adozione di una metodologia qualitativa – rispetto ad una quantitativa – risponde all'esigenza di analizzare in profondità le molteplici sfumature del fenomeno studiato, al fine di comprendere il complesso percorso di inserimento nel mondo del lavoro per le persone con X Fragile. Come sug-



gerito da Guba e Lincoln (2002), infatti, il comportamento umano non può essere inteso senza riferimento ai significati che gli attori umani forniscono alle loro attività.

In tale prospettiva, il presente studio si avvicina anche all'approccio della ricerca-azione, intesa come una forma di ricerca partecipativa orientata alla trasformazione del contesto attraverso il coinvolgimento attivo dei soggetti direttamente implicati nel fenomeno studiato (Trinchero, 2002). La ricerca-azione unisce il momento conoscitivo della ricerca con quello attivo dell'azione, finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento. In particolare, la ricerca qui presentata valorizza il coinvolgimento degli stakeholder – come nel paradigma della ricerca-azione – poiché include la voce dei diretti protagonisti (i tirocinanti con FXS), delle loro famiglie e degli accompagnatori, promuovendo un processo di co-costruzione di significati e strategie di inclusione.

Tale approccio, di natura partecipativa, consente non solo di comprendere il fenomeno studiato, ma anche di restituire indicazioni operative utili a migliorare le pratiche di accompagnamento all'autonomia e all'inserimento lavorativo che nascono dalle esperienze vissute, perseguendo la finalità ultima della ricerca: valorizzare e individuare i punti di miglioramento delle esperienze di autonomia dei giovani con FXS.

I partecipanti alla ricerca includono:

- i ragazzi e le ragazze con FXS che partecipano all'esperienza a Malta;
- gli accompagnatori in partenza per i tirocini extracurricolari a Malta, il cui numero non può essere definito preventivamente data la partecipazione facoltativa e volontaria al progetto Erasmus+;
- le famiglie socie dell'Associazione Italiana Sindrome X Fragile, per un totale stimato di circa 450 persone.

Il disegno metodologico prevede l'utilizzo di interviste semistrutturate, *rating scales* di osservazione, griglie di auto-osservazione e diari di bordo.

Interviste semistrutturate

Le interviste semistrutturate – attualmente in fase di svolgimento – sono pensate per gli accompagnatori e i familiari dei partecipanti al progetto Erasmus+. Tali interviste stanno offrendo l'opportunità di acquisire informazioni approfondite riguardo alle aspettative iniziali, alle difficoltà incontrate, ai cambiamenti osservati e alle strategie adottate per affrontare le sfide derivanti dall'inserimento in un contesto nuovo.

Rating scales di osservazione e griglie di auto-osservazione

Uno degli aspetti fondamentali della ricerca ha riguardato la costruzione e l'impiego di griglie di osservazione strutturate su base ICF (WHO, 2018), finalizzate alla valutazione delle competenze lavorative e trasversali. Le *rating scales* sono pensate come strumenti compilati dagli accompagnatori con lo scopo di strutturare l'osservazione delle competenze delle persone con FXS in relazione alle attività svolte nel contesto lavorativo e alla vita autonoma che vivono a Malta. L'approccio ICF, con la sua attenzione all'interazione tra condizione di salute, fattori personali e ambientali, consente una valutazione centrata sul funzionamento della persona in relazione all'ambiente, piuttosto che al deficit e alle difficoltà.

Parallelamente, gli accompagnatori sono invitati a compilare delle griglie di auto-osservazione, utili per acquisire consapevolezza circa l'andamento del percorso e, più in particolare, circa il proprio modo di affrontare e rispondere alle richieste e alle esigenze con cui si confrontano giornalmente durante l'esperienza di tirocinio.

Diari di bordo

A completamento del quadro descrittivo, è stato chiesto ad ogni accompagnatore di compilare giornalmente un diario di bordo. Strumento narrativo e riflessivo che consente di documentare l'esperienza di tirocinio anche attraverso un punto di vista interno (Gasperì & Vittadello, 2017), il diario di bordo si configura come un utile spazio perché consente di riflettere sul proprio operato e su sé stessi attraverso



un atteggiamento di auto-osservazione e autoanalisi che si sviluppa interrogandosi sulle motivazioni di ciò che accade e sulle risposte date agli stimoli vissuti (Laporta, 1971). Il diario consentirà di acquisire informazioni circa la consapevolezza degli accompagnatori rispetto ai cambiamenti riscontrati e le loro riflessioni critiche sulle strategie messe in atto.

5.5 Risultati preliminari e prospettive di ricerca

Nel biennio 2024-2025 hanno preso parte al progetto Erasmus+ a Malta un totale di 5 giovani adulti con disabilità intellettiva, dei quali la maggioranza ($n=3$) con diagnosi di Sindrome X Fragile, ciascuno affiancato da un accompagnatore o accompagnatrice.

Dalle prime interviste e dalle osservazioni sistematiche finora realizzate risulta che i tirocini hanno una funzione fondamentale nel favorire lo sviluppo di competenze lavorative e socio-relazionali, configurandosi come un ponte tra i contesti educativi e il mondo lavorativo. I partecipanti riportano esperienze positive, durante le quali si affrontano anche situazioni difficili di vita quotidiana autentica ma che comunque vengono percepite e vissute come funzionali.

Le osservazioni e le interviste realizzate hanno evidenziato interessanti punti di forza e di miglioramento, tra cui la necessità per gli accompagnatori di essere supportati durante l'esperienza e nel periodo che la precede. A questo proposito e in risposta al bisogno di sostegno, è stato formalizzato un percorso di formazione rivolto agli accompagnatori con l'obiettivo di prevenire difficoltà e criticità grazie alla messa a disposizione di strumenti utili e strategie efficaci.

Il percorso di formazione è strutturato in una prima parte teorica nella quale si introduce la Sindrome e si fa una breve spiegazione delle caratteristiche e dei bisogni frequenti nelle persone con FXS; e una seconda parte in cui si presentano strategie cognitivo-comportamentali efficaci per la disabilità intellettiva (Montanaro, 2024) e ritenute dalla ricerca utili ad affrontare in maniera funzionale la quotidianità a Malta. Tra queste vi sono l'utilizzo della comunicazione aumentativa alternativa, l'organizzazione del tempo con agende visive, l'uso di pittogrammi e immagini.

Dal lavoro svolto finora è derivata inoltre una riflessione significativa circa la partecipazione all'esperienza di tirocinio: il progetto Erasmus+ è nato con l'obiettivo di migliorare la qualità di vita e l'autonomia di chi partecipa e in linea con tale finalità tutti i partecipanti riportano feedback per lo più positivi; d'altra parte, però, il numero di partecipanti è stato molto inferiore rispetto alle aspettative iniziali. È diventato quindi centrale domandarsi quale sia la motivazione alla base di questa scarsa partecipazione, elaborando ulteriori domande di ricerca: perché partecipano pochi giovani adulti? Da cosa dipende la "non partecipazione"? L'esperienza è sufficientemente promossa, oppure si possono mettere in atto delle strategie per diffonderla maggiormente? Sono i giovani a non voler partecipare, o le famiglie che non presentano loro questa possibilità pur essendone a conoscenza? Per approfondire questi aspetti, in linea con la circolarità tipica della ricerca-azione, è stato costruito e diffuso tra i soci dell'Associazione Italiana FXS ($n=450$) un questionario dal quale ci si aspetta di comprendere la motivazione reale della scarsa partecipazione, indagando in particolare la conoscenza dei tirocini extracurricolari a Malta, l'opinione sulla loro funzionalità, la propensione a prenderne parte e l'individuazione di eventuali punti critici che potrebbero ostacolare la partecipazione. La somministrazione dei questionari è iniziata a maggio 2025 ed è ancora in corso. Al momento sono stati compilati 78 questionari dai genitori/tutori e 7 questionari dai ragazzi con FXS. Si nota una grande differenza di numeri tra i soci a cui è stato inviato il questionario ($n=450$) e il numero di coloro che lo hanno effettivamente compilato ($n=86$) e da tale scarsa compilazione si potrebbe evincere una comunicazione non perfettamente funzionale tra Associazione e soci. La possibilità di compilazione del questionario sarà comunque consentita fino a fine dicembre 2025 e, insieme all'Associazione, si cercherà di rilanciarne la diffusione attraverso opportune comunicazioni.

Dai primi dati raccolti, emerge che tutti i ragazzi ritengono che l'esperienza di tirocinio sia positiva e funzionale; la quasi totalità ($n=6$) vorrebbe partire per Malta, e alcuni di loro ($n=3$) identificano degli aspetti che motiverebbero maggiormente la loro partecipazione, in particolare la possibilità che la famiglia



possa andarli a trovare durante l'esperienza. Anche tra i genitori risulta totale ($n=78$) il riconoscimento della positività dell'esperienza e, in particolare, 59 dicono di essere propensi a far partire i propri figli anche se non tutti i ragazzi di fatto sono nella fascia d'età a cui si rivolge il progetto Erasmus. Le motivazioni riportate dai 19 genitori contrari alla partenza sono diverse: condizioni di salute particolari, distanza dalla famiglia, presunte difficoltà di adattamento a nuove routine e perplessità circa la prima esperienza lontano da casa.

Nonostante la ricerca sia ancora in corso, emerge chiaramente come l'inserimento lavorativo delle persone con Sindrome X Fragile rappresenti una delle sfide più significative all'interno del loro Progetto di Vita e, al contempo, una delle frontiere più promettenti dell'inclusione sociale contemporanea. In questa prospettiva, i programmi europei come Erasmus+ e le iniziative promosse in collaborazione con Associazioni ed enti pubblici stanno gradualmente contribuendo a diffondere una cultura dell'inclusione lavorativa fondata sull'empowerment, sul sostegno attivo e sul riconoscimento del potenziale di tutte le persone.

Riferimenti bibliografici

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* [Convention on the Rights of Persons with Disabilities]. UNGA.
- Associazione Italiana Sindrome X Fragile (2025a). *Progetto Erasmus+*. <https://xfragile.net>.
- Associazione Italiana Sindrome X Fragile (2025b). *Caratteristiche della Sindrome X Fragile*. <https://xfragile.net>.
- Bocci F. (2015) (ed.). Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 14(2), 93-157.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE: Bristol.
- Bottà, M. (2024). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità: Metodi e strumenti per l'accompagnamento, l'inserimento, la valutazione*. Trento: Erickson.
- Brady, N.C., Fleming, K., Bredin-Oja, S.L., Fielding-Gebhardt, H., & Warren, S.F. (2020). Language development from early childhood to adolescence in youths with fragile X syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3727-3742.
- Bregman, J.D., McCarthy, J., & Sutherland, A. (1988). Fragile X syndrome: Genetic predisposition to psychopathology. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 343-354. <https://doi.org/10.1007/BF02207076>
- Canevaro, A., & Biancalana, V. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia più Didattica*, 5(1), 1-20.
- Carter, E.W., Austin, D., & Trainor, A.A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49(4), 233-247. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.4.233>
- Corona, F., & De Giuseppe, T. (2018). L'identikit dell'X fragile tra comprensione genetica, potenzialità fenotipiche, bisogni potenziali ed emergenze educative inclusivo-socio-emotive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(1), 51-62. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijsei-2018-1-7>
- Costituzione Italiana (1948).
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Deci E. L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Decreto Ministeriale 153 del 2023. *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182*.
- Decreto Interministeriale 182 del 2020. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato (PEI) e delle correlate linee guida, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*.
- Devys, D., & Arnaud, D. (1993). The FMR1 protein is cytoplasmic, most abundant in neurons and appears normal in carriers of fragile X permutation. *Nature Genetics*, 4(4), 335-340. <https://doi.org/10.1038/ng0793-335>
- Falsetto, D.L., Anselmi, D.A., & El Fakhri, D.F. (1990). Sindrome di Martin-Bell o Sindrome del cromosoma X fragile (FRAX). *Centro di riabilitazione* 31.
- Fragile X Clinical & Research Consortium (2012). *General educational recommendations for students with Fragile X syndrome: Consensus of the Fragile X Clinical & Research Consortium* (ultimo aggiornamento ottobre 2018). <https://fragilex.org/professional-resources/treatment-recommendations/general-educational-guidelines/>
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 048-056.



- Guerini, I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcatura delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In M.F. Valeria Biasi (ed.), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 113-124). Roma: Roma TrE-Press.
- Guerini, I. (2020). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Hagerman, R.J. (1996). Fragile X syndrome. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 5, 895-911.
- Lanfranchi S., & Vianello R. (2004). La sindrome di X fragile. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 8(3), 437-458.
- Legge 112/2016. *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare (Legge sul "Dopo di noi")*.
- Legge 68/1999. *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*.
- Marchisio, C., & Curto, N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In *Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich* (pp. 203-215). Bozen-Bolzano University Press.
- Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Economia e delle Finanze (2021). Legge 30 dicembre 2021, n. 234 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2022 e bilancio pluriennale per il triennio 2022-2024 (art. 1, commi 720-726). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, n. 310.
- Montanaro, A.F. (2024). *La terapia cognitivo-comportamentale nella sindrome dell'X fragile: Il progetto "Corp-Osa-Mente"*. Milano: Edra.
- Pasqualotto, L. (2025). Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato. In L. Pasqualotto & A. Lascoli (a cura di) *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Carocci.
- Retief, M. & Letšosa, R., 2018, *Models of disability: A brief overview*, HTS Teologiese Studies/Theological Studies 74(1), a4738. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>
- Rizzo, A.L., & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva: Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Roberts, J.E., Weisenfeld, L.A.H., Hatton, D.D., Heath, M., & Kaufmann, W.E. (2007). Social approach and autistic behavior in children with fragile X syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1748-1760.
- Sherman, S. (1996). Epidemiology. In R.J. Hagerman & A. Cronister (Eds.), *Fragile X syndrome: Diagnosis, treatment and research* (pp. 1-24). Johns Hopkins University Press.
- Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 93-109.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Verkerk, A.J., Pieretti, M., Sutcliffe, J.S., Fu, Y.H., Kuhl, D.P., Pizzuti, A., Reiner, O., Richards, S., Victoria, M.F., & Zhang, F.P. (1991). Identification of a gene (FMR-1) containing a CGG repeat coincident with a breakpoint cluster region exhibiting length variation in fragile X syndrome. *Cell*, 65(5), 905-914. [https://doi.org/10.1016/0092-8674\(91\)90397-h](https://doi.org/10.1016/0092-8674(91)90397-h)
- World Health Organization [WHO] (2018). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Geneve: WHO.
- World Health Organization [WHO] (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th Revision)*. Geneve: WHO.
- 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*. Firenze: Firenze University Press.



Daniele Bullegas

Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali, Università degli Studi di Cagliari | daniele.bullegas@unica.it

Famiglie e disabilità: prospettive di significato e trasformazioni dell'esperienza genitoriale

Families and Disability: Meaning Perspectives and Transformations of the Parental Experience

Fuori Call

This paper offers a critical examination of how families and disability have been represented over time, articulated through three interpretative metaphors — *degenerative*, *adaptive*, and *generative*. These metaphors have profoundly shaped the ways in which the parental experience has been framed. The study seeks to move beyond linear accounts centred on loss, suffering, or adaptation, in order to restore complexity and depth to the biographical textures of families raising children with disabilities. Framed within a special-pedagogical perspective, the analysis highlights how dominant discourses have long confined family narratives within pathologising or functionalist paradigms, where parenthood has been understood as a site of guilt, crisis, or compensation. Drawing on narrative inquiry, the article traces the conceptual transitions from the paradigms of mourning and family crisis to more recent frameworks grounded in resilience, agency, and social generativity.

The discussion argues that families should be recognised not merely as objects of professional discourse, but as epistemic agents capable of producing and legitimising situated forms of knowledge that can inform and transform educational and social practices. Within this perspective, disability emerges not as a source of disintegration but as a catalyst for relational, ethical, and communal reorganisation within family life.

Keywords: Families, Disability, Representations, Parental Experience

Il contributo propone un'analisi critica delle rappresentazioni familiari della disabilità, articolata attraverso tre metafore interpretative — *degenerativa*, *adattiva* e *generativa* — che nel tempo hanno orientato i modi di pensare e narrare l'esperienza genitoriale. L'intento è superare le letture lineari fondate sulla perdita, sulla sofferenza o sull'adattamento, restituendo complessità e profondità alle trame biografiche delle famiglie con figli in situazione di disabilità. Adottando una prospettiva pedagogico-speciale, il lavoro evidenzia come le narrazioni familiari siano state a lungo intrappolate entro cornici patologizzanti o funzionaliste, nelle quali la genitorialità veniva letta come luogo di colpa, di crisi o di compensazione. Attraverso la lente della ricerca narrativa, l'articolo esplora le transizioni concettuali che hanno portato dal paradigma del lutto e della crisi familiare a prospettive fondate sulla resilienza, sull'agentività e sulla generatività sociale. L'analisi mostra come le famiglie possano essere comprese non solo come destinatari di interventi, ma come soggetti epistemici e politici, capaci di produrre saperi situati e di incidere sui processi educativi e sociali. In questa direzione, la disabilità emerge non più come fattore di disgregazione, ma come occasione di riorganizzazione relazionale e comunitaria dell'esperienza familiare.

Parole chiave: Famiglie, Disabilità, Rappresentazioni, Esperienza genitoriale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bullegas, D. (2025). Famiglie e disabilità: prospettive di significato e trasformazioni dell'esperienza genitoriale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 205-216. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-19>

Corresponding Author: Daniele Bullegas | daniele.bullegas@unica.it.it

Received: 06/11/2025 | **Accepted:** 25/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-19



*The most important thing that happens
when a child with disabilities is born is that a child is born.
The most important thing that happens when a couple be-
comes parents of a child with disabilities is that a couple be-
comes parents (Ferguson & Asch, 1989, p. 108)*

1. Introduzione

Le famiglie di bambini con disabilità sono da lungo tempo (s)oggetto di studio da parte di ricercatori e professionisti. Si tratta di un'attenzione ancora marginale, soprattutto se confrontata con il numero di indagini orientate a rilevare i meccanismi e le caratteristiche di funzionamento che sono alla base delle famiglie cosiddette "normotipiche". Ciò riflette il pregiudizio – ancora troppo diffuso – secondo cui occuparsi di disabilità significhi interessarsi ad una nicchia di individui (Mura, 2016) che, a causa di specifici deficit, non rientrano nelle dinamiche sociali comuni, e che, di conseguenza, necessitano di uno studio distinto dalle teorie generali sulla famiglia. Al contempo, è il risultato di un approccio medicalizzante allo studio della disabilità, che ha contribuito a diffondere nel tempo una visione frammentata e spesso patologizzante delle famiglie con figli in situazione di disabilità, enfatizzando le difficoltà e le sfide piuttosto che riconoscere la loro capacità di adattamento, di resilienza e di trasformazione (Caldin & Cinotti, 2013; Malaguti, 2020; Pavone & Tortello, 1999).

Lo studio del rapporto tra famiglia e disabilità offre un interessante panorama dei cambiamenti concettuali e delle modalità con cui i diversi paradigmi scientifico-culturali hanno affrontato il tema (Pavone, 2009). A partire dalla metà del XX secolo, l'evoluzione degli studi ha progressivamente messo in luce differenti rappresentazioni delle famiglie, espressione dei mutamenti nei modi di intendere la relazione tra deficit, contesto familiare e significati educativi (N. Watson & Vehmas, 2020). Tali prospettive si sviluppano in relazione ai paradigmi epistemologici dominanti nei diversi periodi storici (Lalvani & Polvere, 2013). Non limitandosi a descrivere le realtà familiari, esse tendono, talvolta, a prescriverne i confini di legittimità, definendo cosa significhi essere una "famiglia", un "genitore" o un "figlio con disabilità". Al contempo, riflettono – e al tempo stesso producono – assunti impliciti di normalità, i quali, una volta interiorizzati, possono orientare in modo profondo l'autocomprensione dei genitori e la loro esperienza quotidiana della disabilità. Le famiglie finiscono così per muoversi entro scenari discorsivi che, pur variando nel tempo, mantengono una funzione prescrittiva, influenzando tanto le pratiche di cura quanto i processi di costruzione di senso.

A partire da tali presupposti, il presente lavoro si configura come l'analisi di un *corpus* di conoscenze eterogeneo e stratificato sul tema dei genitori di figli con disabilità (Smith-Chandler & Swart, 2014). Pur collocandosi all'interno del discorso pedagogico-speciale, il contributo adotta un registro d'analisi interdisciplinare, facendo dialogare conoscenze pedagogiche, psicologiche e sociologiche. Si tratta di un'impostazione che si fonda su uno *sguardo plurale* (Goussot, 2000), necessario per cogliere la complessità dei significati che la disabilità assume nei contesti familiari e per evitare letture univoche del fenomeno. Dal punto di vista metodologico, nell'articolo si fa ricorso a un'analisi teorico-interpretativa fondata su una revisione narrativa della letteratura nazionale e internazionale (Baumeister & Leary, 1997). La selezione delle fonti risponde a tre criteri principali: la *rilevanza storica*, ossia la capacità di un paradigma di influenzare prassi e discorsi professionali; la *continuità discorsiva*, ovvero la persistenza di categorie interpretative oltre il loro contesto di origine; e il *potere esplicativo*, inteso come capacità di evidenziare aspetti differenti dell'esperienza familiare: le dimensioni affettive e relazionali, le dinamiche di riorganizzazione interna, le implicazioni sociali, culturali e politiche della disabilità.

L'analisi, a partire dall'elaborazione di tre metafore, identifica alcune rappresentazioni utili alla comprensione delle dinamiche familiari. L'obiettivo non è ripercorre una cronologia lineare degli eventi, ma evidenziare le logiche interpretative, le interconnessioni, le sovrapposizioni e le permanenze che caratterizzano l'evoluzione dei modelli interpretativi. Le differenti prospettive, seppur nate in contesti storici



differenti, continuano a esercitare la loro influenza nei discorsi e nelle pratiche contemporanee, contribuendo a circoscrivere i modi in cui la genitorialità e la disabilità vengono pensate, narrate ed esperite.

L'analisi delle transizioni fra i modelli è il risultato di cambiamenti teorici, di revisioni epistemologiche e di innovazioni metodologiche che, nel tempo, hanno permesso di aprire spazi di riflessione sulle esperienze reali delle famiglie. Con riferimento a questo processo, la ricerca narrativa sviluppata in seno alla Pedagogia Speciale ha svolto un ruolo decisivo nel superare descrizioni statiche e patologizzanti, valorizzando le testimonianze dirette e i processi di attribuzione di significato (Bullegas, 2025; Gaspari, 2016; Mura, 2018). Essa ha consentito di riconoscere come i significati associati alla disabilità siano costruiti, negoziati e trasformati nel tempo, all'interno di trame relazionali, culturali e simboliche la cui analisi restituisce profondità e pluralità alle biografie familiari.

2. Le metafore degenerative

Nell'analisi del rapporto fra genitorialità e disabilità, le *metafore degenerative* costituiscono un insieme di narrazioni interpretative che inquadrano l'esperienza familiare con il deficit secondo schemi rigidamente centrati sulla perdita, sul fallimento o sulla disfunzione. Queste metafore si sono diffuse soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, orientando la comprensione della disabilità lungo traiettorie eminentemente patologizzanti.

Al centro di tali rappresentazioni vi è l'idea che la nascita di un figlio con disabilità segni una frattura irrimediabile rispetto al progetto di vita familiare, costringendo i genitori – in particolare la madre – a elaborare una perdita simbolica: quella del “figlio ideale”. Le reazioni emotive – di dolore, rabbia o distanza affettiva – sono spesso ricondotte alle dinamiche di elaborazione del lutto o lette come difese nevrotiche, riducendo la legittimità dei vissuti soggettivi e circoscrivendo l'influenza dei contesti socioculturali.

Al contempo, le metafore degenerative tendono a silenziare la pluralità delle biografie familiari, oscurando il ruolo dei fattori socioculturali, delle reti di supporto e delle rappresentazioni collettive. Così facendo, trasformano l'esperienza della disabilità in un destino individuale segnato da una “*narrative of tragedy*” (Shakespeare, 1999) e chiudono lo spazio per contro-narrazioni più inclusive, generative e trasformative. Riconoscerle significa, dunque, aprire alla possibilità di sguardi alternativi capaci di restituire dignità, *agency* e complessità alle storie delle famiglie.

1. Vite sospese: la prospettiva del lutto familiare

È soprattutto in ambito psicoanalitico che la nascita di un bambino con disabilità è stata interpretata attraverso la metafora del lutto. Secondo questo approccio, i genitori sarebbero chiamati a elaborare una perdita simbolica: quella del “figlio ideale”, immaginato, atteso, investito di aspettative e di desideri durante la gravidanza e i primi mesi di vita. Solo attraverso l'elaborazione di tale lutto – cioè il passaggio da una dimensione fantasmaticamente proiettiva a una di accettazione della realtà – i genitori sarebbero in grado di costruire un legame affettivo autentico e funzionale con il bambino reale (Bettelheim, 1967; Solnit & Stark, 1961).

Il modello si fonda sulle fasi del lutto descritte da Freud in *Lutto e melanconia* (1917) e, successivamente, adattate alle vicende relazionali ed emotive dei genitori. La diagnosi, in questo quadro, è interpretata come un trauma che irrompe nella continuità narrativa della famiglia, generando disorientamento, impotenza, frustrazione e sensi di colpa (Boukobza & Stevens, 1999; Korff-Sausse & Stevens, 1999). Uno degli assunti centrali della prospettiva del lutto è, dunque, che i genitori vivano un'esperienza di perdita profonda, che investe tanto la rappresentazione del figlio, quanto l'identità paterna e, soprattutto, materna (Mannoni, 1964). La delusione rispetto all'immagine idealizzata del bambino viene esperita come una frattura rispetto alle attese, dando origine a una serie di reazioni emotive – *shock*, negazione, collera, senso di colpa, tristezza – considerate parte di un processo di rielaborazione funzionale. In tal senso, diversi autori hanno descritto la presenza di una dialettica complessa tra accettazione e rifiuto: da un lato il desiderio di protezione e di cura, dall'altro l'emergere, talvolta inconsapevole, di vissuti di distanza o di



estraneità. MacKeith (1973) individua in tale ambivalenza uno snodo cruciale: alcuni genitori sviluppano comportamenti iperprotettivi, interpretati come una risposta compensativa alla difficoltà di accettare pienamente la condizione del figlio; altri, invece, tendono a un distacco emotivo e alla negazione, che possono concretizzarsi nella scelta di affidare il bambino a istituzioni esterne¹. In un simile scenario, la figura genitoriale si trova a oscillare tra polarità opposte: la fusionalità e il rifiuto, la proiezione e il ritiro, la speranza e la resa.

All'interno del paradigma, un ruolo rilevante viene assegnato al supporto professionale. Psicologi, medici e operatori sociali sono chiamati ad accompagnare i genitori nel processo di elaborazione del lutto, sostenendoli nella ridefinizione delle rappresentazioni interne, nell'accettazione della diagnosi e nella costruzione di un nuovo equilibrio affettivo. Questo compito, tuttavia, non è esente da ambiguità. Leggere i vissuti genitoriali solo come resistenze, difese o negazioni rischia di produrre una visione patologizzante, che definisce le emozioni come disfunzionali invece di considerarle nel più ampio quadro storico-culturale e socioeconomico. Incasellare le reazioni familiari entro uno schema predeterminato di fasi oscura la pluralità delle esperienze, riducendo la complessità delle traiettorie di adattamento.

Ogni manifestazione emotiva del genitore è ricondotta a una resistenza all'accettazione, secondo una logica interpretativa che tende a patologizzare la soggettività. Il sapere professionale rischia così di operare all'interno di un *doppio legame* (Bateson, 1976): da un lato si sollecita l'elaborazione del lutto e il ricorso ai servizi; dall'altro, ogni espressione di dolore, dissenso o ambivalenza viene interpretata come segno di inadeguatezza o mancata elaborazione.

Infine, la prospettiva del lutto, centrata sul mondo intrapsichico del genitore, trascura l'influenza dei fattori storico-culturali ed economici nella costruzione sociale del significato di disabilità. Un tale approccio individualizza il problema, scaricando sul genitore il peso di un'elaborazione che è, invece, fortemente condizionata anche da dimensioni contestuali (Figlio & Richards, 2002). Infatti, le politiche di inclusione, i servizi di supporto sociosanitario e educativo, le reti sociali, così come le raffigurazioni mediatiche e culturali della disabilità sono tutte componenti che non possono essere trascurate rispetto alla possibilità – o meno – di costruire un senso condiviso e accogliente attorno alla presenza di un figlio con disabilità (Ferguson, 2002).

2. Famiglie al bivio: la prospettiva della crisi familiare

In alternativa alla prospettiva del lutto, a partire dagli anni Sessanta si sono sviluppati approcci che collocano le reazioni familiari all'interno di cornici strutturaliste e sistemiche, mettendo in luce le dimensioni sociali associate all'impatto della disabilità sul nucleo familiare. Spostandosi da una linea interpretativa incentrata sul superamento del trauma nella vita intrapsichica del genitore, questi modelli hanno considerato la disabilità come evento capace di generare una crisi che coinvolge l'intero sistema familiare nelle sue dinamiche relazionali, nei ruoli e nelle funzioni.

Uno degli snodi teorici fondamentali in questa direzione è rappresentato dagli studi di Farber (1960), il quale, all'interno dell'approccio struttural-funzionalista, rileva come l'arrivo di un figlio con disabilità possa determinare un arresto del ciclo evolutivo familiare. La famiglia, intesa come sistema orientato a obiettivi evolutivi normativi (es. educazione, autonomia, integrazione sociale dei figli), improvvisamente si confronta con un evento che ne compromette la traiettoria evolutiva e la coesione interna.

Tra i fattori che mediano l'impatto di tale discontinuità, Farber individua, in particolare, il livello di integrazione coniugale e la disponibilità di reti di supporto sociale. Il primo fa riferimento al grado di coesione e di accordo tra i coniugi in merito ai valori familiari e alla distribuzione dei ruoli: le coppie con un'alta integrazione tendono a riorganizzarsi con maggiore efficacia, mantenendo una certa stabilità interna anche nei momenti critici; al contrario, un basso livello di integrazione si associa più frequentemente

1 Il concetto di *parentectomy* (letteralmente "rimozione del genitore") rappresenta uno degli esempi più drammatici di tale modello. Formulato nel contesto della teoria psicoanalitica sull'autismo (Bettelheim, 1967), indicava la necessità di separare il bambino dalla madre, ritenuta responsabile della patologia, per collocarlo in un ambiente terapeutico "neutro" e specializzato (S. L. Watson et al., 2011).



a conflitti, disimpegno o rottura del legame coniugale. Al contempo, le famiglie che possono contare su relazioni di aiuto solide tendono a tollerare meglio le pressioni connesse alla presenza di un figlio con disabilità, mentre l'isolamento sociale o la carenza di risorse esterne contribuiscono ad accentuare le difficoltà, alimentando dinamiche di chiusura e regressione del sistema familiare. I fattori descritti concorrono a definire, secondo Farber, non solo il tipo di crisi vissuta, ma anche la capacità della famiglia di proseguire – o meno – lungo le fasi successive del proprio ciclo di vita (Farber, 1959, 1960; Farber & Kirk, 1960).

Come anticipato, il quadro concettuale elaborato da Farber ha contribuito a mettere in discussione l'impostazione intrapsichica del modello psicoanalitico, introducendo un approccio differente all'analisi delle dinamiche familiari. Tuttavia, ha mantenuto una visione normativa e deterministica del rapporto tra famiglia e disabilità. Anche in questo caso, le difficoltà sono interpretate come esiti diretti e inevitabili del disturbo, secondo una logica che enfatizza le conseguenze “*presociali*” della differenza (Watermeyer & McKenzie, 2014). La crisi, il disorientamento e il disagio non sono letti come il prodotto di barriere relazionali o istituzionali, ma come una risposta *naturale* del sistema al deficit, oscurando così il ruolo dei fattori socioculturali nel modellare le dinamiche familiari. Gli aspetti di criticità si estendono anche al modello normativo di famiglia sotteso alla teoria struttural-funzionalista (Parsons, 1959): una famiglia è considerata “sana” quando aderisce a uno sviluppo lineare e prevedibile, e “deviante” quando si discosta da tale traiettoria. In tale paradigma interpretativo, la disabilità rappresenta una forma di “*devianza sistemica*”, e non una delle possibili varianti dello sviluppo individuale.

3. Le metafore adattive

Nel contesto delle esperienze familiari connesse alla disabilità, le *metafore adattive* si configurano come uno strumento simbolico di mediazione tra vissuti e possibilità trasformatrice. Esse si distinguono dalle metafore degenerative per la loro capacità di restituire complessità e dinamicità alla soggettività genitoriale.

Tali modelli nascono dall'intersezione fra caratteristiche familiari, contesto socioculturale e processi di adattamento. Essi si radicano in momenti di vulnerabilità come il *novelty shock*, ma non si esauriscono in una dimensione traumatica. Al contrario, incorporano la dimensione del *chronic sorrow* come espressione di una sofferenza che non è disfunzionale, ma ciclica, ontologicamente radicata nella soggettività umana. Questa sofferenza può infatti diventare matrice di senso, laddove sia riconosciuta ed accolta. Le metafore adattive non negano la difficoltà, ma la rappresentano in modo tale da rendere visibili le possibilità di riorganizzazione, le eventuali risorse relazionali e le traiettorie divergenti. Sono espressione di una *plasticità*, che permette di collocare la disabilità all'interno di una cornice temporale aperta, non deterministica, in cui le famiglie possono ridefinire sé stesse attraverso significati condivisi.

3.1 Le forme del dolore: la prospettiva della sofferenza familiare

All'interno di tale modello si inserisce il concetto di *novelty shock* (Wolfensberger, 1983), che rappresenta la fase iniziale della crisi genitoriale. Descritto come una reazione intensa e immediata prodotta dal disallineamento tra le aspettative idealizzate sul figlio e la scoperta della sua condizione di salute, il *novelty shock* è generato non solo dalla disabilità in sé, ma anche dalla modalità con cui essa viene comunicata e interpretata nel contesto sociale. Il disorientamento e la disorganizzazione che ne derivano sono profondamente influenzati dagli assunti sociolinguistici, dalle narrazioni professionali, dalla disponibilità di servizi e reti di supporto. Questa fase rappresenta il primo nodo critico di una transizione identitaria, che coinvolge sia i genitori che il bambino, e che può evolvere in direzioni diverse a seconda delle risorse individuali e ambientali disponibili.

A differenza dello *shock* iniziale, il fenomeno del *chronic sorrow* rappresenta una forma di dolore ricorrente che accompagna nel tempo la relazione con il figlio interessato da disabilità, manifestandosi in



modo intermittente, in corrispondenza di eventi di vita, che riattivano la discrepanza tra il figlio reale e quello idealizzato (es. l'ingresso scolastico, l'adolescenza, i confronti con i coetanei) (Olshansky, 1962). Il dolore cronico non descrive un lutto patologico, ma una risposta comprensibile e persistente a una condizione che, nella sua quotidianità, continua a mettere alla prova le aspettative, i ruoli e le rappresentazioni familiari (Wikler *et al.*, 1981). La sua natura ciclica non segnala una mancata elaborazione, ma la necessità di accompagnare la genitorialità lungo le traiettorie evolutive del ciclo familiare durante le quali i significati e le pratiche sono costantemente negoziate e ridefinite (Wikler, 1981).

Sebbene più articolato e contestuale, anche questo modello non è privo di criticità. Se da un lato si corre il rischio di cristallizzare il dolore genitoriale in una condizione permanente, ostacolando la costruzione di narrazioni alternative, fondate sulla crescita o sulla resilienza, dall'altro si tende a oggettivare l'esperienza emotiva, offuscando la pluralità dei vissuti familiari e delle traiettorie possibili.

3.2 Adattamento e trasformazione: la prospettiva della resilienza

All'interno delle metafore adattive, la prospettiva della resilienza familiare si configura come il primo paradigma interpretativo capace di superare letture lineari o esclusivamente patologizzanti delle reazioni genitoriali alla disabilità (Malaguti, 2020). La resilienza familiare, lungi dall'essere una proprietà statica o un attributo individuale, emerge come processo dinamico di adattamento e trasformazione, radicato nell'interazione tra eventi stressanti, strategie di *coping* e risorse contestuali (Walsh, 1996, 1998).

Nel corso degli ultimi decenni, tale prospettiva ha segnato un'importante discontinuità teorica rispetto ai paradigmi interpretativi precedenti (Greeff & Nolting, 2013). In reazione ai modelli psicodinamici e sociologici, la resilienza è stata introdotta come lente alternativa, capace di restituire *agency* alle famiglie e di valorizzarne le capacità adattive. A partire dal modello ABCX di Hill (1958) – poi rielaborato da McCubbin e Patterson (1983) – si è sviluppato un approccio ecologico e sistemico che interpreta la crisi non come una condizione irreversibile, ma come l'esito dell'interazione tra fattori stressanti (A), risorse disponibili (B), significati attribuiti all'evento (C) e risposte adattative (X). All'interno di questo quadro, la famiglia non è più pensata come soggetto passivo, ma come contesto relazionale capace di attivare risorse, ristrutturare il senso dell'esperienza e ridefinire le proprie traiettorie evolutive.

Con la resilienza familiare si abbandona progressivamente una visione patologizzante, che descrive la disabilità come fattore intrinsecamente disgregante, per abbracciare un'impostazione adattativa, capace di riconoscere la molteplicità delle risposte familiari (Rolland *et al.*, 2006). In questa nuova cornice, la disabilità non è più intesa come una variabile unicamente disfunzionale, ma come una condizione complessa che si iscrive nel contesto storico, culturale e politico, generando molteplici configurazioni di senso e possibili traiettorie di adattamento.

Gli studi più recenti si concentrano non tanto sulla sofferenza in sé, quanto sulle condizioni – socio-materiali, relazionali e simboliche – che rendono possibile, o al contrario ostacolano, i processi di riorganizzazione familiare (Grant *et al.*, 2007; Hassanein *et al.*, 2021; Jones & Passey, 2004). Non si tratta, in questo senso, di negare la fatica o la complessità dei vissuti, ma di comprendere come i principali fattori predittivi dell'adattamento – più che la gravità della condizione – siano da ricercare nella disponibilità di servizi, nel supporto sociale attivabile e nella capacità della famiglia di attribuire significato alla propria biografia (Quine & Pahl, 1985; Walsh, 2002, 2003).

Se la prospettiva della resilienza ha segnato un cambio di paradigma nello studio delle famiglie con figli interessati da disabilità, è proprio questa sua crescente centralità a renderne necessaria una rilettura critica. Il rischio, infatti, è che da cornice interpretativa si trasformi in dispositivo normativo, capace di prescrivere modelli impliciti di "famiglia adattiva o resiliente" e di marginalizzare le esperienze più frammentate o complesse (Hutcheon & Lashewicz, 2014; Pavone & Farinella, 2013; Rolland *et al.*, 2006). Quando la resilienza viene assunta come tratto da possedere o esibire, anziché come processo situato e relazionale, può finire per oscurare le condizioni strutturali che rendono difficile – o talvolta impossibile – un effettivo riadattamento. Senza una lettura contestuale e socio-materiale, l'enfasi sull'adattamento



rischia di deresponsabilizzare il sistema dei servizi e di legittimare il mancato riconoscimento della fatica, della crisi, della discontinuità. Perché la resilienza possa conservare la sua forza euristica e trasformativa, occorre allora riconoscerla non come un traguardo prestabilito, ma come possibilità da costruire nel tempo (Caldin & Cinotti, 2013; Malaguti, 2023; Rolland *et al.*, 2006).

4. La metafora generativa

La metafora generativa rappresenta un dispositivo simbolico di rielaborazione e di apertura, capace di connettere la soggettività individuale con una più ampia dimensione relazionale, sociale e culturale. Distinguendosi dalle precedenti, tale metafora si caratterizza per la sua capacità di estendere l'esperienza familiare oltre i confini del nucleo domestico, valorizzando la cura educativa come azione sociale e la vulnerabilità (biologica e socio-relazionale) come risorsa generativa.

Si tratta di una prospettiva che emerge dall'intersezione tra dimensione affettiva, responsabilità etica e partecipazione collettiva, radicandosi nella consapevolezza che la disabilità non è soltanto un evento da comprendere o da accettare, ma un campo relazionale che interroga continuamente i modi del vivere insieme. In tale direzione, la generatività si configura come una forma di progettualità diffusa, orientata alla costruzione di legami, di saperi e di spazi di cittadinanza.

Lungi dal rappresentare una forma di negazione, la metafora generativa assume la sofferenza come matrice di senso, riconoscendo nella fragilità anche un potenziale trasformativo. La tensione poietica, in tal senso, non si limita a garantire la rielaborazione dei significati o l'adattamento alla situazione, ma può produrre nuovi significati condivisi, nuove forme di mutualità e di impegno collettivo. Essa rende visibili le modalità attraverso cui le famiglie reinterpretano la dipendenza come interdipendenza, la cura come responsabilità sociale, la vulnerabilità come occasione di connessione e di azione.

Si tratta di una prospettiva che promuove una temporalità espansa, nella quale la genitorialità si apre alla possibilità di generare futuro, lasciando tracce nei contesti educativi, sociali e culturali. In questa rappresentazione la famiglia si afferma come luogo di produzione simbolica e politica, capace di restituire all'esperienza della disabilità una dimensione pubblica, dialogica e trasformativa.

4.1 Attivismo e partecipazione: la prospettiva dell'agentività familiare

Negli anni Settanta e Ottanta, le lotte per il riconoscimento delle differenze hanno inaugurato un processo di ridefinizione delle categorie sociali, epistemologiche e politiche che strutturano il vivere comune. Questo movimento non si è limitato al riconoscimento e alla valorizzazione di identità spesso negate – di genere, etnia, disabilità – ma ha esteso il campo dell'azione emancipatoria, mettendo in crisi la gerarchia tra conoscenze esperienziali e sapere scientifico. In tal senso, le famiglie con figli in situazione di disabilità sono emerse come soggetti portatori di saperi situati, capaci di produrre narrazioni alternative rispetto al modello medico individuale della disabilità (Foster, 2001; Ryan & Runswick-Cole, 2008).

Le associazioni familiari rappresentano una delle forme più rilevanti e strutturate di tale agentività collettiva. Esse non si limitano a fornire supporto, ma attivano processi educativi, formativi, politici e culturali, diventando veri e propri laboratori di cittadinanza attiva (Mura, 2004, 2009).

Un ruolo di particolare rilievo nelle forme associazionistiche è assunto dalla rielaborazione della biografia personale, resa possibile attraverso pratiche discorsive che favoriscono la narrazione dei vissuti, la loro condivisione e progressiva trasformazione (Cinotti, 2022; Goussot, 2016; Maggiolini, 2015; Zanfroni & Maggiolini, 2018). Nel confronto con altri genitori che vivono situazioni simili, si è posti nella condizione di analizzare la propria traiettoria di vita familiare, di rimettere in discussione rappresentazioni interiorizzate, di rinominare eventi carichi di ambivalenza emotiva. L'associazionismo va, dunque, interpretato come un processo di *capacitazione*, in cui il passaggio dalla dipendenza alla partecipazione, dalla solitudine



alla reciprocità, dall'adattamento alla progettualità, costituisce il cuore di un processo trasformativo profondo (Taddei, 2021).

Le dinamiche descritte abilitano forme di progettualità intenzionale e consapevole, che si esprimono nella possibilità di immaginare e costruire scenari educativi alternativi, condivisi, orientati al benessere dei figli e dell'intero nucleo familiare (Mura, 2018). Si tratta di una dimensione progettuale che si traduce in generatività sociale capace di incidere attivamente sul tessuto culturale e istituzionale (Maggiolini & Zanfroni, 2023; Pavone, 2009). Attraverso pratiche di *advocacy*, di partecipazione civica, di co-progettazione di servizi, l'associazionismo familiare si configura come luogo di produzione di cittadinanza, in cui la genitorialità si esprime non solo come esperienza privata, ma come forma di impegno relazionale, etico e politico (Mura, 2009, 2017).

È in tali dinamiche che si concretizza la duplice funzione trasformativa delle forme associazionistiche: da un lato, l'agire associativo favorisce sia a livello micro che macro una trasformazione sociale (es. consapevolezza nella sfera pubblica, modelli di cittadinanza, promozione di servizi sul territorio, politiche di *welfare*, processi di integrazione sociale, riconoscimenti in senso giuridico); dall'altro, promuove il cambiamento individuale mediante specifiche funzioni didattico-formative esperite, in prima persona, dai membri e dai volontari delle associazioni attraverso la maturazione di nuove consapevolezze, di conoscenze pratiche e di modelli educativi alternativi (Barnes, 2000; Campbell & Oliver, 1996; Chamak, 2008; Mura, 2007, 2009, 2014; Shakespeare, 1993).

Le molteplici funzioni svolte dalle associazioni vanno lette come dispositivi di potenziamento dell'*agency* familiare. Esse trasformano l'esperienza individuale in sapere collettivo, attivano percorsi di *empowerment*, generano capitale sociale e simbolico, e operano come comunità di pratica dove il sapere si co-costruisce nella relazione (Caldin & Cinotti, 2016).

L'agentività familiare non è quindi una qualità interna o un tratto individuale, ma un processo situato, distribuito e intersoggettivo, che si esprime in diversi modi: nella capacità di resistere alle narrazioni patologizzanti attraverso la produzione di contro-narrazioni (Fisher & Goodley, 2007), nella co-progettazione di percorsi educativi con i professionisti (Caldin & Cinotti, 2013; Pavone, 2014), nella capacità di attivare e mobilitare reti sociali e nel promuovere un'idea di cura educativa non come sacrificio privato, ma come diritto pubblico imprescindibile (Kittay, 2019; Sauer & Lalvani, 2017).

La metafora dell'*agency* familiare consente di superare l'alternativa tra vulnerabilità e forza, tra dipendenza e autonomia. Le famiglie non sono né vittime da sostenere né modelli da celebrare: sono soggetti attivi, competenti e riflessivi, impegnati nella costruzione di significati, relazioni e possibilità. Le associazioni familiari rappresentano lo spazio in cui questa agentività può emergere, organizzarsi e incidere. Esse sono, oggi più che mai, nodi critici della trasformazione sociale, dove la disabilità cessa di essere un problema individuale e diventa una questione pubblica, pedagogica e politica.

L'analisi delle forme assunte dall'associazionismo familiare richiede, tuttavia, di confrontarsi con alcune tensioni interne che ne attraversano soprattutto lo sviluppo più recente. In un contesto segnato dalla crescente ibridazione tra logiche solidaristiche e dinamiche di mercato liberiste, molte associazioni si trovano a operare secondo criteri organizzativi, progettuali e gestionali che ne mettono a rischio l'originaria vocazione relazionale e educativa. Il riconoscimento istituzionale, pur rappresentando una conquista rilevante, può produrre una graduale erosione della funzione critica che aveva contraddistinto l'impegno delle famiglie nei decenni precedenti: da promotrici di diritti e di senso civico, le associazioni rischiano di assumere un ruolo esecutivo, funzionale alla tenuta di un *welfare* sempre più debole e frammentato (Mura, 2007). In tale scenario, si rende necessaria anche una riflessione più articolata e critica sul significato dell'*agency* familiare, da sottrarre a ogni lettura prescrittiva o performativa: più che come prestazione, esso va inteso come possibilità situata e intersoggettiva, che prende forma nei legami, nei contesti accoglienti, nei tempi distesi della cura educativa. Riconoscere questa dimensione significa restituire profondità e legittimità a tutte quelle forme di attivazione silenziosa e quotidiana che, pur non assumendo i tratti propositivi dell'azione pubblica e rivendicativa, costituiscono a pieno titolo espressioni generative di cittadinanza.



5. Verso una prospettiva integrata: l'apporto della Pedagogia Speciale

Il rapporto tra famiglia e disabilità non può essere ricondotto a griglie rigide o categorie esaustive. Le esperienze familiari sfuggono a modelli normativi precostituiti e non si lasciano catturare da narrazioni lineari sulla perdita, sull'adattamento o sulla resilienza. Si tratta, piuttosto, di trame biografiche attraversate da ambivalenze, dove dolore e desiderio, vulnerabilità e resistenza convivono in forme spesso inedite (Watermayer, 2013). Accogliere questa complessità significa riconoscere che la genitorialità con un figlio in situazione di disabilità non è soltanto il luogo della fatica o del disorientamento, ma anche uno spazio di pensiero etico e di cura in cui possono generarsi nuove forme di significazione, di consapevolezza, di relazione e di responsabilità condivisa.

Tale movimento trasformativo non avviene in astratto, ma nel confronto continuo con i contesti sociali e istituzionali che restano spesso ancorati a logiche di confine, di separazione e di controllo (Canevaro, 2006). Mentre le famiglie si riorganizzano, negoziano significati, reinventano la quotidianità, le strutture di *welfare* e i dispositivi educativi faticano a mutare. Questa asimmetria produce un cortocircuito: il potenziale generativo che può nascere dall'esperienza familiare si scontra con la rigidità dei sistemi istituzionali di assistenza, ancora fondati su modelli lineari e medicalizzanti della disabilità. Gli assunti impliciti, le aspettative di normalità e la progressiva burocratizzazione dei servizi finiscono per limitare l'autonomia interpretativa dei genitori, ostacolando il riconoscimento dei loro saperi e producendo forme di ingiustizia epistemica (Fricker, 2007).

La Pedagogia Speciale, in tale scenario, è chiamata a un compito generativo di ricomposizione: non solo comprendere e valorizzare le competenze familiari, ma integrarle in un progetto etico ed epistemologico più ampio (Mura, 2022). Il suo fine non consiste nel proporre nuovi modelli prescrittivo-normativi, ma nel mantenere aperto lo spazio del dialogo tra saperi differenti – quello scientifico e quello esperienziale – riconoscendo che ogni forma di conoscenza nasce dalla partecipazione sociale (Lave & Wenger, 1991; Vygotskij, 1987).

L'obiettivo, allora, è concepire l'inclusione non come risultato di un adattamento perfettamente riuscito, ma come pratica riflessiva e relazionale in continuo divenire. Essa richiede di coniugare la tensione etica e pedagogica del prendersi cura con la necessità politica di trasformare i contesti, di passare da una logica di assistenza a una di co-costruzione. In tale prospettiva integrata, la famiglia non è più destinataria di interventi né semplice testimone di una storia privata: diventa soggetto di conoscenza, generatore di significati e nuove consapevolezze, attore di cambiamento sociale.

Per la Pedagogia Speciale, la sfida è duplice: da un lato, opporsi a ogni forma di riduzionismo che equipara la disabilità a un deficit da compensare; dall'altro, evitare l'idealizzazione delle competenze familiari, che rischia di occultare la loro fatica e le loro fragilità quotidiane. Una cornice epistemologica, dunque, che sappia sostare nella complessità, che non tema la contraddizione, che riconosca nella cura la propria matrice etica. Solo un sapere capace di intrecciare tali dimensioni può comprendere la disabilità come forma dell'esistenza umana e riconoscere alla famiglia la sua funzione generativa di senso e di possibilità.

Riferimenti bibliografici

- Barnes, C. (2000). A working social model? Disability, work and disability politics in the 21st century. *Critical Social Policy*, 20(4), 441–457. <https://doi.org/10.1177/026101830002000402>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente* (30th ed.). Adelphi.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress: Infantile autism and the birth of the self*. (trad. it., 1979). Free Press.
- Boukobza, C., & Stevens, A. (1999). Maud Mannoni and the Retarded Child. In *Psychoanalysis and Mental Handicap* (pp. 41–55). Karnac Books.
- Bullegas, D. (2025). *Famiglie e ADHD. Prospettive trasformatrice di educazione genitoriale*. FrancoAngeli.
- Caldin, R., & Cinotti, A. (2013). Padri e figli/e disabili: vulnerabilità e resilienze. *Studium Educationis*, XIV(3), 93–101.



- Caldin, R., & Cinotti, A. (2016). Memoria familiare e disabilità. Eredità pedagogica e valorizzazione dei saperi. *La Famiglia*, 260(50), 109–125.
- Campbell, J., & Oliver, M. (1996). *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*. Routledge.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Erickson.
- Chamak, B. (2008). Autism and social movements: French parents' associations and international autistic individuals' organisations. *Sociology of Health and Illness*, 30(1), 76–96. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.01053.x>
- Cinotti, A. (2022). Figli/e con disabilità. Comunicazione della diagnosi, progettualità educative e autodeterminazione delle famiglie. *MINORIGIUSTIZIA*, 4, 22–31. <https://doi.org/10.3280/MG2021-004003>
- Farber, B. (1959). Effects of a Severely Mentally Retarded Child on Family Integration. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 24(2).
- Farber, B. (1960). Perceptions of Crisis and Related Variables in the Impact of a Retarded Child on the Mother. *Journal of Health and Human Behavior*, 1, 108. <https://doi.org/10.2307/2949009>
- Farber, B., & Kirk, S. A. (1960). *Family organization and crisis: Maintenance of integration in families with a severely mentally retarded child* (Research Report). Bureau of Child Research, University of Kansas.
- Ferguson, P. M. (2002). A Place in the Family: An Historical Interpretation of Research on Parental Reactions to Having a Child with a Disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124–131. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030201>
- Ferguson, P. M., & Asch, A. (1989). Lessons from Life: Personal and Parental Perspectives on School, Childhood, and Disability. In D. P. Biklen, D. L. Ferguson, & A. Ford (Eds.), *Schooling and Disability: Eighty-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (pp. 108–140). National Society for the Study of Education.
- Figlio, K., Richards, B., Hinshelwood, R. D., & Chiesa, M. (2002). Psychoanalysis in the Public Sphere: Some Recent British Developments in Psychoanalytic Social Psychology. In *Organisations, Anxieties and Defences: Towards a Psychoanalytic Social Psychology* (pp. 183–203). Whurr Publishers Ltd.
- Fisher, P., & Goodley, D. (2007). The linear medical model of disability: Mothers of disabled babies resist with counter-narratives. *Sociology of Health and Illness*, 29(1), 66–81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2007.00518.x>
- Foster, A. (2001). The duty to care and the need to split. *Journal of Social Work Practice*, 15(1), 81–90. <https://doi.org/10.1080/02650530120042028>
- Freud, S. (1917). *Lutto e melanconia. Opere complete. Vol. 8*. Bollati Boringhieri.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gaspari, P. (2016). Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15(4), 419–427.
- Goussot, A. (2000). Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche. In A. Canevaro & A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati*. (pp. 27–73). Carocci.
- Goussot, A. (2016). *Autismo e competenze dei genitori. Metodi e percorsi di empowerment* (2nd ed.). Maggioli Editore.
- Grant, G., Ramcharan, P., & Flynn, M. (2007). Resilience in Families with Children and Adult Members with Intellectual Disabilities: Tracing Elements of A Psycho-Social Model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20(6), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00407.x>
- Greeff, A. P., & Nolting, C. (2013). Resilience in families of children with developmental disabilities. *Families, Systems and Health*, 31(4), 396–405. <https://doi.org/10.1037/a0035059>
- Hassanein, E. E. A., Adawi, T. R., & Johnson, E. S. (2021). Social support, resilience, and quality of life for families with children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 112, 103910. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103910>
- Hill, R. (1958). Generic features of families under stress. *Social Casework*, 39, 139–150.
- Hutcheon, E., & Lashewicz, B. (2014). Theorizing resilience: critiquing and unbounding a marginalizing concept. *Disability and Society*, 29(9), 1383–1397. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.934954>
- Jones, J., & Passey, J. (2004). Family Adaptation, Coping and Resources: Parents Of Children With Developmental Disabilities and Behaviour Problems. *Journal of Developmental Disabilities*, 11(1), 31–46.
- Kittay, E. F. (2019). *Learning from My Daughter*. Oxford University Press.
- Korff-Sausse, S., & Stevens, A. (1999). A Psychoanalytical Approach to Mental Handicap. In *Psychoanalysis and Mental Handicap* (pp. 173–188). Karnac Books.
- Lalvani, P., & Polvere, L. (2013). Historical perspectives on studying families of children with disabilities: A case for critical research. *Disability Studies Quarterly*, 33(3). <https://dsq-sds.org/article/id/151/>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (trad. it. 2006). Cambridge University Press.



- McCubbin, H.I. and Patterson, J.M. (1983) The Family Stress Process: The Double ABCX Model of Adjustment and Adaptation. *Marriage & Family Review*, 6, 7-37. https://doi.org/10.1300/J002v06n01_02
- Mackeith, R. (1973). Parental Reactions and Responses to a Handicapped Child. In *National Education Consultants*.
- Maggiolini, S. (2015). Associazionismo familiare e disturbi dello spettro autistico. Dimensioni emergenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 67–80.
- Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2023). «Pas seulement des histoires». Les perspectives de la générativité sociale pour les familles avec enfants handicapés. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 51(1), 121–141.
- Malaguti, E. (2020). *Educarsi in tempi di crisi. Resilienza, pedagogia speciale, processi inclusivi e intersezioni*. Aras Edizioni.
- Malaguti, E. (2023). Quasi Adatti? Equità, Diversità, Inclusione e Resilienza. Approccio multisistemico, socio-ecologico nella ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e Didattica Speciale. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 22(1), 5–32. <https://doi.org/10.14605/ISS2212301>
- Mannoni, M. (1964). *L'enfant arriéré et sa mère* (trad. it. 1971). Edition du Seuil.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2007). Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili. In A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 413–430). Erickson.
- 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). Erickson.
- Mura, A. (2014). Associations for disabled people in Italy: A pedagogical exploration. *Alter*, 8(2), 82–91. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.03.002>
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2017). Il contributo delle associazioni delle persone disabili e dei loro familiari allo sviluppo dei processi di integrazione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 16(4), 427–434.
- Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. FrancoAngeli.
- Mura, A. (2022). Pedagogia Speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (Vol. 2, pp. 89–98). Erickson.
- Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: A response to having a mentally defective child. *Social Casework*, 43(4), 190–193. <https://doi.org/10.1177/104438946204300404>
- Parsons, T. (1959). The Social Structure of the Family. In R. N. Anshen (Ed.), *The Family: Its Function and Destiny* (pp. 173–201). Harper & Brothers.
- Pavone, M. (2009). *Famiglie e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Mondadori Università.
- Pavone, M., & Farinella, A. (2013). Disabilità e costellazione familiare. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 43–58). FrancoAngeli.
- Pavone, M., & Tortello, M. (1999). *Pedagogia dei Genitori. Handicap e famiglia. Educare alle autonomie*. Paravia Scriptorium.
- Quine, L., & Pahl, J. (1985). Examining the Causes of Stress in Families with Severely Mentally Handicapped Children. *The British Journal of Social Work*, 15(5), 501–517.
- Rolland, J. S., Walsh, F., & Williams, L. (2006). Facilitating family resilience with childhood illness and disability. *Current Opinion in Pediatrics*, 18(5), 527–538. <https://doi.org/10.1097/01.mop.0000245354.83454.68>
- Ryan, S., & Runswick-Cole, K. (2008). Repositioning mothers: Mothers, disabled children and disability studies. *Disability and Society*, 23(3), 199–210. <https://doi.org/10.1080/09687590801953937>
- Sauer, J. S., & Lavani, P. (2017). From Advocacy to Activism: Families, Communities, and Collective Change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(1), 51–58. <https://doi.org/10.1111/jppi.12219>
- Shakespeare, T. (1993). Disabled People's Self-organisation: A new social movement? *Disability, Handicap & Society*, 8(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/02674649366780261>
- Shakespeare, T. (1999). 'Losing the plot'? Medical and activist discourses of contemporary genetics and disability. *Sociology of Health & Illness*, 21(5), 669–688. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00178>
- Smith-Chandler, N., & Swart, E. (2014). In their own voices: Methodological considerations in narrative disability research. *Qualitative Health Research*, 24(3), 420–430. <https://doi.org/10.1177/1049732314523841>
- Solnit, A. J., & Stark, M. H. (1961). Mourning and the Birth of a Defective Child. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 16(1), 523–537. <https://doi.org/10.1080/00797308.1961.11823222>



- Taddei, A. (2021). associazionismo familiare e disabilità: ruoli, motivazioni e finalità. Una Scoping Review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(IX), 41–48. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-05>
- Vygotskij, L. S. (1987). *Mind in society. The development of Higher Psychological Process* (trad. it. 1987). Harvard University Press.
- Walsh, F. (1996). The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process*, 35(3), 261–281. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x>
- Walsh, F. (1998). *Strengthening Family Resilience* (trad. it. 2008). The Guilford Press.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 51(2), pp. 130–137. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00130.x>
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>
- Watermayer, B. (2013). *Towards a Contextual Psychology of Disablism*. Routledge.
- Watermeyer, B., & McKenzie, J. A. (2014). Mothers of disabled children: in mourning or on the march? *Journal of Social Work Practice*, 28(4), 405–416. <https://doi.org/10.1080/02650533.2014.889103>
- Watson, N., & Vehmas, S. (Eds.). (2020). *Routledge Handbook of Disability Studies* (2nd ed.). Routledge.
- Watson, S. L., Hayes, S. A., & Radford-Paz, E. (2011). “Diagnose me Please!”: A Review of Research about the Journey and Initial Impact of Parents Seeking a Diagnosis of Developmental Disability for their Child. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 41(C), 31–71. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386495-6.00002-3>
- Wikler, L. (1981). Chronic Stresses of Families of Mentally Retarded Children. *Family Relations*, 30(2), 281. <https://doi.org/10.2307/584142>
- Wikler, L., Wasow, M., & Hatfield, E. (1981). Chronic sorrow revisited: parent vs. professional depiction of the adjustment of parents of mentally retarded children. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 51(1), 63–70. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1981.tb01348.x>
- Wolfensberger, W. P. (1983). Normalization-based guidance, education, and supports for families of handicapped people. University of Nebraska Medical Center. https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/4
- Zanfroni, E., & Maggiolini, S. (2018). Sostenere la famiglia che vive la disabilità di un figlio: il ruolo dell’associazionismo familiare. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 10, 479–490.



Luigi Russo

Unità Operativa Complessa di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Dipartimento di Salute Mentale, ASL di Taranto | luigi.russo@asl.taranto.it

Ines Martena

Pedagogista - Centro Educativo Ambarabà, Lecce | cseambaraba@gmail.com

Linda Cudazzo

M.I.M

Michela Chirivì

M.I.M

Stefania Pinnelli

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università del Salento | stefania.pinnelli@unisalento.it

Indicatori di coerenza nei processi decisionali dei GLO: un'indagine empirica - sull'attribuzione delle ore di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria

Indicators of consistency in GLO decision-making processes: an empirical investigation on the allocation of support hours in italian nursery and primary schools

Fuori Call

The Individualized Educational Plan (PEI), as defined by Legislative Decree No. 66/2017, specifies the methods and number of support hours for students with disabilities. It is developed by the Operational Working Group for Inclusion (GLO), which brings together educational, parental, and health professionals. Despite the progressive refinement of regulations, challenges persist in achieving a truly integrated bio-psycho-social understanding of students' needs.

This exploratory study examined the coherence between the assessment of severity levels and the quantification of support hours across 100 clinical diagnoses evaluated by parents, mainstream and special-education teachers, psychologists, and neuropsychiatrists. The findings reveal low coherence among professional groups, highlighting the need for shared training pathways within GLOs to strengthen negotiation processes, promote common professional languages, and foster a holistic view of the student, thereby ensuring effective inclusion and the right to education.

Keywords. inclusion; GLO; Individualized Educational Plan (PEI); coherence; interprofessional collaboration; teacher training; ICF framework

In base al Decreto Legislativo 66/2017 (art. 7 comma 2, lettera d) il Piano Educativo Individualizzato (PEI) «esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe». Il PEI è redatto dal Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) la cui composizione, definita dall'art. 15 c. 10 della L. 104/92 modificato dal DL 96/19, prevede l'interazione di diverse figure: educative (docenti, docenti specializzati), genitoriali, sanitarie (neuropsichiatri, psicologi) fino alla partecipazione dello studente/studentessa stesso/a. Mentre a livello normativo le procedure (stilare il PEI, composizione del GLO) si sono affinate nel corso degli anni, si evidenzia una difficoltà nella costruzione di una prospettiva plurale, integrata e quindi bio-psico-sociale nella comprensione dei bisogni dell'alunno, dell'alunna. Le "ore di sostegno" attribuite possono essere espressione di questa difficoltà e della mancanza di un processo di formazione/negoziazione condiviso tra i membri del GLO. Con il presente lavoro si è inteso misurare un indicatore di coerenza delle valutazioni del Livello di Gravità e della Quantificazione delle ore di sostegno didattico assegnate a 100 diagnosi cliniche da parte di un campione di genitori, docenti, docenti specializzati, psicologi e neuropsichiatri. I risultati confermano indicatori di coerenza bassi tra le diverse valutazioni e stimolano una riflessione su percorsi di formazione riservati agli attori del GLO che, partendo dalla condivisione e dal confronto sui linguaggi, porti a una visione integrale dell'alunno, dei suoi bisogni e delle risorse utili per favorire la sua crescita e la sua formazione, il diritto allo studio e all'inclusione scolastica.

Parole chiave: inclusione; GLO; Piano Educativo Individualizzato (PEI); coerenza; collaborazione interprofessionale; formazione dei docenti; modello ICF

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Russo, L. et al. (2025). Indicatori di coerenza nei processi decisionali dei GLO: un'indagine empirica sull'attribuzione delle ore di sostegno nella scuola dell'infanzia e primaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 217-227. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-20>

Corresponding Author: Luigi Russo | luigi.russo@asl.taranto.it

Received: 11/11/2025 | **Accepted:** 28/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-20



Introduzione

Quadro normativo e riferimento al modello ICF

La legge 107/2015, detta anche “Buona Scuola”, prevede una serie di decreti legislativi, tra cui il 66/2017, “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”, che riguarda in maniera specifica il processo di inclusione scolastica. L’art. 1 del Decreto 66 specifica che l’inclusione scolastica dovrebbe rispondere “ai differenti bisogni educativi”; il secondo che il processo di inclusione “si realizza (...) attraverso la *definizione* e la *condivisione* (corsivo nostro) del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio”. La prospettiva a cui esso invita è quella di assumere, coerentemente con il modello ICF (World Health Organization [WHO], 2001), una prospettiva sistemica della diversità che, anche a partire dalla differenza di linguaggi, definisca un profilo autentico dei bisogni della persona. In tale solco si colloca l’intervento educativo che mira a costruire convergenze di obiettivi, prospettive e processi da attuare per perseguire lo sviluppo della persona. L’individuazione del monte ore di sostegno, in quest’ottica, non è un passaggio tecnico-amministrativo, legato solo alla diagnosi, ma è una valutazione complessa che risponde alle domande: di quali e quante risorse ha bisogno la scuola per attuare quei processi e raggiungere quegli obiettivi? Cosa vuol dire per quella specifica persona costruire un progetto di vita che integri tutte le dimensioni di sviluppo: apprendimenti, autonomia, partecipazione, comunicazione e relazione? *Definire* e *condividere* tra diversi soggetti è un processo interpretativo che mette in gioco punti di vista, vissuti, parole, significati differenti, a volte molto differenti. Solo a titolo di esempio basterebbe riflettere sui significati attribuiti da attori diversi al concetto di “accomodamento ragionevole”, una significativa innovazione introdotta nella normativa in materia inclusione scolastica derivante direttamente dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (United Nations, 2006). La CRPD (art. 2) definisce l’accomodamento ragionevole come “le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o indebito, ove ve ne sia necessità in un caso particolare, per garantire alle persone con disabilità il godimento o l’esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali.” Nel contesto scolastico italiano, il concetto è stato introdotto attraverso specifiche modifiche alla Legge 104/1992, apportate dal Decreto Legislativo 66/2017 e ulteriormente affinate dal Decreto Legislativo 96/2019 e dal Decreto Interministeriale 182/2020. In particolare, queste normative definiscono in modo dettagliato gli accomodamenti ragionevoli e prevedono che tali misure vengano inserite nel Piano Educativo Individualizzato (PEI), al fine di garantire un’inclusione scolastica efficace.

Il GLO come spazio di pluralità e negoziazione

L’attribuzione delle ore di sostegno didattico specializzato per le alunne e gli alunni con disabilità, rappresenta un processo complesso non tanto per le procedure che si sono andate definendo e affinando nel corso degli anni, quanto per la necessità che il risultato, le ore di sostegno appunto, sia espressione della valutazione coerente dei “reali bisogni dell’alunno” da parte del Gruppo di Lavoro Operativo per l’inclusione (GLO). Solo il GLO, infatti, “è in grado di valutare le effettive esigenze degli alunni disabili, in quanto è composto non solo da esponenti del mondo della scuola, ma (...) anche da membri aventi le indefettibili competenze medico-psichiatriche”. La composizione del GLO è definita dall’art. 15 c. 10 della L. 104/92 modif. dal DL 96/19: “ogni Gruppo di lavoro operativo [GLO] è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell’alunna o dell’alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all’istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l’alunna o l’alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell’unità di valutazione multidisciplinare”; inoltre, per la secondaria di secondo grado: “all’interno del Gruppo di lavoro operativo, di cui al comma 10, è assicurata



la partecipazione attiva degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione (stesso articolo, comma 11)". Se nella mente del legislatore la variegata composizione del GLO è garanzia di una lettura più realistica e globale dei bisogni dell'alunno, proprio i diversi punti di osservazione dei componenti del GLO attraverso i quali si "vede", si "valuta" e si "definisce" il reale bisogno dell'alunno rischia di diventare una zona di confusione e, a tratti, di contesa e conflitto. Il punto di vista del genitore potrebbe essere differente da quello dell'operatore sanitario e da quello del docente; una diversa osservazione potrebbe portare a valutazioni diverse del bisogno e così anche a diversa quantificazione delle ore di sostegno. I punti di vista plurali, invece, devono essere intesi come spazi di possibilità legati ai diversi contesti di vita delle persone e alle sue traiettorie evolutive. La multiprospettività deve essere vista come garanzia di rispetto dei funzionamenti complessi e sistemici della persona che non è mai "solo" studente, "solo" figlio, "solo" paziente.

La coerenza valutativa come oggetto della ricerca

In tale quadro normativo e concettuale, la "coerenza" può essere intesa come esito della negoziazione di significato (Wenger, 1998) tra professionisti, famiglie e clinici, chiamati a costruire una visione condivisa dei bisogni educativi dell'alunno. Tale prospettiva consente di leggere la pluralità di sguardi non come fonte di conflitto, ma come occasione di integrazione e crescita professionale del gruppo.

Al Decreto Interministeriale n. 153/2023 ("Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182") è allegata, tra l'altro, una tabella (All. C) per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno. Da quest'ultimo documento, in particolare, si deduce che il monte ore massimo di sostegno possibile è di 25 ore nella scuola dell'infanzia e 22 ore nella scuola primaria; una tabella aiuta nell'attribuzione del numero di ore, attraverso un elenco di aggettivi che descrivono l'entità della difficoltà in relazione alle dimensioni considerate: ad ogni livello, da "assente" a "molto elevata", è attribuito un certo numero di ore possibili (Figura 1 e 2). Ma anche in questo caso la valutazione dell'"entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati", mette in gioco significati attribuiti alla persona con disabilità, ai suoi bisogni, alle sue esigenze, al progetto stesso.

SCUOLA DELL'INFANZIA

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente ☐	Lieve ☐	Media ☐	Elevata ☐	Molto elevata ☐
Max 25 ore		0-6	7 - 12	13 - 18	19 - 25

Figura 1: "Tabella Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza" - fonte MIUR



SCUOLA PRIMARIA

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente ☐	Lieve ☐	Media ☐	Elevata ☐	Molto elevata ☐
Max 22 ore		0-5	6 – 11	12 – 16	17 - 22

Figura 2: "Tabella Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza" - fonte MIUR

Diversi studi hanno analizzato i punti di forza e quelli di debolezza dei cosiddetti team multidisciplinari come appunto il GLO attribuendo importanza a variabili quali la negoziazione, la conoscenza condivisa, il repertorio condiviso, l'obiettivo comune (Swallow, 2013). Etienne Wenger (1998), definisce la negoziazione di significato come il processo attraverso il quale i membri di una comunità – come un team multidisciplinare – costruiscono, condividono e trasformano collettivamente ciò che sanno e ciò che fanno. Per Wenger, negoziare non significa soltanto discutere o trovare un compromesso, ma co-costruire il senso delle pratiche, dei concetti e dei ruoli all'interno del gruppo. È un processo continuo in cui le persone interpretano e reinterpretano l'esperienza comune; il significato non è dato una volta per tutte, ma emerge dall'interazione sociale; si costruisce una comprensione condivisa, pur partendo da prospettive, linguaggi e competenze differenti.

Ricerche recenti evidenziano come l'efficacia dei GLO dipenda fortemente da percorsi di formazione condivisa e interistituzionale (Muscarà, 2025; Muscarà, 2024). L'attenzione alla formazione dei team multidisciplinari è parte di quel processo di crescita e miglioramento che la comunità scolastica dovrebbe mettere in atto, peraltro anche prevista dal Rapporto di Autovalutazione di Istituto ed è giustificata da dati che riportano come un buon livello di negoziazione tra i membri di un team multidisciplinare sia correlata al raggiungimento degli obiettivi e anche al benessere dell'alunno/dell'alunna. (Ajarmed et al., 2012; Menon et al., 2009).

Partendo proprio dal presupposto che diversi osservatori contribuiscano, con punti di vista differenti, (esperienze, vissuti, relazione con lo studente o la studentessa con disabilità) e attribuiscano-significati diversi ai concetti-chiave del processo di inclusione/integrazione, il presente studio intende indagare la coerenza nella valutazione del "livello di gravità" nonché della "quantificazione delle ore di sostegno didattico" in un cospicuo numero di diagnosi reali formulate dalle equipe di neuropsichiatria infantile da parte di cinque tipologie di persone che, per ruoli differenti, rispondono alla presa in carico dello studente/studentessa: genitori, docenti, docenti specializzati, neuropsichiatri, psicologi. L'indice di coerenza diventa il punto di partenza per lo sviluppo di una riflessione sui percorsi di formazione del team multidisciplinare GLO tracciandone prospettive e traiettorie possibili.

Materiali e Metodi

Obiettivo della presente ricerca è valutare il livello di coerenza nella valutazione effettuata dalle diverse figure coinvolte in un ipotetico GLO, del livello di gravità di una diagnosi clinica, del numero di ore di sostegno settimanali che si ritengono necessarie, ed eventualmente della richiesta di ulteriori supporti specifici in ambito scolastico.



Il database

Al fine di procedere alla suddetta valutazione si è strutturato un database con 100 diagnosi cliniche: 50 diagnosi cliniche formulate dalle equipe territoriali di neuropsichiatria infantile relative ad alunni e alunne di scuola dell'infanzia e 50 relative ad alunni e alunne di scuola primaria. Le diagnosi sono state estrapolate dalle circa 500 Schede Sintetiche Alunn* Seguit* [SSAS] compilate dagli studenti frequentanti il percorso di formazione per il conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno (a.a. 2023/24) presso l'Università del Salento e relative agli alunni da loro seguiti durante il percorso di tirocinio. Le schede riportano, tra l'altro, l'età dello studente, la diagnosi clinica, e il numero delle ore di sostegno effettivamente assegnate.

Il database contenente le diagnosi divise per ordine di scuola, è stato trasformato in questionario (formato Google Moduli) nel quale veniva chiesto, per ciascuna diagnosi di:

- stimare il livello di gravità su una scala di quattro indicatori: “Lieve”, “Medio”, “Grave”, “Gravissimo”;
- presentare una stima sulla quantità delle ore di sostegno necessarie per rispondere ai bisogni espressi dalla diagnosi letta;
- suggerire, qualora lo si ritenesse necessario, misure di sostegno aggiuntive all'insegnante specializzato, come OSS, educatore o altro.

Dal database sono state estrapolate diagnosi che contenessero i codici ICD-10 (o DSM), e una minima descrizione del funzionamento. Esempio di diagnosi: “disturbo dello spettro autistico, difficoltà negli apprendimenti scolastici, labilità attentiva, difficoltà adattive, basso livello di tolleranza alla frustrazione, autolésionismo, riduzione delle autonomie, F84.0”, “Borjeson-Forssman-Lehmann, deficit cognitivo. Disturbo oppositivo provocatorio con disturbo esplosivo intermittente e disabilità intellettiva moderata F90, F91.3, F63.81, F71”, “Deficit oppositivo-provocatorio, deficit di attenzione e iperattività con problemi di regolazione di tipo motorio, attentivo e legato all'impulsività; funzionamento intellettivo limite, F90, F91.3; r41.3”

Il campione

Il questionario è stato somministrato a un gruppo di partecipanti la cui composizione riflette quella tipica di un Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO). Hanno preso parte alla ricerca complessivamente 34 persone, così suddivise: 11 docenti curricolari, 9 docenti di sostegno, 8 genitori, 4 neuropsichiatri e 2 psicologi. Il campione è stato selezionato secondo criteri di neutralità, includendo esclusivamente persone che non avevano alcun tipo di coinvolgimento, diretto o indiretto, con le persone con diagnosi oggetto della ricerca. Tale procedura è stata adottata al fine di ridurre possibili bias derivanti da conoscenze pregresse o da relazioni professionali. Tutti i dati raccolti sono stati anonimizzati in conformità al Regolamento (UE) 2016/679 (GDPR) e utilizzati esclusivamente a fini scientifici. La partecipazione è avvenuta in forma volontaria e non ha previsto la raccolta di informazioni personali o sensibili riconducibili ai soggetti coinvolti.

Risultati

Vengono presentati i risultati relativi alla coerenza, espressa in percentuale, tra le stime formulate dai diversi componenti del campione riguardo alla gravità e alla quantità di ore di sostegno necessarie per rispondere ai bisogni dell'alunno/a, così come indicate nella diagnosi.

Per il calcolo dell'indicatore di coerenza percentuale è stata utilizzata la seguente formula:



$$100 - ((\text{Valore massimo} - \text{Valore minimo}) / \text{Valore massimo}) * 100$$

L'impiego di una misura basata sull'ampiezza tra punteggi massimi e minimi è coerente con quanto suggerito in letteratura quando si analizza la variabilità tra valutatori in presenza di scale ordinali o di piccoli numeri di osservatori. L'indice di ampiezza è infatti una delle misure più immediate e trasparenti per rappresentare la discrepanza tra giudizi, e viene utilizzato come indicatore preliminare di accordo o omogeneità dei punteggi (Bland & Altman, 1999; Sheskin, 2011). L'uso della sua normalizzazione rispetto al valore massimo consente inoltre di esprimere tale coerenza in forma percentuale, facilitandone l'interpretazione comparativa (Lohr, 2009; Kutner et al., 2005).

Sono state individuate tre fasce qualitative di interpretazione:

- **Alta coerenza:** 80-100%
- **Media coerenza:** 50-79%
- **Bassa coerenza:** 0-49%

Alta coerenza indica giudizi molto simili tra valutatori; media coerenza indica variabilità moderata; bassa coerenza indica forti divergenze nelle interpretazioni del livello di gravità e delle ore di sostegno richieste. Oltre al calcolo dell'indice di coerenza, è stata condotta un'analisi quantitativa descrittiva non parametrica sulle valutazioni ordinali di gravità e ore di sostegno, basata su range e dispersione tra valutatori. Parallelamente è stata svolta un'analisi qualitativa di contenuto delle risposte aperte, attraverso codifica tematica, per individuare i criteri interpretativi usati dai diversi partecipanti e comprendere le fonti di divergenza tra le valutazioni.

Considerando l'intero campione, l'indice di coerenza è pari al 42% per la valutazione della gravità e al 39% per la quantificazione delle ore di sostegno. Entrambi i valori rientrano nella bassa coerenza, indicando una marcata disomogeneità tra i valutatori nell'interpretazione delle diagnosi e nella traduzione delle stesse in richieste di risorse.

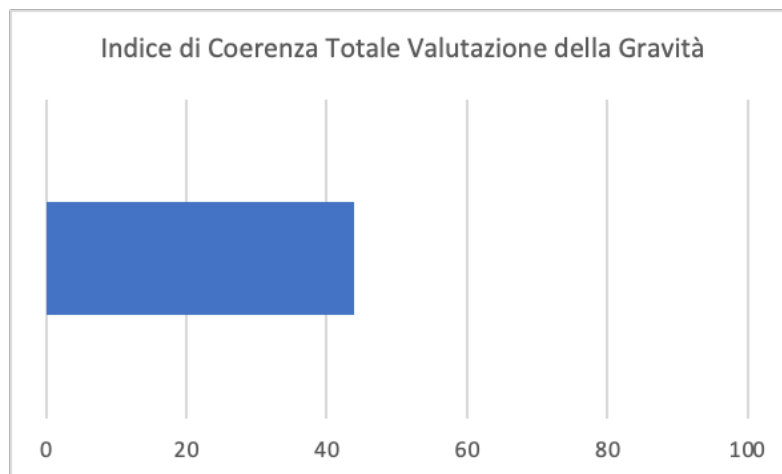


Grafico 1: Indice di Coerenza valutazione della gravità

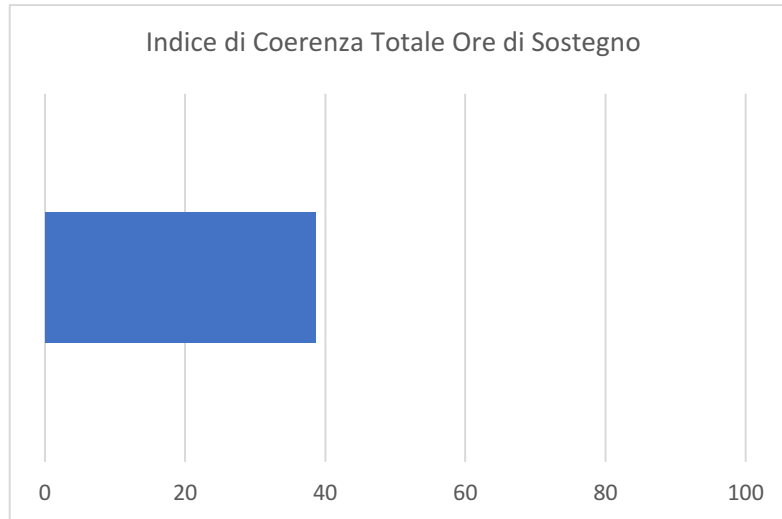


Grafico 2: Indice di coerenza valutazione delle ore di sostegno richieste

L'analisi per categoria (Grafici 3 e 4) evidenzia un quadro articolato.

Per la gravità, i neuropsichiatri mostrano il livello più elevato di coerenza (circa 75-80%), seguiti dai docenti curricolari (circa 50%) e dagli psicologi (intorno al 45%). Docenti di sostegno e genitori risultano i gruppi meno coerenti, con valori compresi tra il 30% e il 40%.

Per le ore di sostegno, la situazione cambia: gli psicologi evidenziano un'alta coerenza (circa 80%), mentre i docenti di sostegno raggiungono livelli medi-alti (circa 70%). I docenti curricolari si collocano attorno al 60%, mentre neuropsichiatri e soprattutto genitori mostrano nuovamente indici bassi (30-50%).

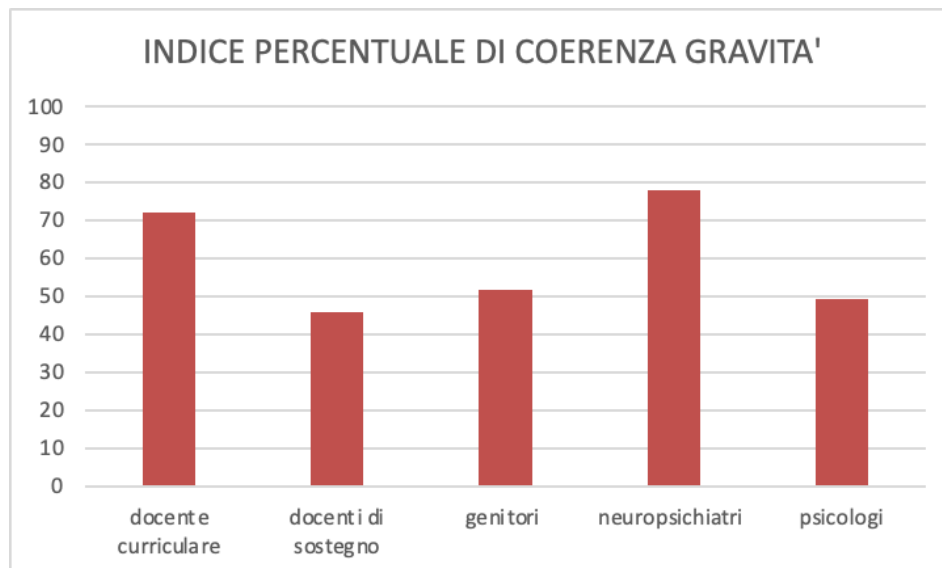


Grafico 3: Indice di coerenza per categorie del "livello di gravità"

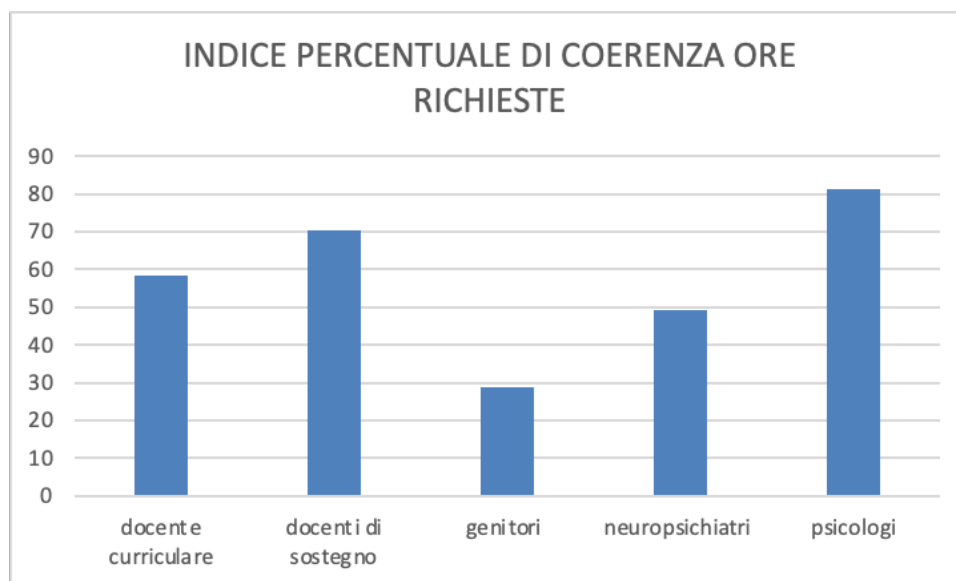


Grafico 4: Indice di coerenza per categorie delle “ore di sostegno richieste”.

Nel complesso, i risultati indicano che le diverse categorie di valutatori utilizzano criteri non omogenei sia per interpretare la gravità sia per stimare il fabbisogno di ore, con livelli di convergenza molto variabili in funzione del ruolo professionale.

Obiettivo principale del presente studio è stato quello di indagare un aspetto particolare dell’ambito delle politiche di inclusione scolastica: l’attribuzione, e in particolare la quantificazione, delle ore di sostegno didattico. In particolare si è voluto misurare un indicatore di coerenza tra i diversi professionisti e attori coinvolti nei processi di integrazione. Si è indagata cioè la continuità e l’armoniosità tra interpretazioni di attori diversi implicati nel processo di inclusione scolastica delle diagnosi rispetto a quanto previsto dalle tabelle di sintesi dell’allegato C del PEI ministeriale in cui si richiede di tradurre in ore di sostegno didattico l’entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati.

In generale i risultati mostrano una coerenza bassa/media tra le diverse valutazioni sia del livello di gravità delle diagnosi sia delle ore di sostegno richieste. Solo in un caso, tra gli psicologi, si è riscontrata un indicatore di coerenza “alto”.

La lettura di questi dati pone una serie di stimoli e di riflessioni che partono da un assunto generale: l’importanza di assumere prospettive plurali e condivise nell’approccio alla persona. È un dato di fatto che le figure che costituiscono i GLO e, in generale, che sono coinvolte nel processo di integrazione scolastica hanno punti di osservazione differenti (genitori, docenti curricolari e specializzati, psicologi, neuropsichiatri, assistenti, educatori) e, di conseguenza, linguaggi, sensibilità, competenze, priorità differenti nella comprensione della persona per descrivere quanto osservano.

Discussione

L’assegnazione delle ore di sostegno didattico è un processo complesso, che va ben oltre il semplice determinismo diagnostico. Il DL 62/2024 (art. 3, comma 3) ha modificato l’art. 3 della Legge 104/1992 sostituendo la dicitura “connotazione di gravità” con “persona con necessità di sostegno intensivo”, collegando tale necessità – già nel comma 1 – alla prospettiva bio-psico-sociale dell’ICF e alle interazioni tra la persona e i diversi contesti di vita.

In questo quadro, la formazione rivolta alle diverse categorie professionali assume un ruolo cruciale per far convergere linguaggi, procedure e visioni, e per sostenere una lettura condivisa dei bisogni del-



l'alunno. Studi recenti confermano infatti la necessità di percorsi di formazione strutturati per i membri del GLO, in grado di promuovere collaborazione interprofessionale e costruzione di linguaggi comuni (Russo & Zappalà, 2023; Zappalà & Pavone, 2024). Tale esigenza riguarda non solo i GLO dedicati al PEI provvisorio, ma anche i GLO ordinari, nei quali spesso emergono divergenze con famiglie e clinici in merito a obiettivi, livelli di personalizzazione e uso della differenziazione didattica.

La letteratura internazionale mette in luce come tensioni, incomprensioni e mancanza di una visione condivisa tra i membri dei team multidisciplinari possano compromettere la progettazione educativa e incidere negativamente sul benessere dell'alunno (McGahee-Kovac et al., 2001; Hawbaker, 2007). Anche la letteratura italiana richiama l'importanza di formare adeguatamente tutti i membri del GLO, compresi docenti curricolari e professionisti esterni alla scuola, che possono facilitare – o ostacolare – la partecipazione dello studente (Andreoli, 2022), sottolineando l'urgenza di una formazione sistemica riconosciuta istituzionalmente (UIL Scuola, 2025).

Il modello biopsicosociale, per essere pienamente operativo, richiede un'interazione corresponsabile tra prospettive differenti – familiare, educativa, didattica, clinica e sanitaria – che difficilmente possono integrarsi senza un percorso formativo volto alla costruzione di principi condivisi e di una lettura più profonda dei bisogni dell'alunno e del suo progetto di vita. Rendere il GLO uno spazio di convergenza di linguaggi e prospettive dovrebbe diventare un prerequisito formativo, da promuovere negli istituti scolastici prima della stesura del PEI. Una formazione annuale, di qualità, che coinvolga tutte le figure sul piano sanitario, educativo, didattico, legislativo ed emotivo può favorire l'elaborazione di misure di sostegno realmente coerenti con i bisogni dello studente, osservato da diversi punti di vista ma “raccontato” attraverso significati condivisi.

Risultati incoraggianti provengono da sperimentazioni ispirate alle Comunità di Pratica e alla Teoria dell'Attività (Wenger, 1998; Engeström, 2015). Le Comunità di Pratica sottolineano che apprendimento e cambiamento emergono dalla partecipazione sociale e dalla negoziazione dei significati all'interno di una pratica condivisa, come l'inclusione scolastica. La Teoria dell'Attività offre invece una prospettiva sistemica per analizzare e progettare l'azione collettiva, considerandone soggetti, strumenti, regole, comunità, divisione del lavoro e contraddizioni. Applicata al GLO, questa prospettiva consente di evidenziare dinamiche, mediazioni e potenzialità di sviluppo del lavoro di gruppo.

L'integrazione di questi approcci sta guidando la progettazione di percorsi formativi orientati alla co-costruzione di significati all'interno del GLO: momenti di riflessione condivisa sulla pratica inclusiva, analisi di casi, negoziazione di ruoli e linguaggi, e mappatura dell'“oggetto” dell'attività del GLO (inclusione efficace degli alunni con disabilità). Ciò comporta anche l'analisi degli strumenti utilizzati (PEI, protocolli, software), delle regole e dei valori che orientano l'azione, della comunità coinvolta (scuola, famiglie, ASL, servizi), della divisione del lavoro e delle contraddizioni presenti (ruoli poco chiari, sovrapposizioni, risorse insufficienti). Tali contraddizioni possono diventare leve di cambiamento se riconosciute e discusse in modo sistematico.

Limiti e prospettive future

Lo studio presenta alcuni limiti, legati principalmente alla numerosità ridotta e alla composizione non equilibrata del campione, che limitano la generalizzabilità dei risultati. L'indice di coerenza, utilizzato in modo esplorativo, richiede ulteriori verifiche su gruppi più ampi e diversificati e una più precisa definizione metodologica. Ricerche future potrebbero includere osservazioni dirette dei GLO, al fine di comprendere come si sviluppano realmente i processi di negoziazione e convergenza interpretativa, e portare alla costruzione di strumenti specifici per valutare la coerenza dei team.

La sperimentazione di tali percorsi rappresenta una direzione promettente per le ricerche future, finalizzata a valorizzare nel lavoro del GLO la prospettiva biopsicosociale implicata dal PEI su base ICF. Tale prospettiva presuppone l'elaborazione di un profilo di funzionamento autentico (nota n. 1718 del 28 maggio 2024), attualmente istruito quasi esclusivamente dall'équipe clinica, con una limitata partecipazione



formale degli altri attori che contribuiscono alla conoscenza integrale dell'alunno. L'inclusione strutturata di queste diverse voci risulta essenziale per progettare percorsi di sviluppo realmente multidimensionali e co-costruiti.

Un'ulteriore direzione consiste nello sviluppo di percorsi di formazione strutturati per i membri del GLO, basati su Comunità di Pratica e Activity Theory, comprendenti moduli condivisi, protocolli comuni di lettura delle diagnosi e momenti di supervisione congiunta. Tali prospettive possono avere ricadute dirette sulla progettazione didattica, sul dialogo con le famiglie e sulla collaborazione con le figure sanitarie, contribuendo a migliorare la qualità complessiva del PEI.

Riferimenti bibliografici

- Ajarmed, S., Smith, R., & Patel, D. (2012). Negotiation and team collaboration in multidisciplinary educational teams. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 455–468.
- Amatori, G., & Gianconi, C. (eds.) (2025). *Pedagogia speciale e connessione di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 508-518). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Andreoli, M. (2022). *L'inclusione scolastica e il ruolo del GLO: Partecipazione, corresponsabilità e formazione*. Carrocci.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1999). Measuring agreement in method comparison studies. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(2), 135–160.
- Di Masi, D., & Miolli, G. (2018). La Teoria dell'Attività per l'educazione inclusiva: Una riflessione a partire dal pensiero di Hegel. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-03>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hawbaker, B. W. (2007). A team approach to inclusion: Building collaboration among educators. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 15–22.
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., Neter, J., & Li, W. (2005). *Applied linear statistical models* (5th ed.). McGraw-Hill Irwin.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.
- Lohr, S. (2009). *Sampling: Design and analysis* (2nd ed.). Cengage.
- McGahee-Kovac, M., et al. (2001). Collaborative planning and inclusive practice: Perspectives from multidisciplinary teams. *Exceptional Children*, 67(4), 451–467.
- Menon, S., Thompson, L., & Brown, C. (2009). Team cohesion and inclusive education outcomes: A cross-disciplinary study. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 501–516.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Nota n. 1718 del 28 maggio 2024: Indicazioni per la redazione del Profilo di funzionamento*.
- Muscarà C. (2024). Inter-istituzionalità del gruppo di lavoro operativo per l'inclusione scolastica. Indagine esplorativa e proposte pedagogiche. In P. Mulè, D. Gulisano (eds.), *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium.
- Muscarà C. (2025). Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, disabilità e famiglie. Riflessioni, indagine e proposte pedagogiche. In G. Amatori & C. Gianconi (Eds.), *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632.
- Russo, L., & Zappalà, M. (2023). *Il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione: Prospettive e dilemmi. Indagine esplorativa*. Università di Catania. <https://www.iris.unict.it/handle/20.500.11769/617709>
- Sheskin, D. J. (2011). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (5th ed.). CRC Press.
- Swallow, V. M. (2013). Multidisciplinary teamwork in education and healthcare: Negotiating shared meanings. *Child: Care, Health and Development*, 39(5), 634–641.
- UIL Scuola. (2025). *Formazione docenti sull'inclusione: Servono tempi certi, risorse adeguate e rispetto del lavoro*



- docente*. UIL Scuola RUA. <https://uilscuola.it/formazione-docenti-sullinclusione-uil-scuola-servono-tempi-certificazioni-adeguate-e-rispetto-del-lavoro-docente/>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. WHO.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. (2017). Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.
- Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96. (2019). Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.
- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182. (2020). Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.
- Decreto Interministeriale 1° agosto 2023, n. 153. (2023). Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*.



Alessia Bevilacqua

Università degli Studi di Macerata | a.bevilacqua11@unimc.it

Metriche di qualità della vita e benessere associate all'uso di tecnologie assistive nelle condizioni neuromuscolari rare: una valutazione sistematica delle evidenze

Quality-of-Life and Well-Being Metrics Associated with the Use of Assistive Technologies in Rare Neuromuscular Conditions: A Systematic Evaluation of the Evidence

Fuori Call

This paper examines the quality-of-life and well-being metrics associated with the use of assistive technologies (AT) in rare neuromuscular disorders (NMD), through a systematic literature review conducted according to the PRISMA protocol and covering the period 2015–2025. The aim of this analysis is to investigate how AT, when appropriately designed and implemented, may enhance functioning, autonomy, and perceived well-being in individuals with NMD. To this end, qualitative and quantitative studies were included, incorporating standardized quality-of-life measures, indicators of psychological and social well-being, and functional metrics aligned with the ICF framework. The synthesis of evidence suggests that AT can lead to significant improvements in domains such as participation, mobility, communication, and self-determination. However, several challenges and areas for further inquiry emerge, including variability in the metrics employed, limited homogeneity in outcome assessment, and the need for research integrating both subjective and objective measures to achieve a more comprehensive evaluation of the impact of assistive technologies.

Keywords: rare neuromuscular disorders; assistive technologies; quality of life; autonomy; self-determination; systematic literature review

Il contributo esamina le metriche di qualità della vita e del benessere associate all'impiego di tecnologie assistive (TA) nelle condizioni neuromuscolari rare (NMD), attraverso una revisione sistematica della letteratura condotta secondo il protocollo PRISMA e riferita al periodo 2015–2025. L'analisi si pone l'obiettivo di comprendere in che modo le TA, quando progettate e implementate in modo appropriato, contribuiscano a migliorare il funzionamento, l'autonomia e il benessere percepito delle persone con NMD. A tal fine, sono stati esaminati studi qualitativi e quantitativi che includono misure standardizzate di qualità della vita, indicatori di benessere psicologico e sociale e metriche funzionali coerenti con il framework ICF. La sintesi delle evidenze mostra che le TA possono determinare miglioramenti significativi in domini quali partecipazione, mobilità, comunicazione e autodeterminazione. Tuttavia, emergono anche criticità e aree da approfondire, tra cui la variabilità delle metriche utilizzate, la scarsa omogeneità nella valutazione degli esiti, e la necessità di studi che integrino misure soggettive e oggettive per una valutazione più completa dell'impatto delle tecnologie assistive.

Parole chiave: malattie rare neuromuscolari; tecnologie assistive; qualità della vita; autonomia; autodeterminazione; revisione sistematica della letteratura

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Bevilacqua, A. (2025). Metriche di qualità della vita e benessere associate all'uso di tecnologie assistive nelle condizioni neuromuscolari rare: una valutazione sistematica delle evidenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 228-251. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-21>

Corresponding Author: Alessia Bevilacqua | a.bevilacqua11@unimc.it

Received: 18/11/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-21



1. Un approccio biopsicosociale alle condizioni neuromuscolari rare

Negli ultimi decenni, l'interesse scientifico verso le persone con malattie rare si è progressivamente esteso oltre la mera gestione clinico-terapeutica (*curing*), per includere un approccio globale e centrato sulla persona, che valorizzi le dimensioni socio-relazionali e le specificità esistenziali (*caring*) (Pinnelli & Fiorucci, 2017). Sebbene la diagnosi rappresenti un elemento cruciale per l'identificazione della condizione di salute, essa non esaurisce il processo di cura: la sua piena efficacia si realizza soltanto se inserita in un contesto di presa in carico multidimensionale, che integri prevenzione, riabilitazione e progettualità di vita, considerando la malattia all'interno della complessità dell'esperienza personale e sociale. Questo richiede un cambiamento di prospettiva, dal modello clinico-nosografico alla visione biopsicosociale, in cui i fattori ambientali, le risorse individuali e le relazioni sociali diventano leve fondamentali per promuovere empowerment e inclusione sociale (Sagliaschi, 2010; Pinnelli & Fiorucci, 2017).

Le malattie rare costituiscono un "complesso mosaico di condizioni di difficile categorizzazione" (Stolk, Willemen & Leufkens, 2006), accomunate da elevata complessità diagnostica e da problematiche assistenziali spesso eterogenee. Tra queste, le malattie neuromuscolari (NMD) rappresentano un gruppo estremamente variegato, che compromette muscoli, motoneuroni, nervi periferici e giunzioni neuromuscolari, con oltre 1100 forme monogeniche identificate e più di 640 geni coinvolti (Benarroch et al., 2020). Sebbene ciascuna NMD presenti caratteristiche cliniche specifiche, esse condividono la necessità di un approccio di cura multidimensionale e l'esperienza di una marcata invisibilità sociale, con impatti negativi sull'autonomia, sulle relazioni familiari e sulla qualità della vita, generando spesso frustrazione e dipendenza dai trattamenti (Pinnelli & Fiorucci, 2017, 2018; Von der Lippe et al., 2017).

In tale contesto, approcci sistemici e strumenti innovativi, come le tecnologie assistive (TA), possono rappresentare leve efficaci per promuovere partecipazione sociale, sviluppo del sé e autodeterminazione. Modelli come l'*ATA process* forniscono indicazioni metodologiche per l'ottimale abbinamento tra tecnologia e bisogni individuali, favorendo una presa in carico personalizzata e multidisciplinare (Corradi, Scherer & Lo Presti, 2013; Scherer & Craddock, 2002; Fiorucci & Rossini, 2023). Tuttavia, la letteratura evidenzia ancora un impiego limitato e frammentario di tali approcci, spesso confinati a studi di caso o a contesti clinici isolati, riducendo le potenzialità di miglioramento della qualità della vita e di valorizzazione del potenziale individuale.

Il quadro concettuale fornito dalla *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (ICF; OMS, 2001) costituisce un riferimento fondamentale per la presa in carico biopsicosociale. L'ICF integra le componenti organiche, le attività, la partecipazione e i fattori contestuali, enfatizzando il ruolo dell'ambiente come facilitatore o barriera. Tale approccio promuove una comprensione globale della disabilità e della malattia, orientando l'intervento non solo alla gestione dei deficit, ma allo sviluppo integrale della persona, alla partecipazione sociale e al benessere complessivo (Twaddle, 1973, 1994).

In sintesi, l'evoluzione del paradigma di cura nelle malattie rare richiede un passaggio dalla semplice diagnosi alla presa in carico globale e contestualizzata, che consideri la persona nella totalità dei suoi bisogni, valorizzi il ruolo del contesto e favorisca sviluppo del potenziale, autonomia, partecipazione sociale e qualità della vita. Questo approccio integrato rappresenta un modello concettuale avanzato per la ricerca e l'implementazione di interventi innovativi, centrati sulla persona e sul suo benessere globale.

2. Stato dell'arte

Per analizzare il contributo delle Tecnologie Assistive (TA) nella vita delle persone con malattie neuromuscolari rare (NMD), un primo passo fondamentale consiste nel prendere in esame le revisioni della letteratura e le meta-analisi già disponibili che affrontano tale ambito.

Ad oggi, nessuna revisione sistematica ha esaminato e misurato in maniera specifica il ruolo delle tecnologie assistive nel miglioramento della qualità della vita delle persone con NMD. Gli studi esistenti, in-



fatti, si sono perlopiù concentrati sul miglioramento funzionale che uno o più gruppi di tecnologie assistive possono offrire, senza tuttavia, dedicare attenzione a una prospettiva realmente olistica e biopsicosociale della persona, né all'integrazione dei principi del design centrato sull'utente. Per colmare questo rilevante gap, risulta pertanto rendere necessaria una sintesi aggiornata ed esaustiva sul tema.

L'analisi ha permesso di individuare, nell'arco del decennio 2015-2025, otto revisioni focalizzate sull'applicazione delle TA nella vita quotidiana delle persone con NMD (Tabella 1).

Riferimenti	Obiettivi della review	N. di studi inclusi	Metodo	Tipologia di TA	Focus
Gandolla et al. (2020)	Analizzare l'efficacia delle TA indossabili per il supporto degli arti superiori durante le attività della vita quotidiana nelle persone con NMD	14	Systematic review e meta-analysis	Dispositivi indossabili, robotica, esoscheletri, dispositivi ortesici	Mobilità
Cumplido et al. (2021)	Valutare la sicurezza e l'efficacia, nonché descrivere le principali caratteristiche degli articoli clinici che impiegano l'addestramento alla deambulazione assistito da robot con esoscheletro nei bambini con CP o SMA	21	Systematic review	Robotica, esoscheletri	Mobilità
Fernandes et al. (2021)	Indagare gli approcci basati su machine learning, in combinazione con i segnali biomedici, che contribuiscono all'avanzamento pratico e scientifico di aspetti nel campo della SLA	18	Systematic review	Machine Learning	Comunicazione
Beswick et al. (2022)	Valutare l'utilità e l'adeguatezza dei dispositivi per la valutazione della funzione motoria e della progressione della malattia nelle persone con NMD	20	Systematic review	Monitor di attività, accelerometro, app per smartphone, strumenti di andatura, sensori di movimento, spirometro, miografia a impedenza elettrica, microfono computerizzato, dinamometria	Mobilità
Bortolani et al. (2022)	Analizzare l'impiego di dispositivi tecnologici per la valutazione delle funzioni motorie nelle NMD	100	Systematic review	Dispositivi portatili e indossabili	Mobilità
Leone et al. (2023)	Indagare l'efficacia degli interventi conservativi non farmacologici nella gestione fisica delle MD	39	Systematic review e meta-analysis	Ausili per la deambulazione (Assistive Gait Devices; AGD)	Mobilità
Mijic et al. (2024)	Analizzare l'efficacia degli ausili per la deambulazione nelle attività quotidiane	40	Systematic review e meta-analysis	Ausili per la deambulazione (AGD; esoscheletri per l'assistenza alla deambulazione, calzature ortopediche, ortesi per il ginocchio e/o caviglia-piede, neuroprotesi non invasive)	Mobilità
Burke et al. (2025)	Analizzare l'utilizzo delle TA per migliorare la vita delle persone con SLA e compensare la debolezza degli arti superiori e inferiori, del tronco e della muscolatura cervicale	26	Scoping review	Dispositivi portatili e indossabili, robotica, esoscheletri	Mobilità

TA = tecnologia assistiva; NMD = malattie neuromuscolari rare; CP = paralisi cerebrale;
SMA = atrofia muscolare spinale; SLA = sclerosi laterale amiotrofica; MD = distrofie muscolari

Tabella 1. Sintesi delle revisioni della letteratura

Sebbene l'arco temporale della ricerca comprendesse l'ultimo decennio, le revisioni individuate risultano pubblicate esclusivamente negli ultimi cinque anni. Come evidenziato dal numero esiguo di rassegne, soltanto poche revisioni hanno esplorato il ruolo delle tecnologie assistive nella misurazione del poten-



ziamento della qualità della vita delle persone con NMD. Le analisi della letteratura si sono concentrate sull'efficacia clinica di dispositivi specifici o sull'impatto riportato dalle stesse negli esiti funzionali, senza adottare una prospettiva realmente olistica capace di integrare tutte le sfere della vita di una persona.

La maggior parte degli autori ha indagato le malattie neuromuscolari (NMD) nel loro spettro più ampio, includendo diversi sottogruppi (Bortolani et al., 2022; Gondolla et al., 2020; Mijic et al., 2024; Beswick et al., 2022): due revisioni hanno trattato specificamente la sclerosi laterale amiotrofica (SLA) (Burke et al., 2025; Fernandes et al., 2021), una revisione indaga le distrofie muscolari (Leone et al., 2023) e una l'atrofia muscolare spinale (Cumplido et al., 2021).

In molti casi, in particolare in sette delle otto revisioni analizzate, gli autori hanno esaminato strumenti tecnologici volti a supportare la mobilità delle persone con NMD, quali dispositivi portatili e indossabili (Bortolani et al., 2022; Burke et al., 2025; Gondolla et al., 2020), robotica ed esoscheletri (Burke et al., 2025; Gondolla et al., 2020; Cumplido et al., 2021), ausili per la deambulazione più in generale come esoscheletri per l'assistenza alla deambulazione, calzature ortopediche, ortesi per ginocchio e/o caviglia-piede, neuroprotesi non invasive, ecc. (Leone et al., 2023; Mijic et al., 2024), e altri dispositivi più specifici quali monitor di attività, accelerometro, applicazioni per smartphone, sensori di movimento, spirometro, miografia a impedenza elettrica, microfono computerizzato e dinamometria (Beswick et al., 2022).

Quasi tutte le revisioni si sono concentrate sul miglioramento funzionale degli arti, riservando tuttavia scarsa attenzione ai fattori psicosociali. Ad esempio, Bortolani e colleghi (2022) hanno condotto una review basata sull'analisi dei dispositivi assistivi impiegati sia in contesti clinici sia domestici, estraendo dai risultati ottenuti parametri come forza, velocità ed estensione degli arti. Analogamente, Mijic e colleghi (2024) hanno analizzato miglioramenti significativi nella mobilità e nell'indipendenza dei pazienti. Come affermano Beswick e colleghi nel loro studio (2022), la tecnologia rappresenta un'alternativa potenziale per la valutazione della progressione motoria sia in ambito clinico sia di ricerca, risultando più sensibile nel rilevare piccoli cambiamenti funzionali.

Nel lavoro di Burke e colleghi (2025), invece, i principali risultati hanno indagato il miglioramento della stabilità del tronco e del collo, sull'incremento del range di movimento, sul ripristino dei movimenti e sull'aumento della mobilità motoria globale, dimostrando al contempo che le tecnologie assistive analizzate hanno avuto un impatto positivo significativo anche sulla qualità della vita degli individui con SLA, facilitando la partecipazione alle attività quotidiane.

Soltanto lo studio condotto da Bortolani e colleghi (2022) ha valutato le TA, utilizzando il TOM (*Technology Outcome Measure*), definito come l'esito di test clinici basati su dispositivi o strumenti, condotti dai clinici in ambienti standardizzati per misurare oggettivamente comportamenti specifici, o autogestiti dai pazienti per rilevare e monitorare compromissioni nella funzione specifica o generale nella vita quotidiana (Espay et al., 2016). Gli autori hanno identificato il TOM come una possibile applicazione clinica per la valutazione di diversi aspetti delle manifestazioni neurologiche, quali deficit motori e sensoriali, qualità della vita correlata alla salute e finalità riabilitative.

Tra le otto revisioni identificate, soltanto una ha un focus tematico sulla comunicazione.

Fernandes e colleghi (2021) hanno rilevato che l'impiego di tecniche di *Machine Learning* in combinazione con i segnali biomedici, nel contesto della SLA, ha avuto effetti positivi sulla diagnosi, sulla comunicazione e sulla progressione della malattia. Gli autori hanno sottolineato come le tecniche di *Machine Learning* in ambito sanitario costituiscano un concetto emergente, con potenziali contributi significativi alla gestione delle malattie rare. In questo contesto, la SLA presenta complessità ancora non completamente chiarite; pertanto, i segnali biomedici possono costituire potenziali biomarcatori che, se utilizzati in combinazione con algoritmi intelligenti, risultano utili per applicazioni specifiche.

In accordo con quanto affermato in premessa, cioè rispetto alla prospettiva olistica che interpreta i bisogni della persona secondo un paradigma situato e biopsicosociale, le revisioni esistenti presentano alcune limitazioni: molte risultano circoscritte a tipi specifici di tecnologia o a sottogruppi particolari di NMD e nessuna di esse adotta un approccio olistico alla persona, che consideri non solo gli esiti clinici, ma anche la partecipazione sociale, l'autodeterminazione e il benessere globale.

Inoltre, nessuna revisione tiene conto dell'importanza del coinvolgimento dell'utente nella progetta-



zione e selezione dei dispositivi assistivi, un aspetto sempre più riconosciuto come cruciale per l'autonomia personale e l'uso sostenibile della tecnologia (Pinnelli, 2014; Corradi et al., 2013). Vi è anche una limitata esplorazione di modelli di valutazione multidisciplinari, come il processo ATA, finalizzati a ottimizzare la corrispondenza tra persona e tecnologia (Scherer & Craddock, 2002; Fiorucci & Rossini, 2023).

Al fine di colmare le lacune emerse, la presente revisione sistematica si propone di fornire una sintesi aggiornata della letteratura con un focus specifico sull'integrazione delle tecnologie assistive all'interno di modelli di cura biopsicosociali per le persone con NMD rare. Tale approccio intende evidenziare trend emergenti, progressi metodologici e persistenti gap di conoscenza, al fine di orientare sia la ricerca futura sia le pratiche di cura non solo cliniche, ma anche educative e pedagogiche a sostegno del benessere e dell'empowerment della persona, in una prospettiva situata e pienamente biopsicosociale.

3. Domande di ricerca e obiettivi dello studio

La rassegna si propone di esaminare sistematicamente studi qualitativi e quantitativi che abbiano esplorato l'impiego delle tecnologie assistive per persone con malattie neuromuscolari rare (NMD), includendo articoli *peer-reviewed* pubblicati negli ultimi dieci anni (2015-2025).

Sulla base di quanto emerso dalle analisi della letteratura, secondo cui tecnologie adeguatamente implementate e personalizzate possono assumere un ruolo chiave nel migliorare la qualità della vita delle persone con malattie neuromuscolari rare, la presente revisione sistematica si propone specificatamente di:

- analizzare, nell'ultimo decennio, la letteratura disponibile per verificare se gli studi abbiano evidenziato il ruolo centrale delle tecnologie assistive (TA) nel supporto delle persone con malattie neuromuscolari rare (NMD), finalizzato al miglioramento della qualità della vita;
- identificare, all'interno di tali studi, specifici domini funzionali e di partecipazione, secondo il framework ICF e i bisogni delle persone con NMD;

Sulla base degli obiettivi sopracitati, sono state formulate tre domande di ricerca fondamentali per orientare lo studio:

- **RQ1.** Negli ultimi dieci anni, sono stati condotti studi che, nell'analisi del miglioramento e della misurazione della qualità della vita delle persone con NMD, evidenziano la centralità delle tecnologie assistive?
- **RQ2.** In tali studi è possibile individuare specifici domini (ad es. attività e partecipazione secondo l'ICF) e bisogni caratteristici delle persone con malattie neuromuscolari rare?

4. Metodo

4.1 Criteri di eleggibilità

Gli studi sono stati selezionati secondo i seguenti criteri:

Criterio	Specifica
Design	Studi primari qualitativi, quantitativi o con metodologie miste/multi-metodi; articoli pubblicati in riviste <i>peer-reviewed</i>
Intervento	Analisi del contributo delle tecnologie assistive (TA) nella vita delle persone con NMD, valutando il miglioramento della qualità della vita
Campione	Persone con malattie neuromuscolari rare (es. Duchenne, SMA, SLA)
Informatori	Pazienti, caregiver formali e informali, professionisti sanitari



Lingua	Inglese
Periodo di pubblicazione	Gennaio 2015 – Maggio 2025
Esiti	Misurazioni o osservazioni dell’impatto delle TA sulla qualità della vita dei soggetti

4.2 Fonti di informazione e strategia di ricerca

La ricerca bibliografica è stata condotta su sei database principali: SCOPUS, ERIC, Web of Science, PubMed, EBSCOhost e Wiley Online Library, utilizzando combinazioni di parole chiave relative a tre domini:

- *Tecnologie assistive*: “assistive technology”, “human activity assistive technology”, “adaptive devices”, “rehabilitation technology”, “wearable exoskeleton”, “brain-computer interface”
- *Contesto*: “neuromuscular diseases”, “rare neuromuscular disorders”, “muscular dystrophy”, “spinal muscular atrophy”, “amyotrophic lateral sclerosis”
- *Esiti*: “quality of life”, “independent living”, “functional mobility”, “rehabilitation”

Le stringhe di ricerca sono state adattate ai thesauri e sistemi di indicizzazione di ciascun database e combinate tramite operatori Booleani.

4.3 Processo di selezione degli studi

Gli studi identificati sono stati esportati su Rayyan, una piattaforma web basata sull’intelligenza artificiale, progettata specificamente per facilitare la gestione delle revisioni sistematiche. La piattaforma è risultata utile per il rilevamento dei duplicati, lo screening collaborativo e il processo decisionale in cieco, migliorando così sia l’efficienza sia la precisione del processo di selezione. In prima istanza sono state effettuate la rimozione dei duplicati e lo screening preliminare di titoli e abstract, al fine di escludere i record chiaramente irrilevanti. Successivamente, è stata condotta la valutazione dei testi completi degli articoli rimanenti, escludendo quelli che non soddisfacevano i criteri di inclusione relativi a metodologia, obiettivi, arco temporale o popolazione. Prima di avviare lo screening dei testi completi, è stata realizzata una fase di calibrazione e ricontrollo per garantire un’applicazione coerente dei criteri di eleggibilità. Tutti i motivi di esclusione sono stati registrati sistematicamente.

4.4 Processo di raccolta dei dati

Per ciascun studio incluso, i dati sono stati raccolti e codificati indipendentemente dai revisori secondo le seguenti categorie:

Categoria	Dati raccolti
Informazioni bibliometriche	Autori, titolo, anno di pubblicazione, Paese
Metodo	Disegno dello studio, strumenti utilizzati, informatori
Malattie neuromuscolari rare	Tipologia, campione coinvolto
Tecnologie assistive	Tipologia, ambito, modello di valutazione
Impatti	Qualità della vita, strumenti di ricerca, esiti positivi o negativi



Successivamente, gli studi sono stati categorizzati in base ai risultati riportati, consentendo una sintesi comparativa degli effetti delle tecnologie assistive sulla qualità della vita dei pazienti con NMD.

4.5 La selezione degli studi

Un totale di 2.567 record è stato inizialmente identificato attraverso le ricerche bibliografiche condotte nei database elettronici, utilizzando la strategia di ricerca predefinita. Dopo la rimozione dei duplicati (n=347), sono rimasti 2.220 record sottoposti alla fase di screening dei titoli e degli abstract. Di questi, 2.111 record sono stati esclusi in quanto non rispondenti ai criteri di inclusione stabiliti.

I full text dei 109 articoli rimanenti sono stati quindi esaminati per valutarne l'eleggibilità. A seguito di un'analisi approfondita, 50 studi sono stati esclusi poiché non soddisfacevano uno o più criteri di eleggibilità. I restanti 59 articoli sono stati sottoposti a una revisione dettagliata mediante uno schema di codifica predefinito, con l'obiettivo di verificarne la pertinenza rispetto alle domande di ricerca.

Successivamente, ulteriori 49 studi sono stati esclusi, poiché non hanno affrontato in modo adeguato le questioni centrali che guidano la presente revisione sistematica. Di conseguenza, 10 studi hanno soddisfatto tutti i criteri di inclusione e sono stati inseriti nella sintesi finale.

La revisione è stata condotta e riportata in conformità con le linee guida PRISMA (Page et al., 2020).

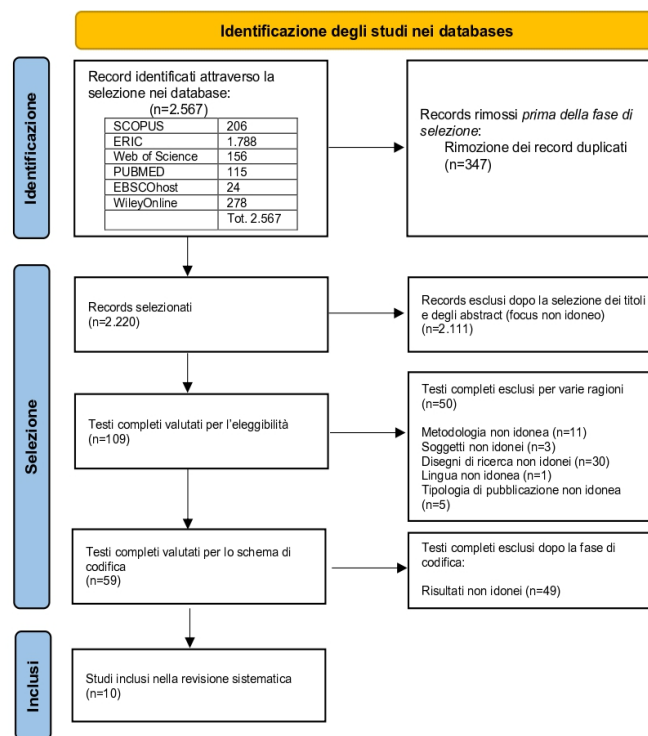


Figura 1. Processo di selezione degli studi

5. Categorie dei risultati

5.1 Strumenti di misurazione utilizzati

Nella presente revisione sistematica, il processo di individuazione e selezione degli studi scientifici finalizzati a indagare il miglioramento della qualità di vita delle persone con malattie neuromuscolari rare si è rivelato particolarmente complesso. Tale difficoltà è principalmente attribuibile alla scarsità di ricerche



che includano la qualità di vita come *outcome* primario, a fronte di una prevalenza di studi focalizzati su aspetti prettamente funzionali o clinici, quali la forza muscolare, la mobilità o la capacità respiratoria. Inoltre, molti lavori scientifici risultano frammentati nella descrizione degli strumenti di valutazione utilizzati, rendendo difficile un confronto sistematico tra i diversi approcci. Questa eterogeneità metodologica riflette, in parte, la mancanza di un quadro teorico condiviso che integri dimensioni biomediche e psico-sociali nell'analisi dell'impatto delle tecnologie assistive sulla vita quotidiana degli individui con NMD.

Negli studi inclusi, gli autori hanno utilizzato differenti strumenti per la misurazione dell'impatto che le tecnologie possono avere sul miglioramento della qualità della vita delle persone con NMD.

Di seguito, nella Tabella 1, si ha una sintesi delle informazioni ricavate dagli studi:

Riferimenti	Tipologia di NMD	Tipologia di TA	Livello di personalizzazione dell'AT rispetto ai bisogni	Feedback sull'uso (soddisfazione, adeguatezza, etc.)	Strumenti di misurazione della QoL
Tavares et al. (2024)	Distrofia Muscolare di Duchenne	Dispositivi Internet of Things (IoT) controllati da altoparlanti intelligenti (SS)	- Alto. Adattamento ambiente domestico	- Incremento autonomia - Riduzione del carico del caregiver	World Health Organisation Quality of Life (WHOQOL-Bref)
Routhier et al. (2022)	Distrofia muscolare di Duchenne, atrofia muscolare spinale (tipo II o III)	Braccio robotico JACO	- Parziale. Alcune funzioni avanzate non sempre apprese/implementate	- Impatto psicosociale positivo - Livello alto di soddisfazione per i criteri di sicurezza e durabilità; livelli più bassi invece per i criteri di dimensioni e comodità - Riduzione carico del caregiver solo per alcune attività specifiche, non per il carico globale	Psychosocial Impact of Assistive Devices Scale (PIADS-10)
Oldford et al. (2022)	Disturbi neuromuscolari	Robotica	- Alto. Interfacce adattate alle abilità residue	- Feedback positivo per gli indicatori di competenza, adattabilità, autostima	Psychosocial Impact of Assistive Devices Scale (PIADS) Domande di intervista
Eicher et al. (2019)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	Tecnologie e dispositivi assistivi (ATD)	- Spesso insufficiente	- Esperienze miste: accettazione alta per CAA, frustrazione per altri ATD	Domande semistrutturate di intervista
Trevizan et al. (2018)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	Dispositivi touchscreen	- Media. Dipende dal device scelto	- Maggiore soddisfazione e performance con strumenti touchscreen	Amyotrophic Lateral Sclerosis Assessment Questionnaire in the Portuguese Language (ALSAQ-40/BR)
Wolpaw et al. (2018)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	Computer con interfaccia cerebrale	- Medio-alto. Adattato alle capacità residue	- Soddisfazione positiva, autonomia percepita aumentata - Difficoltà legate alla stabilità tecnica	McGuill Quality of Life questionnaire
Vansteensele et al. (2016)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	Computer con interfaccia cerebrale (completamente impiantata)	- Molto alto. Calibrazione algoritmi su segnali corticali individuali, training adattivo, combinazione con software commerciale (Communicator-5)	- Alto livello di soddisfazione della tecnologia - Positivi punteggi per competenza, adattabilità e autostima, comparabili o superiori all'eye tracker - Uso medio dello strumento in autonomia - Preferito all'eye tracker esterni	Psychosocial Impact of Assistive Devices Scale (PIADS)
Holz et al. (2015)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	Computer con interfaccia cerebrale	- Alto. Calibrato sulle capacità residue	- Alto livello di soddisfazione - Miglioramento della QdV - Prime mostre d'arte	Psychosocial Impact of Assistive Devices Scale (PIADS)
Ward et al. (2015)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	Sedia a rotelle (elettrica)	- Medio. Alcune funzioni sono adattate	- Alto livello di soddisfazione (comfort, mobilità, facilità d'uso)	Psychosocial Impact of Assistive Devices Scale (PIADS)
Pousada García et al. (2015)	Disturbi neuromuscolari	Sedia a rotelle (manuale e elettrica)	- Variabile. Maggiore efficacia con corrispondenza personalizzata tra utente e sedia	- Impatto psicosociale positivo (competenza, adattabilità, autostima) - Beneficio maggiore con sedie a rotelle elettriche	Psychosocial Impact of Assistive Devices Scale (PIADS)

Tabella 2. Strumenti di misurazione della Qualità di Vita



Sei studi su dieci (Routhier et al., 2022; Oldford et al., 2022; Vansteensel et al., 2016; Holz et al., 2015; Ward et al., 2015; Pousada García et al., 2015) valutano l'impatto delle TA sulla Qualità della Vita delle persone con NMD attraverso il *Psychosocial Impact of Assistive Devices Scale* (PIADS). Si tratta di una scala standardizzata composta da 26 items progettata per valutare gli effetti di un dispositivo assistivo sulla qualità della vita, sull'indipendenza funzionale e sul benessere (Day & Jutai, 1996).

Routhier e colleghi (2022) hanno focalizzato il loro studio sull'impatto che il braccio robotico JACO può avere sugli individui con difficoltà agli arti superiori dovuta a una malattia neuromuscolare. La metodologia di ricerca utilizzata nello studio è stata di tipo prospettico con un design pre-post. L'efficacia del braccio robotico è stata osservata in modo oggettivo durante alcune attività svolte in un ambiente controllato. Gli studiosi, oltre ad aver esplorato la natura e l'importanza delle attività realizzate con il braccio robotico in un contesto di vita quotidiana (per un periodo di due mesi), hanno documentato la percezione degli utenti e dei loro caregiver informali. La procedura sperimentale ha incluso sette sessioni, suddivise tra sessioni valutative e formative. Nell'ultima fase dello studio, oltre a misurare tramite strumenti standardizzati il carico del caregiver, la soddisfazione nell'uso della tecnologia e la capacità dell'utente di svolgere attività quotidiane, gli autori hanno utilizzato la versione a 10 item della scala PIADS -10 per valutare l'impatto psicosociale dell'intervento. La scala ha permesso di raccogliere le opinioni dei partecipanti riguardo a diversi aspetti, quali livello di felicità, indipendenza, autostima, produttività, qualità della vita, senso di controllo e propensione a sperimentare nuove attività, nonché la capacità di partecipare e adattarsi alle attività quotidiane e di cogliere nuove opportunità fin dall'adozione del braccio robotico JACO. Ai partecipanti è stato chiesto di quantificare l'incremento o l'eventuale decremento verificatisi con l'uso del braccio robotico per ciascuno degli item, utilizzando una scala che si sposta da -3 (impatto negativo massimo), a 0 (nessun impatto), fino a +3 (impatto positivo massimo).

PIADS-10 Items

Capacità di adattarsi alle attività della vita quotidiana
Capacità di partecipazione
Capacità di cogliere le opportunità
Propensione a sperimentare nuove esperienze
Felicità
Indipendenza
Produttività
Qualità della vita
Autostima
Senso di controllo

Tabella 3. Versione breve (10-item) della scala PIADS

Anche Oldford e colleghi (2022) hanno indagato l'impatto psicosociale che un dispositivo robotico può avere sugli adolescenti con malattie rare neuromuscolari. Muovendo dal presupposto che questi giovani affrontano notevoli ostacoli nell'accesso alle attività ricreative e sociali, gli autori hanno analizzato come le tecnologie assistive possano ampliare le loro opportunità, favorendo una maggiore partecipazione sociale e un più ricco coinvolgimento nelle attività di svago. Nella loro ricerca hanno utilizzato la versione per adulti della PIADS (Tab. 3), somministrata ai partecipanti dopo aver completato alcune prove con la tecnologia robotica, e una breve intervista semi-strutturata.



Competenza (12 items): percezione di efficacia e competenza 1) Competenza 2) Indipendenza 3) Adeguatezza 4) Confusione 5) Efficienza 6) Produttività 7) Utilità 8) Esperienza 9) Abilità 10) Capacità 11) Qualità della vita 12) Prestazione	Adattabilità (6 items): riflette la propensione ad assumersi rischi e a sperimentare attività nuove 1) Benessere 2) Propensione a mettersi in gioco 3) Capacità di partecipare 4) Propensione a sperimentare nuove esperienze 5) Capacità di adattarsi alle attività della vita quotidiana 6) Capacità di cogliere le opportunità	Autostima (8 items): indicativa di felicità, autostima e benessere emotivo 1) Felicità 2) Autostima 3) Sicurezza <i>personale</i> 4) Frustrazione 5) Autoefficacia 6) <i>Senso di padronanza personale</i> 7) Senso di controllo Imbarazzo

Tabella 4. PIADS (26 items) basata su tre sottoscale

I risultati della PIADS hanno descritto l’impatto dell’utilizzo della tecnologia robotica; le sottoscale considerate sono tutte sensibili agli effetti della tecnologia valutata. In maniera complementare, attraverso un’intervista semi-strutturata, di cui gli autori forniscono le domande guida, oltre ad aver esplorato le percezioni dei partecipanti riguardo all’esperienza di prova e alla tecnologia stessa, hanno indagato alcuni aspetti della vita quotidiana del campione e il possibile impatto della tecnologia robotica sulla loro qualità della vita e sulle interazioni sociali.

1. Può descrivermi la sua giornata tipo?
Approfondimenti:
a. Con chi parla abitualmente durante la giornata?
b. Quanto tempo trascorre a letto?
c. Con quale frequenza esce di casa?
2. Che cosa le piace fare nel tempo libero, per divertirsi?
Approfondimenti:
a. Questa attività dipende dalla stagione (ad esempio, estate vs. inverno)? In tal caso, quali sono le differenze?
b. Con chi svolge queste attività?
3. Come ha saputo del progetto “simple robotics”?
4. Per quale motivo era interessato/a a testare dispositivi robotici semplici?
5. Ripensando al giorno in cui ha provato i dispositivi robotici semplici, che impressione ha avuto nell’utilizzarli?
Approfondimenti:
a. Com’è stato controllare il dispositivo?
b. Si è divertito/a quel giorno? Se sì, che cosa ha trovato divertente? Se no, per quale motivo?
c. Che cosa si sarebbe potuto migliorare nella prova dei dispositivi?
6. Con quale frequenza pensa che utilizzerebbe un dispositivo come quelli che ha testato, se ne possedesse uno?
Approfondimenti:
a. Con chi lo userebbe?
b. Dove lo userebbe?
7. In che modo l’utilizzo dei dispositivi testati si confronta con le altre attività che svolge per divertirsi?

Tabella 5. Domande guida intervista semi-strutturata

Allo stesso modo, Vansteensel e colleghi (2016) e Holz e colleghi (2015), nei rispettivi studi rivolti alla ricerca di un metodo di comunicazione autonoma, basato su un’interfaccia cervello - computer utilizzabile da un campione di persone con SLA (completamente impiantata per il caso di studio di Vansteensel et



al., 2016), esplorano i livelli di soddisfazione e gli aspetti psicosociali a seguito dell'uso della tecnologia attraverso la PIADS per adulti.

Infine, Ward e colleghi (2015) e Pousada García con il suo gruppo di ricerca (2015) hanno valutato rispettivamente l'influenza della sedia a rotelle sulla qualità della vita delle persone con SLA (Ward et al., 2015) e con NMD (Pousada García et al., 2015), sempre attraverso la scala PIADS.

Un altro strumento predisposto dalla letteratura per misurare la qualità di vita è il *World Health Organisation Quality of Life-Bref* (WHOQOL-Bref). Tavares e colleghi (2024) nel loro studio hanno utilizzato la versione portoghese dello strumento. Il WHOQOL-BREF è una versione ridotta del *World Health Organisation Quality of Life Questionnaire* (WHOQOL-100), sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per valutare la qualità della vita percepita dagli individui in relazione alla propria salute, al benessere psicologico e al contesto ambientale. Il questionario comprende 26 item, ciascuno valutato su una scala Likert a 5 punti. Il questionario, che può essere autosomministrato, compilato con il supporto di un intervistatore o somministrato direttamente da quest'ultimo, invita il partecipante a rispondere facendo riferimento alle due settimane precedenti, considerando i propri standard, le aspettative e le eventuali preoccupazioni. Gli item riguardano diversi aspetti della vita quotidiana e del benessere personale e sono organizzati in quattro domini principali: per ciascuna domanda, il partecipante deve selezionare il numero che meglio rappresenta il proprio stato o la propria percezione, lungo una scala che va da "molto insoddisfatto" a "molto soddisfatto". Ogni dominio produce un punteggio specifico, successivamente trasformato su scala da 4 a 20 o da 0 a 100, dove valori più alti indicano una migliore qualità di vita percepita.

Gli autori hanno condotto uno studio di caso per esplorare e descrivere le possibili variazioni nelle prestazioni di un ragazzo con diagnosi di distrofia muscolare di Duchenne (DMD) e dei suoi caregiver, derivanti dall'integrazione, nell'ambiente domestico, di dispositivi dell'*Internet of Things* (IoT) controllati da *smart speaker* (SS).

Le domande coprono vari aspetti della vita quotidiana e del benessere personale.

Gli item sono organizzati in quattro domini principali:

1. Dominio 1 – Fisico

Valuta dolore, energia, sonno, mobilità e capacità di svolgere le attività quotidiane.

2. Dominio 2 – Psicologico

Indaga sentimenti positivi e negativi, autostima, immagine corporea, concentrazione e significato della vita.

3. Dominio 3 – Relazioni sociali

Esamina la qualità delle relazioni personali, la vita sessuale e il sostegno ricevuto da amici o familiari.

4. Dominio 4 – Ambiente

Include aspetti come sicurezza, condizioni abitative, risorse economiche, accesso ai servizi sanitari, informazioni e opportunità di svago.

Oltre a questi, vi sono due domande generali sulla valutazione complessiva della qualità di vita e della salute personale.

Tabella 6. *World Health Organisation Quality of Life (WHOQOL-Brief)*

Trevizan e colleghi (2018) hanno utilizzato, invece, l'*Amyotrophic Lateral Sclerosis Assessment Questionnaire in the Portuguese Language* (ALSAQ-40/BR), validato anche per la popolazione brasiliana con SLA, per valutare la qualità della vita correlata alla salute negli studi su pazienti con SLA. Lo strumento comprende 40 domande che misurano cinque aree dello stato di salute. I punteggi delle scale variano da 0 a 100 all'interno di ciascun dominio. Un punteggio compreso tra: 0 e 19 indica che il paziente non presenta difficoltà; 20 e 39 indica difficoltà rare; 40 e 59 indica difficoltà occasionali; 60 e 79 indica difficoltà frequenti; 80 e 100 indica difficoltà costanti. Pertanto, il questionario evidenzia che un punteggio vicino allo zero corrisponde a una migliore qualità della vita, mentre un punteggio vicino a cento indica una qualità della vita più compromessa.



Dominio	N° di item	Descrizione
Mobilità	10	Domande sull'uso delle gambe e sulla capacità di muoversi autonomamente (camminare, salire le scale, mantenere l'equilibrio).
Attività della vita quotidiana (ADL)	10	Domande su attività quotidiane come vestirsi, lavarsi, mangiare, uso della toilette, svolgere compiti pratici.
Alimentazione e deglutizione	3	Domande su difficoltà nel mangiare e deglutire vari tipi di cibo e liquidi.
Comunicazione	7	Domande sulla capacità di parlare chiaramente, farsi comprendere, usare strumenti alternativi di comunicazione.
Aspetti emotivi	10	Domande su stati emotivi e psicologici: tristezza, ansia, preoccupazioni legate alla SLA, perdita di motivazione, cambiamenti d'umore.

Tabella 7. Struttura del questionario ALSAQ-40/BR

Wolpaw e colleghi (2018) hanno indagato sia l'uso di strumenti BCI da parte di persone con SLA, collocati direttamente nelle abitazioni dei partecipanti, sia la formazione dei caregiver per il loro utilizzo. Visite periodiche (solitamente ogni tre mesi) hanno valutato i benefici e i limiti del BCI, nonché la qualità della vita. Gli autori hanno analizzato la qualità della vita attraverso un questionario standardizzato denominato *McGill Quality of Life Questionnaire*: uno strumento multidimensionale composto da 17 item, progettato per misurare il benessere fisico, i sintomi fisici, i sintomi psicologici, il benessere esistenziale e il supporto, oltre alla qualità della vita complessiva. Un punteggio più elevato in queste scale indica una qualità della vita peggiore, mentre punteggi più bassi ne suggeriscono un miglioramento. Il risultato finale si ottiene sommando i punteggi di ogni dominio, confrontandoli nel tempo o comparandoli ad altri parametri, come l'intensità del dolore o altre misure di qualità di vita, per valutare l'efficacia degli interventi.

Dominio	N° di item	Descrizione
Benessere fisico	1	Valuta il livello generale di benessere fisico.
Sintomi fisici	3	Misura la presenza e l'intensità dei sintomi fisici (es. dolore, stanchezza, mancanza di appetito).
Sintomi psicologici	4	Valuta sintomi emotivi e psicologici, come ansia e depressione.
Benessere esistenziale	6	Esplora il significato della vita, la speranza, la pace interiore e il senso di realizzazione personale.
Supporto	3	Indaga la percezione del supporto sociale e relazionale ricevuto.

Tabella 8. Struttura del questionario McGill Quality of Life

Infine, Eicher e colleghi (2019) hanno utilizzato strumenti creati *ad hoc* per misurare la qualità di vita. Nel presente caso sono state progettate domande semistrutturate di intervista. Gli autori hanno orientato il loro studio all'analisi di esperienze con tecnologie assistive e all'identificazione di eventuali problematiche relative all'uso delle tecnologie da parte di persone con SLA e dei loro caregiver. Gli autori non forniscono in maniera specifica le domande condotte durante le interviste, ma riuniscono i risultati in



categorie, di seguito sviluppate, valutando indirettamente la qualità di vita delle persone con SLA e dei loro caregivers.

1. Descrizione della vita quotidiana con la SLA – Progressione della malattia – Perdita funzionale (fisica) – Attività della vita quotidiana – Partecipazione sociale
1.1 Stigmatizzazione
2. Valutazione dell'usabilità dell'ATD – Motivi dell'utilizzo dell'ATD – Supporto alla partecipazione sociale – Barriere all'utilizzo dovute all'ambiente – Barriere all'utilizzo dovute all'ATD – Guasto tecnologico – Supporto del fornitore per l'ATD
2.1 Valutazione dell'usabilità dell'ATD da parte dei caregiver – Stress del caregiver – Utilizzo dell'ATD – Sforzo di utilizzo – Barriere all'ATD
3. Situazione dell'approvvigionamento dell'ATD – Processo di fornitura (identificazione del fabbisogno di ATD, avvio dell'approvvigionamento, corrispondenza con l'assicurazione sanitaria, fornitura da parte del distributore) – Supporto all'acquisizione dell'ATD – Acquisizione di informazioni sull'ATD esistente – Finanziamento – Istruzioni sull'ATD
4. Conseguenze di un ATD inadeguato – Soluzioni alternative – Paura del fallimento dell'ATD – Dispendio di tempo – Offerta insufficiente – Offerta eccessiva
5. Requisiti per ATD – Design – Dimensioni – Finanziamento – Mobilità – Operatività – Adattabilità

Tabella 9. Categorie e subcategorie delle interviste semi strutturate

5.2 L'identificazione dei bisogni secondo i domini ICF

L'ICF (OMS, 2001) concepisce la “disabilità” come il prodotto dell'interazione tra le caratteristiche individuali e quelle dell'ambiente fisico e sociale, ossia una “variante” del funzionamento umano lungo tre dimensioni: (i) menomazioni (il deficit organico e/o psicologico); (ii) limitazioni nelle attività e/o (iii) restrizioni nella partecipazione. In particolare, descrive la vita di ogni individuo in termini di componenti della salute e alcune componenti a essa correlate (come l'istruzione e il lavoro).

Nell'indissolubile interazione dinamica tra le condizioni di salute e i fattori contestuali, le TA rientrano nel novero delle variabili ambientali: il loro efficace e adeguato coinvolgimento può impattare positivamente sul funzionamento della persona con disabilità, affrancandola dalla “disabilitazione sociale e strutturale” determinata da un contesto di vita inaccessibile o generalmente orientato verso una prospettiva partecipativa abilista (Fiorucci & Rossini, 2023). Le TA siano esse legate alla sfera della comunicazione o



della mobilità, come nella maggior parte degli studi inclusi nella presente revisione della letteratura, assumono significati che variano in base a fattori personali, quali il valore attribuito al controllo dei sintomi, al mantenimento dell'indipendenza e all'integrazione sociale, oltre che dalle aspettative sui benefici e dalla percezione del dispositivo come segno della progressione della malattia. L'adozione di un ausilio richiede pertanto di considerare non solo le sue funzioni pratiche, ma anche i significati soggettivi e i possibili costi sociali associati.

Ed è qui che, sebbene per classificare correttamente le malattie rare si fa riferimento ai codici ORPHA-code a partire dai piani nazionali oppure alla undicesima versione dell'*International Classification of Diseases-11th Revision* (ICD-11), l'ICF non debba essere mai dimenticata o tralasciata. Infatti, riconoscendo che una condizione di salute è più di un'etichetta diagnostica, l'ICD-11 ha anche una sezione supplementare basata sull'ICF. Entrambi questi strumenti di valutazione permettono di ottenere una visione più olistica dello stato di salute di una persona, ad esempio gli aspetti emotivi delle condizioni di salute, la capacità di prendersi cura di sé, partecipare alla vita sociale, formare e mantenere relazioni interpersonali (Bologna & Perilongo, 2024).

Nella maggior parte degli studi inclusi, contrariamente a quanto consentirebbero strumenti di lettura biopsicosociale ispirati alla prospettiva ICF, gli autori forniscono una descrizione piuttosto superficiale del campione: una descrizione che si limita in genere a pochi dati sociodemografici e clinici, come età, genere, livello di scolarizzazione e occupazione, raccolti tramite strumenti creati *ad hoc* (Routhier et al., 2022; Eichler et al., 2019; Holz et al., 2015; Ward et al., 2015; Oldford et al., 2022).

Altri studiosi invece, integrano alla descrizione sociodemografica del campione alcune informazioni emerse dalla somministrazione di alcuni questionari standardizzati come:

- il *Functional Independence Measure* (FIM): utilizzato per valutare il livello di indipendenza nello svolgimento delle attività della vita quotidiana, consentendo di distinguere tra non deambulazione (assenza di deambulazione o deambulazione a scopo terapeutico) e deambulazione funzionale (deambulazione domestica o deambulazione in comunità) (Pousada García et al., 2015);
- *Fatigue Severity Scale* (FSS): utilizzato per valutare la fatica durante l'esecuzione dei compiti; essa comprende nove affermazioni e, per ciascun item, ai partecipanti viene richiesto di attribuire un punteggio da 1 a 7, dove 7 rappresenta il massimo livello di accordo con l'affermazione proposta; il punteggio totale della FSS si ottiene calcolando la media di tutti gli item; pertanto, un valore ≥ 4 indica la presenza di fatica (Trevizan et al., 2018);
- *Lawton & Brody Scale*: strumento di misurazione delle attività della vita quotidiana, esso valuta la capacità di svolgere compiti più complessi rispetto alle attività di base, come gestire le proprie finanze, fare la spesa, usare il telefono, o prepararsi i pasti, che indicano un certo grado di autonomia (Tavares et al., 2024);
- *Revised Amyotrophic Lateral Sclerosis Functional Rating Scale* (ALSFRS-R): strumento di valutazione funzionale che consente di monitorare i sintomi e le limitazioni nelle attività della vita quotidiana delle persone con SLA (Trevizan et al., 2018; Vansteensel et al., 2016; Wolpaw et al., 2018).

Soltanto Tavares e colleghi (2024), nella loro ricerca, dopo aver descritto brevemente un caso di adolescente con Distrofia Muscolare di Duchenne (DMD), trattandosi di uno studio di caso, e dei suoi genitori, in qualità di caregiver informali, dedicano una sezione specifica alla presentazione delle informazioni relative alla salute e al funzionamento del ragazzo. Tali informazioni vengono organizzate secondo l'ICF Core Set per le malattie neuromuscolari validato da Bos e colleghi (2012), con alcune variazioni deliberate, tra cui l'inclusione di codici relativi alle strutture corporee (s) e la conversione dei codici relativi ad attività (a) e partecipazione (p) in codici di performance (d).



Codice/Descrizione	Osservazioni
b1300.3, b740.4, b735.4	Ridotti livelli di energia a causa di ipotonia
b140.1, b280.3, b760.4, d415.4	Capacità di concentrazione mantenuta, ma interferenze dovute a dolore da postura seduta
b144.0, b160.1	Difficoltà nell'ideazione di obiettivi futuri, ma buona memoria e organizzazione
b134.2, d410.4	Routine familiare sostiene ciclo del sonno; difficoltà a cambiare posizione autonomamente
b152.8	Possibili variazioni emotive non monitorate
b210.0, e1251+0	Visione funzionale senza necessità di occhiali
b320.0, b310.1, b455.3, s430.278, d330.1, d350.1	Articolazione chiara e intelligibile; difficoltà di proiezione e volume per disfunzione respiratoria
e115+3	Uso di ventilatore con maschera nasale durante la notte
d360.2	Uso di dispositivi di comunicazione con supporto di terzi
b730.4, b740.4, b755.4	Ridotta forza e capacità di contrazione
b765.0	Assenza di movimenti involontari anomali
b770.4, b780.3, d450.4	Rigidità, contratture e durezza muscolare
s740.360	Alterazioni strutturali permanenti a livello pelvico: anterversione, rotazione destra, obliquità sinistra
s760.460, s770.470	Marcata iperlordosi lombare, scoliosi toracica compensatoria
s720.363, s730.373	Spalle disallineate, elevazione destra e retrazione flessori arti superiori
s710.362	Tilt cervicale sinistro compensato a livello del capo
s750.373	Retratture muscolari agli arti inferiori, in particolare a livello del ginocchio
d420.4, e120+4	Dipendenza da caregiver e ausili per i trasferimenti
d445.4	Ridotta coordinazione braccio-mano, difficoltà nei movimenti complessi
d440.3, d920.1	Difficoltà nei movimenti fini della mano; miglioramento con stabilizzazione e preparazione oggetti
d430.4	Non trasporta fisicamente oggetti
d465.1	Utilizzo di sedia a rotelle elettrica con posizionamento assistito
d470.2	Spostamenti esterni con supporto familiare
e5400+0	Assenza di trasporto pubblico adattato
d510-520.4, d530.3, d540.4, d550-570.3, d630-640.4, e310+4	Dipendenza dai caregiver informali per le attività di vita quotidiana
e340+0	Assenza di assistente personale esterno
d750.2	Difficoltà nelle relazioni sociali informali
e1250+3	Uso di social network digitali
d760.0	Mantenimento relazioni familiari strette ed estese
e310+4	Supporto familiare costante
e155+4	Adattamenti domestici per sedia a rotelle elettrica e altri ausili

Tabella 10. Sintesi del profilo di funzionamento. Caso di studio (Distrofia Muscolare di Duchenne)

L'ICF, nella sua forma originale, risulta difficilmente applicabile e poco pratico per descrivere il funzionamento delle persone con malattie rare neuromuscolari, soprattutto per il loro ampio e vasto spettro. Per questa ragione, alcuni studiosi hanno proposto la definizione di liste brevi – i cosiddetti *Core Set* – di categorie ICF pertinenti a condizioni specifiche, come ad esempio la sclerosi multipla (Coenen et al., 2012), la distrofia muscolare (Conway et al., 2018) e le malattie rare neuromuscolari (Bos et al., 2012).



Oltre i *Core Set ICF*, un altro esempio di strumento di valutazione basato su una selezione di categorie ICF, in grado di riflettere l'ampia gamma di conseguenze della sclerosi multipla, è il *Multiple Sclerosis Impact Profile (MSIP)*.

Sebbene esistano differenti *ICF core set* e per tutti ne sia evidente l'efficacia, la maggior parte degli studiosi preferisce utilizzare più scale standardizzate (come quelle esposte precedentemente) che rilevano dati personali, ambientali e contestuali del campione, per poi metterle a confronto. Il risultato è che in entrambi i casi si ottiene il profilo delle persone con NMD: con l'ICF si ottiene un profilo completo e pulito con tutte le variabili impattanti sul funzionamento della persona, nell'altro caso invece è necessario valutare la corrispondenza delle variabili misurate in maniera più complessa.

Nonostante questa premessa teorica, è possibile ricondurre i bisogni delle persone con NMD presenti negli studi inclusi nei seguenti domini ICF.

È bene specificare che nei casi di studio (Tavares et al., 2024; Vansteensel et al., 2016; Holz et al., 2015) i bisogni sono riconducibili direttamente a quella specifica persona con NMD, mentre negli studi rivolti a un campione più vasto di persone con NMD (Pousada García et al., 2015; Ward et al., 2015; Wolpaw et al., 2018; Routhier et al., 2022; Oldford et al., 2022; Eicher et al., 2019; Trevizan et al., 2018) i bisogni riportati attraverso i domini ICF riguardano esigenze che accomunano il campione in determinati aspetti della vita quotidiana e sociale.

Occorre precisare, inoltre, che la maggior parte degli strumenti ispirati alla prospettiva ICF, come la WHODAS, gli ICF Core Set e altri strumenti derivati, si configurano principalmente come strumenti di eterovalutazione, cioè sono concepiti per essere compilati da professionisti della cura, dell'educazione o della riabilitazione, con l'obiettivo di tracciare e valutare il processo di salute, il funzionamento, le barriere e i facilitatori contestuali connessi al benessere o al malessere della persona. Questi strumenti, dunque, offrono una lettura sistematica e strutturata del funzionamento umano, ma riflettono inevitabilmente il punto di vista del valutatore. Diversamente, altri strumenti come il WHOQOL, nelle sue diverse versioni, o questionari orientati alla qualità della vita, al benessere soggettivo e alla soddisfazione personale, nascono per la autosomministrazione, sono cioè pensati per rilevare la percezione della persona nelle sue molteplici sfumature, includendo aspetti fenomenologici, emotivi ed esperienziali che non possono essere colti attraverso una valutazione puramente oggettiva. Questi strumenti permettono quindi di accedere al vissuto soggettivo, alla qualità della partecipazione percepita, al senso di controllo, alla motivazione e all'impatto emotivo dei fattori ambientali e personali. Le due tipologie di strumenti, che molto spesso condividono anche la prospettiva biopsicosociale ICF, pur rispondendo a logiche e finalità differenti, risultano complementari e particolarmente efficaci quando utilizzate in modo integrato, poiché consentono una comprensione più completa e multidimensionale del funzionamento umano e della qualità della vita.



Riferimenti	Tipologia di NMD	Bisogni specifici identificati	Domini ICF coinvolti
Tavares et al. (2024)	Distrofia Muscolare di Duchenne	-Controllo ambientale domestico (luci, TV, temperatura, dispositivi IoT) -Riduzione carico caregiver -Autonomia nelle attività quotidiane -Inclusione sociale attraverso accesso a musica, internet, comunicazione vocale	Funzioni corporee (b): b130 Funzioni energetiche e di azionamento b134 Funzioni del sonno b140 Funzioni di attenzione b144 Funzioni di memoria b152 Funzioni emotive b160 Funzioni del pensiero b210 Funzioni della vista b280 Sensazione di dolore b310 Funzioni vocali b320 Funzioni di articolazione b455 Funzioni di tolleranza all'esercizio b730 Funzioni della potenza muscolare b735 Funzioni del tono muscolare b740 Funzioni di resistenza muscolare b755 Funzioni di reazione al movimento involontario b760 Controllo delle funzioni del movimento volontario b765 Funzioni di movimento involontario b770 Funzioni del modello di andatura b780 Sensazioni legate ai muscoli e alle funzioni del movimento Strutture corporee (s): s430 Struttura del sistema respiratorio s710 Struttura della regione della testa e del collo s720 Struttura della regione della spalla s730 Struttura dell'estremità superiore s740 Struttura della regione pelvica s750 Struttura dell'estremità inferiore s760 Struttura del tronco s770 Ulteriori strutture muscolo scheletriche correlate al movimento Attività e partecipazione (d): d330 A proposito di d350 Conversazione d360 Uso di dispositivi di comunicazione d410 Cambiare la posizione di base del corpo d415 Mantenere una posizione del corpo d420 Trasferirsi d430 Sollevamento e trasporto degli oggetti d440 Uso fine della mano d445 Uso della mano e del braccio d450 A piedi d465 Muoversi utilizzando l'attrezzatura d470 Utilizzo dei mezzi di trasporto d510 Lavarsi d520 Cura delle parti del corpo d530 Andare in bagno d540 Vestirsi d550 Mangiare d570 Prendersi cura della propria salute d630 Preparazione dei pasti d640 Svolgere i lavori domestici d750 Relazioni sociali informali d760 Relazioni familiari d920 Ricreazione e tempo libero Fattori ambientali (e): e115 Prodotti e tecnologie per uso personale quotidiano e120 Prodotti e tecnologie per la mobilità e il trasporto personale indoor e outdoor e125 Prodotti e tecnologie per comunicazione e150 Prodotti e tecnologie per il controllo dell'ambiente e155 Progettazione, costruzione e prodotti e tecnologie per l'edilizia di edifici ad uso privato e310 Famiglia immediata e340 Fornitori di assistenza personale e assistenti personali e540 Servizi, sistemi e politiche di trasporto



Riferimenti	Tipologia di NMD	Bisogni specifici identificati	Domini ICF coinvolti
Routhier et al. (2022)	Distrofia muscolare di Duchenne, atrofia muscolare spinale (tipo II o III)	-Autonomia nelle attività quotidiane -Manipolazione oggetti e partecipazione sociale -Riduzione della dipendenza dal caregiver	Funzioni corporee (b): b730 Funzioni della forza muscolare b780 Sensazioni legate ai muscoli e alle funzioni del movimento Strutture corporee (s): s770 Ulteriori strutture muscolo scheletriche correlate al movimento Attività e partecipazione (d): d440 Uso di mani e braccia d445 Uso della mano d550 Mangiare d560 Bere d540 Cura del corpo d570 Cura della propria salute d620 Acquisizione di beni e servizi d920 Attività ricreative Fattori ambientali (e): e115 Prodotti e tecnologie per uso personale quotidiano e120 Prodotti e tecnologie per la mobilità e il trasporto personale indoor e outdoor e310 Famiglia immediata e355 Persone che forniscono assistenza personale
Oldford et al. (2022)	Disturbi neuromuscolari	-Accesso ad attività ludiche e sociali -Partecipazione a svago e gioco -Socializzazione	Funzioni corporee (b): b710 Funzioni della mobilità articolare b720 Funzioni della stabilità articolare b730 Funzioni della forza muscolare b735 Funzioni del tono muscolare b760 Funzioni di controllo dei movimenti volontari b770 Funzioni del modello di andatura Strutture corporee (s): s770 Ulteriori strutture muscolo scheletriche correlate al movimento Attività e partecipazione (d): d430 Sollevare e portare oggetti d440 Prendere e afferrare d445 Usare la mano e il braccio d450 A piedi d455 Muoversi d465 Muoversi utilizzando l'attrezzatura d750 Relazioni sociali informali d760 Relazioni familiari d920 Ricreazione e tempo libero Fattori ambientali (e): e120 Prodotti e tecnologie per la mobilità e il trasporto personale indoor e outdoor e155 Progettazione, costruzione e prodotti e tecnologie per l'edilizia di edifici ad uso privato e310 Famiglia immediata
Eicher et al. (2019)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	-Autonomia -Partecipazione sociale -Mobilità -Comunicazione	Funzioni corporee (b): b310 Funzioni vocali b320 Funzioni di articolazione b330 Funzioni di fluidità e ritmo del linguaggio b340 Funzioni di vocalizzazione alternative b398 Funzioni vocali e di parola, altre specificate b399 Funzioni vocali e del linguaggio, non specificate Strutture corporee (s): s398 Strutture coinvolte nella voce e nel linguaggio, altro specificato Attività e Partecipazione (d): d310 Comunicare con - ricevere - messaggi parlati d325 Comunicare con - ricevere - messaggi scritti d360 Uso di dispositivi di comunicazione d465 Muoversi utilizzando l'attrezzatura d750 Relazioni sociali informali d760 Relazioni familiari d920 Ricreazione e tempo libero Fattori ambientali (e): e120 Prodotti e tecnologie per la mobilità e il trasporto personale indoor e outdoor e125 Prodotti e tecnologie per comunicazione



Riferimenti	Tipologia di NMD	Bisogni specifici identificati	Domini ICF coinvolti
Trevizan et al. (2018)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	-Accesso a computer e VR -Autonomia -Partecipazione sociale -Mobilità -Comunicazione	Funzioni corporee (b): b310 Funzioni vocali b320 Funzioni di articolazione b330 Funzioni di fluidità e ritmo del linguaggio b340 Funzioni di vocalizzazione alternative b398 Funzioni vocali e di parola, altre specificate b399 Funzioni vocali e del linguaggio, non specificate Strutture corporee (s): s398 Strutture coinvolte nella voce e nel linguaggio, altro specificato Attività e Partecipazione (d): d310-329 Comunicare-ricevere d360 Uso di dispositivi di comunicazione d465 Muoversi utilizzando l'attrezzatura Fattori ambientali (e): e120 Prodotti e tecnologie per la mobilità e il trasporto personale indoor e outdoor e125 Prodotti e tecnologie per comunicazione
Wolpaw et al. (2018)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	-Comunicazione indipendente -Mantenere relazioni sociali -Controllo dell'ambiente domestico	Funzioni corporee (b): b152 Funzioni emotive b167 Funzioni mentali del linguaggio b310 Funzioni vocali b320 Funzioni di articolazione b330 Funzioni di fluidità e ritmo del linguaggio b340 Funzioni di vocalizzazione alternative b398 Funzioni vocali e di parola, altre specificate b399 Funzioni vocali e del linguaggio, non specificate Strutture corporee (s): s398 Strutture coinvolte nella voce e nel linguaggio, altro specificato Attività e Partecipazione (d): d310-329 Comunicare-ricevere d360 Uso di dispositivi di comunicazione d760 Relazioni familiari Fattori ambientali (e): e125 Prodotti e tecnologie per comunicazione e310 Famiglia immediata
Vansteensel et al. (2016)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	-Comunicazione autonoma e indipendente da caregiver -Alternativa all'eye-tracking (limitato da condizioni ambientali/fatica oculare) -Possibilità di scrivere messaggi e richiedere assistenza -Tecnologia BCI impiantata	Funzioni corporee (b): b152 Funzioni emotive b167 Funzioni mentali del linguaggio Strutture corporee (s): s398 Strutture coinvolte nella voce e nel linguaggio, altro specificato Attività e partecipazione (d): d310-d329 Comunicazione (ricevere e produrre messaggi) d335 Produzione di messaggi non verbali d360 Uso dispositivi di comunicazione d920 Attività ricreative (uso PC, scrittura) Fattori ambientali (e): e125 Prodotti e tecnologie per comunicazione e310 Famiglia immediata



Riferimenti	Tipologia di NMD	Bisogni specifici identificati	Domini ICF coinvolti
Holz et al. (2015)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	-Comunicazione creativa (painting) -Espressione personale -Inclusione sociale -Attività ricreative	Funzioni corporee (b): b156 Funzioni della percezione visiva b440 Funzioni della respirazione b445 Funzioni della tosse b710 Funzioni della mobilità articolare b730 Funzioni della forza muscolare b760 Funzioni di controllo dei movimenti volontari Strutture corporee (s): s330 Strutture dell'occhio s398 Strutture coinvolte nella voce e nel linguaggio, altro specificato s430 Struttura del sistema respiratorio Attività e partecipazione (d): d155 Acquisizione di abilità d335 Produzione di messaggi non verbali d350 Conversazione/comunicazione d440 Uso fine della mano d445 Uso della mano e del braccio d570 Prendersi cura della propria salute d920 Attività ricreative (uso PC, scrittura) Fattori ambientali (e): e125 Prodotti e tecnologie per comunicazione e310 Famiglia immediata e355 Persone che forniscono assistenza personale
Ward et al. (2015)	Sclerosi Laterale Amiotrofica	-Mobilità -Riduzione dolore -Autonomia quotidiana -Comunicazione autonoma	Funzioni corporee (b): b310 Funzioni vocali b320 Funzioni di articolazione b455 Funzioni di tolleranza all'esercizio b730 Funzioni della potenza muscolare b735 Funzioni del tono muscolare b740 Funzioni di resistenza muscolare b755 Funzioni di reazione al movimento involontario b760 Controllo delle funzioni del movimento volontario b765 Funzioni di movimento involontario b780 Sensazioni legate ai muscoli e alle funzioni del movimento Strutture corporee (s): s770 Ulteriori strutture muscolo scheletriche correlate al movimento s398 Strutture coinvolte nella voce e nel linguaggio, altro specificato Attività e partecipazione (d): d450-d469 Camminare e muoversi Fattori ambientali (e): e120 Prodotti e tecnologie per la mobilità e il trasporto personale indoor e outdoor e125 Prodotti e tecnologie per comunicazione
Pousada Garcia et al. (2015)	Disturbi neuromuscolari	-Mobilità personale -Partecipazione sociale e scolastica -Autonomia nelle attività quotidiane -Accessibilità ambientale	Funzioni corporee (b): b730-b749 Funzioni muscolari b750-b789 Funzioni di movimento Strutture corporee (s): s770 Ulteriori strutture muscolo scheletriche correlate al movimento Attività e Partecipazione (d): d450-d469 Camminare e muoversi d540 Vestirsi d750 Relazioni sociali informali d760 Relazioni familiari d798 Interazioni e relazioni interpersonali, altro specificato d920 Ricreazione e tempo libero Fattori ambientali (e): e120 Prodotti e tecnologie per la mobilità e il trasporto personale indoor e outdoor e150 Progettazione, costruzione e prodotti e tecnologie per l'edilizia di edifici ad uso pubblico e155 Progettazione, costruzione e prodotti e tecnologie per l'edilizia di edifici ad uso privato e310 Famiglia immediata e355 Professionisti della salute

Tabella 11. Identificazione dei bisogni del campione nei domini ICF



Conclusioni

L'analisi condotta consente di formulare risposte argomentate alle due domande di ricerca che hanno orientato la presente revisione sistematica e di collocare in un quadro più ampio il ruolo che le TA svolgono nei percorsi di vita delle persone con NMD. In relazione alla RQ1, le evidenze disponibili nel decennio considerato indicano con sufficiente continuità come diverse tipologie di TA, dai bracci robotici ai sistemi BCI, dalle sedie a rotelle elettriche a dispositivi touchscreen e ambienti domotici, siano correlate a miglioramenti apprezzabili nella qualità della vita, sia in termini di autonomia funzionale sia in termini di benessere psicologico e percezione di competenza. Gli studi sull'impiego dei bracci robotici mostrano, ad esempio, come tali dispositivi consentano un incremento della partecipazione nelle attività quotidiane, pur con limiti residui nella piena autonomia esecutiva (Routhier et al., 2022); analogamente, i sistemi BCI, soprattutto quando utilizzati nel contesto domestico e supportati da adeguata formazione, favoriscono un aumento dell'autonomia comunicativa e del senso di controllo personale (Vansteensel et al., 2016; Holz et al., 2015), sebbene permangano problematiche di affidabilità e variabilità interindividuale nelle prestazioni.

Risultati convergenti sono emersi dagli studi sulle sedie a rotelle elettriche, che documentano miglioramenti estesi nelle sottoscale PIADS relative a competenza, adattabilità e autostima (Pousada García et al., 2015), con effetti positivi che sembrano consolidarsi nel tempo, parallelamente all'aumento della familiarità con il dispositivo (Ward et al., 2015). L'evidenza offerta dai dispositivi IoT e dai touchscreen risulta più eterogenea: se alcuni studi registrano incrementi nel benessere fisico o emotivo (Tavares et al., 2024; Trevizan et al., 2024), altri segnalano flessioni nei domini psicologico e sociale, richiamando l'importanza di interpretare gli esiti alla luce di condizioni cliniche mutevoli o eventi acuti concomitanti. Gli studi qualitativi, come quello di Eicher et al. (2019), confermano che i dispositivi assistivi vengono spesso percepiti come strumenti essenziali per preservare autonomia e continuità delle attività significative, pur mettendo in luce criticità legate alla complessità dei dispositivi, alla loro adattabilità limitata o al carico aggiuntivo imposto ai caregiver.

Le evidenze ottenute permettono quindi di affermare che la RQ1 (*Negli ultimi dieci anni, sono stati condotti studi che, nell'analisi del miglioramento e della misurazione della qualità della vita delle persone con NMD, evidenziano la centralità delle tecnologie assistive?*) trova complessivamente riscontro: negli ultimi dieci anni sono stati condotti studi che riconoscono la centralità delle TA nella promozione della qualità della vita nelle persone con NMD, sebbene il grado di approfondimento e la qualità metodologica dei lavori risultino eterogenei. Una parte consistente degli studi esaminati mostra infatti una carenza di metriche standardizzate per la valutazione della QoL, preferendo focalizzarsi su funzionalità clinica o fattibilità tecnica, e questo conferma la necessità di sviluppare approcci valutativi più sistematici e multidimensionali (Ferrans & Powers, 1992; Biesecker & Erby, 2008; Stanton et al., 2001).

Per quanto riguarda la RQ2 (*In tali studi è possibile individuare specifici domini ICF e bisogni caratteristici delle persone con malattie neuromuscolari rare?*), la revisione consente di individuare con chiarezza specifici domini funzionali e di partecipazione, coerenti con il framework ICF, sui quali le TA esercitano un impatto diretto. La letteratura analizzata evidenzia in modo ricorrente miglioramenti in ambiti quali la mobilità, la manipolazione, la comunicazione, il controllo dell'ambiente e la partecipazione sociale, confermando che le TA operano come mediatori tra limitazione funzionale e accesso alle attività significative. La presenza di tali domini non deve essere interpretata unicamente come una classificazione tecnica delle aree coinvolte, ma come la manifestazione concreta del modo in cui la persona con NMD rinegozia la propria posizione nel mondo, ridefinendo possibilità d'azione, ruoli sociali e livelli di partecipazione. Gli studi qualitativi sottolineano inoltre bisogni più complessi, spesso non catturati dagli strumenti quantitativi: il desiderio di mantenere continuità biografica, di preservare identità e ruoli, di ridurre la dipendenza dai caregiver e di mantenere forme di agency soggettiva nonostante il progredire della malattia.

L'impatto delle TA sul burden dei caregiver costituisce un ulteriore elemento trasversale emerso con chiarezza: l'adozione di tecnologie adeguatamente personalizzate può ridurre significativamente il carico fisico, emotivo e organizzativo dell'assistenza (Lindsay, Cagliostro & McAdam, 2019; Lanfeldt et al., 2016;



Tavares et al., 2024; Routhier et al., 2022; Eicher et al., 2019; Wolpaw et al., 2018), generando un beneficio relazionale e sistemico che si estende all'intero nucleo familiare. Anche questo elemento contribuisce a confermare la rilevanza dei domini di partecipazione e dei bisogni identificati, andando oltre la sola dimensione prestazionale del dispositivo.

In tale prospettiva multidimensionale, il ruolo della dimensione educativa e pedagogica risulta particolarmente rilevante, poiché consente di interpretare l'adozione delle TA non come un intervento esclusivamente tecnologico, bensì come un processo formativo complesso che richiede apprendimenti progressivi, appropriazione dei significati, sviluppo di competenze e consolidamento di pratiche d'uso sostenibili. L'efficacia delle TA dipende, infatti, dalla capacità degli utenti e dei caregiver di integrare il dispositivo nella propria quotidianità e ciò implica percorsi educativi che sostengano l'autoefficacia, la motivazione, la consapevolezza dei propri diritti e la possibilità di esercitare autodeterminazione all'interno dei contesti di vita. L'introduzione di una TA, in altre parole, diventa parte di un processo pedagogico che favorisce la costruzione di *agency*, la riorganizzazione dei ruoli e la possibilità di mantenere forme significative di partecipazione e autonomie.

Pertanto, le evidenze raccolte in questa rassegna permettono di affermare che le tecnologie assistive possiedono un potenziale abilitante rilevante per le persone con condizioni neuromuscolari rare, ma la loro efficacia dipende dalla capacità di collocarle entro un progetto globale, sostenuto non solo da competenze cliniche e tecniche, ma anche da pratiche educative e da un accompagnamento pedagogico capace di valorizzarne l'uso in modo personalizzato, sostenibile e orientato alla qualità della vita. È proprio questa integrazione tra dimensione funzionale, dimensione esistenziale e dimensione educativa che consente alle TA di contribuire in maniera significativa alla risposta ai bisogni complessi delle persone con NMD e di promuovere, in modo più pieno, autonomia, benessere e partecipazione sociale.

Limitazioni

Questa revisione sistematica presenta alcune limitazioni. In primo luogo, la notevole eterogeneità delle malattie neuromuscolari (NMD) ha reso complessa la definizione delle stringhe di ricerca e potrebbe aver determinato l'esclusione involontaria di alcune NMD rare. In secondo luogo, tecnologie assistive emergenti o non adeguatamente indicizzate potrebbero non essere state incluse. Infine, la scelta di considerare solo studi che misurano direttamente la qualità della vita (QoL) ha comportato l'esclusione di ricerche focalizzate sull'efficacia funzionale delle TA senza valutazione della QoL, limitando la raccolta di prove potenzialmente rilevanti.

Riferimenti bibliografici

- Benarroch, L., Bonne, G., Rivier, F., & Hamroun, D. (2020). The 2021 version of the gene table of neuromuscular disorders (nuclear genome). *Neuromuscular Disorders*, 30(12), 1008-1048.
- *Beswick, E., Fawcett, T., Hassan, Z., Forbes, D., Dakin, R., Newton, J., ... & Pal, S. (2022). A systematic review of digital technology to evaluate motor function and disease progression in motor neuron disease. *Journal of Neurology*, 269(12), 6254-6268.
- Biesecker, B. B., & Erby, L. H. (2008). *Adaptation to living with a genetic condition: The role of psychological adaptation*. *Clinical Genetics*, 74(5), 401-407.
- Bologna, F., Perilongo, G., Mennini, F. S., Scarpa, M., & Silvano, G. (Eds.). (2024). *Malattie rare: una sfida tra passato e futuro*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- *Bortolani, S., Brusa, C., Rolle, E., Monforte, M., De Arcangelis, V., Ricci, E., ... & Tasca, G. (2022). Technology outcome measures in neuromuscular disorders: A systematic review. *European Journal of Neurology*, 29(4), 1266-1278.
- Bos, I., Stallinga, H. A., Middel, B., Kuks, J. B., & Wynia, K. (2013). Validation of the ICF core set for neuromuscular diseases. *Eur J Phys Rehabil Med*, 49(2), 179-87.
- *Burke, K. M., Arulanandam, V., Scirocco, E., Royse, T., Hall, S., Weber, H., ... & Paganoni, S. (2025). Assistive Te-



- chnology in ALS: A Scoping Review of Devices for Limb, Trunk, and Neck Weakness. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 10-1097.
- Coenen, M., Cieza, A., Freeman, J., Khan, F., Miller, D., Weise, A., ... & members of the Consensus Conference. (2011). The development of ICF Core Sets for multiple sclerosis: results of the International Consensus Conference. *Journal of neurology*, 258(8), 1477-1488.
- Conway, K. M., Ciafaloni, E., Matthews, D., Westfield, C., James, K., Paramsothy, P., & Romitti, P. A. (2018). Application of the International Classification of Functioning, Disability and Health system to symptoms of the Duchenne and Becker muscular dystrophies. *Disability and rehabilitation*, 40(15), 1773-1780.
- Corradi, F., Scherer, M., & Lo Presti, A. (2013). *Misurare l'abbinamento delle tecnologie assistive*. In *Manuale di valutazione delle tecnologie assistive* (pp. 49-67). Pearson Italia.
- *Cumplido, C., Delgado, E., Ramos, J., Puyuelo, G., Garcés, E., Destarac, M. A., ... & Garcia, E. (2021). Gait-assisted exoskeletons for children with cerebral palsy or spinal muscular atrophy: A systematic review. *NeuroRehabilitation*, 49(3), 333-348.
- Day, H., & Jutai, J. (1996). *Measuring the psychosocial impact of assistive devices: The PIADS*. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 9(2), 159-168.
- *Eicher, C., Kiselev, J., Bruckamp, K., Kiemel, D., Spittel, S., Maier, A., ... & Greuël, M. (2019). Experiences with assistive technologies and devices (ATD) in patients with amyotrophic lateral sclerosis (ALS) and their caregivers. *Technology and Disability*, 31(4), 203-215.
- Espay, A. J., Bonato, P., Nahab, F. B., Maetzler, W., Dean, J. M., Klucken, J., ... & Movement Disorders Society Task Force on Technology. (2016). Technology in Parkinson's disease: challenges and opportunities. *Movement Disorders*, 31(9), 1272-1282.
- *Fernandes, F., Barbalho, I., Barros, D., Valentim, R., Teixeira, C., Henriques, J., ... & Dourado Júnior, M. (2021). Bio-medical signals and machine learning in amyotrophic lateral sclerosis: a systematic review. *Biomedical engineering online*, 20(1), 61.
- Ferrans, C. E., & Powers, M. J. (1992). Psychometric assessment of the Quality of Life Index. *Research in nursing & health*, 15(1), 29-38.
- 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.
- *Gandolla, M., Antonietti, A., Longatelli, V., & Pedrocchi, A. (2020). The effectiveness of wearable upper limb assistive devices in degenerative neuromuscular diseases: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in bioengineering and biotechnology*, 7, 450.
- *Holz, E. M., Botrel, L., Kaufmann, T., & Kübler, A. (2015). Long-term independent brain-computer interface home use improves quality of life of a patient in the locked-in state: a case study. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 96(3), S16-S26.
- Landfeldt, E., Lindgren, P., Bell, C. F., Guglieri, M., Straub, V., Lochmüller, H., & Bushby, K. (2016). Quantifying the burden of caregiving in Duchenne muscular dystrophy. *Journal of neurology*, 263(5), 906-915.
- *Leone, E., Pandyan, A., Rogers, A., Kulshrestha, R., Hill, J., & Philp, F. (2024). Effectiveness of conservative non-pharmacological interventions in people with muscular dystrophies: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 95(5), 442-453.
- Lindsay, S., Cagliostro, E., & McAdam, L. (2019). Meaningful occupations of young adults with muscular dystrophy and other neuromuscular disorders. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 86(4), 277-288.
- *Mijic, M., Wirner-Piotrowski, C., Jung, A., Gutschmidt, K., Arndt, M., García-Angarita, N., ... & Schoser, B. (2024). The assistive gait devices and their implementation in activities of daily living for patients with neuromuscular disease: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Neuromuscular Diseases*.
- *Oldford, L., Hanson, N., Ross, I., Croken, E., & Bleau, L. (2022). Exploring the psychosocial impact of simple robotic assistive technology on adolescents with neuromuscular disease. *Journal of Rehabilitation and Assistive Technologies Engineering*, 9.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *bmj*, 372.
- Pinnelli, S. (2014). Ambient assisted living, innovazione tecnologica e inclusione. *Media Education*, 5(1), 1-13.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2017). *Rari ma non troppo. Bisogni di cura e persona con malattia rara: risultati di indagine del progetto People with CIDP and Quality of life*.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2018). Progettazione e sviluppo di una Personal Care App per promuovere il monitoraggio



delle attività centrate sul paziente nell'autogestione delle malattie rare. Il progetto RareBox. *Medic. Metodologia didattica e innovazione clinica*, 2, 61-71.

- *Pousada García, T., Groba González, B., Nieto Rivero, L., Pereira Loureiro, J., Díez Villoria, E., & Pazos Sierra, A. (2015). Exploring the psychosocial impact of wheelchair and contextual factors on quality of life of people with neuromuscular disorders. *Assistive technology*, 27(4), 246-256.
- *Routhier, F., Lettre, J., Bouffard, J., Archambault, P., Lemay, M., & Gélinas, I. (2022). Impacts of a robotic arm on people with upper-limb disabilities due to neuromuscular disorder. *JPO: Journal of Prosthetics and Orthotics*, 34(3), 180-191.
- Sagliaschi, S. (2010). L'ICF nei servizi socio-sanitari italiani. *L'integrazione scolastica e sociale*, 9(5), 509-515.
- Scherer, M. J., & Craddock, G. (2002). Matching person & technology (MPT) assessment process. *Technology and Disability*, 14(3), 125-131.
- Stanton, A. L., Revenson, T. A., & Tennen, H. (2007). Health psychology: Psychological adjustment to chronic disease. *Annual Review of Psychology*, 58, 565-592.
- Stolk P., Willemsen M. J. C., Leufkens H. G. M. "Rare essentials: Drugs for rare diseases as essential medicines." *Bulletin of the World Health Organization*, 84(9), 745-751.
- *Tavares, R., Inácio, A., Sousa, H., & Ribeiro, J. (2024). Smart Speakers as an Environmental Control Unit for Severe Motor Dependence: The Case of a Young Adult with Duchenne Muscular Dystrophy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(6), 778.
- *Trevizan, I. L., Silva, T. D., Dawes, H., Massetti, T., Crocetta, T. B., Favero, F. M., ... & Monteiro, C. B. D. M. (2018). Efficacy of different interaction devices using non-immersive virtual tasks in individuals with Amyotrophic Lateral Sclerosis: a cross-sectional randomized trial. *BMC neurology*, 18(1), 209.
- Twaddle, A.C. (1973), Illness and Deviance. *Social Science and Medicine*, 7, pp.751-762.
- Twaddle, A.C. (1994). Disease, Illness and Sickness: Three Central Concepts in the Theory of Health. *Studies in Health and Society*, 18, 1-18.
- *Vansteensel, M. J., Pels, E. G., Bleichner, M. G., Branco, M. P., Denison, T., Freudenburg, Z. V., ... & Ramsey, N. F. (2016). Fully implanted brain-computer interface in a locked-in patient with ALS. *New England Journal of Medicine*, 375(21), 2060-2066.
- Von der Lippe, C., Diesen, P. S., & Feragen, K. B. (2017). Living with a rare disorder: a systematic review of the qualitative literature. *Molecular genetics & genomic medicine*, 5(6), 758-773.
- *Ward, A. L., Hammond, S., Holsten, S., Bravver, E., & Brooks, B. R. (2015). Power wheelchair use in persons with amyotrophic lateral sclerosis: changes over time. *Assistive Technology*, 27(4), 238-245.
- *Wolpaw, J. R., Bedlack, R. S., Reda, D. J., Ringer, R. J., Banks, P. G., Vaughan, T. M., ... & Ruff, R. L. (2018). Independent home use of a brain-computer interface by people with amyotrophic lateral sclerosis. *Neurology*, 91(3), e258-e267.



Michelina Valenza

University of Trento | michelina.valenza@unitn.it

Fabio Filosofi

University of Trento | fabio.filosofi@unitn.it

Anna Serbati

University of Trento | anna.serbati@unitn.it

Silvia Perzoli

University of Trento | silvia.perzoli@unitn.it

Elena Benini

University of Trento | elena.benini@unitn.it

Paola Venuti

University of Trento | paola.venuti@unitn.it

Autoefficacia degli Insegnanti e ricadute sull'Inclusione. Verso un Modello di Formazione per Tutti Teachers' Self-Efficacy and impacts on Inclusion: Towards a Training Model for All

Fuori Call

The paper presents partial data from an ongoing research project aimed at investigating the perception of self-efficacy among special education teachers and the collective efficacy of teachers in schools. National and international studies over the past twenty years have highlighted how teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy are closely linked to the development of inclusive practices. The objective of the research is, therefore, to reconsider initial teacher education in order to innovate, in both a transformative and inclusive way, the approaches and methodologies used in specialization courses, as well as in qualification and training programs for all teachers. The study adopts a quantitative approach within a broader mixed-methods research design, using the Teachers' Efficacy for Inclusive Practices Scale – TEIP (Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016; Italian translation by Aiello *et al.*, 2016). Results show that self efficacy perceptions significantly improved due to teachers training.

Keywords: Self-Efficacy, Collective Efficacy, Teachers, Inclusion, Training

Il contributo presenta i dati parziali di una ricerca in corso, che mira a indagare la percezione dell'autoefficacia degli insegnanti di sostegno e dell'efficacia collettiva degli insegnanti a scuola. Studi nazionali e internazionali degli ultimi venti anni evidenziano come la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti sia connessa allo sviluppo di prassi inclusive. L'obiettivo della ricerca è, dunque, di rileggere la formazione iniziale dei docenti, per innovare, in chiave trasformativa oltre che inclusiva, approccio e metodologie nei corsi di specializzazione e nei corsi di abilitazione e formazione per tutti. Lo studio adotta un approccio quantitativo, all'interno di un più ampio disegno di ricerca mixed-methods, utilizzando la Teachers' Efficacy for Inclusive Practices Scale - TEIP (Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016; trad. ital. Aiello *et al.*, 2016). I risultati dimostrano che la percezione di autoefficacia aumenta significativamente grazie alla formazione.

Parole chiave: Autoefficacia, Efficacia Collettiva, Insegnanti, Inclusione, Formazione.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Valenza, M. et al. (2025). Autoefficacia degli Insegnanti e ricadute sull'Inclusione. Verso un Modello di Formazione per Tutti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 252-260. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-22>

Corresponding Author: Fabio Filosofi | fabio.filosofi@unitn.it

Received: 09/08/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-22

Credit author statement: L' articolo è frutto del lavoro comune degli autori. Nello specifico: la concettualizzazione è da attribuire a Valenza, Filosofi e Serbati; i par. 1 e 2 a Valenza; il par. 3 a Filosofi; il par. 4 a Valenza, Filosofi; il par. 5.1 a Benini; i par. 5.2 (Piano analitico e analisi) e 6 (Statistiche inferenziali) a Perzoli; il par. 7 a Valenza, Filosofi, Serbati, Venuti.



1. Introduzione

La formazione degli insegnanti, al pari di altri percorsi professionalizzanti e di abilitazione, va intesa come un percorso che concorre, all'interno di una cornice solida di conoscenze, allo sviluppo di processi di costruzione di motivazione, consapevolezza, autoefficacia e soddisfazione professionale. Se così non fosse, qualsiasi altra istituzione, diversa dall'università, potrebbe essere demandata a tale compito (Agrusti, 2020). La cornice di conoscenze, a sua volta, richiede la collocazione all'interno di un orizzonte prospettico verso le pratiche di inclusione delle differenze nel quale l'Italia è pioniera: il nostro Paese è stato globalmente riconosciuto come alto esempio di inclusione (D'Alessio, 2011), seppure la cornice dell'inclusione richieda costantemente di misurarsi problematizzando e innovando lo sfondo teorico concettuale di riferimento (Canevaro & Malaguti, 2015; Camedda & Santi, 2016).

L'attuale percorso di formazione degli insegnanti, disciplinato dal D.L. n. 36 del 2022, prevede un'offerta formativa corrispondente a 60 CFU con l'obiettivo di sviluppare, nei futuri docenti:

- competenze culturali, disciplinari e psicopedagogiche, integrate con competenze relazionali, orientative, valutative, organizzative;
- capacità di progettare e programmare attività di gruppo e percorsi didattici flessibili, nel rispetto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di tutti gli studenti e delle studentesse.

Il percorso di formazione e abilitazione all'insegnamento della materia curricolare può essere implementato dal corso di specializzazione per le attività di sostegno alle classi che includono alunni e alunne con disabilità.

I corsi di specializzazione per le attività di sostegno sono disciplinati dal DM n. 249 del 2010, con integrazioni del DM del 2011, e prevedono 60 CFU da svolgersi in non meno di otto mesi. I corsi si prefiggono l'obiettivo di sviluppare nei docenti specializzati sul sostegno competenze teoriche e pratiche nel campo della pedagogia, della didattica speciale e nella pedagogia della relazione d'aiuto, nonché sulle diverse tipologie della disabilità.

Attualmente il modello di scuola italiano si fonda sulla co-docenza tra docenti di sostegno e docenti curricolari ed è finalizzato all'inclusione di tutti gli alunni nelle scuole ordinarie. Sembra però che tale modello, unico in Europa ad includere il 100% degli alunni e delle alunne con disabilità nelle classi ordinarie (EACEA-Eurydice, 2023), sia caratterizzato da un'adesione solo "a parole" (Zanazzi, 2020) e da critiche riguardo l'efficacia di politiche e processi inclusivi (D'Alessio, 2013; 2018; Medeghini, 2015). Manca infatti un'impostazione unitaria di formazione sull'inclusione per tutti che finisce con il determinare una netta separazione tra specializzati e non specializzati, nell'idea, errata ma ancora perseguita, che l'inclusione sia un tema a sé stante (Bocci *et al.*, 2021).

Anche le indagini OCSE TALIS (2014; 2018), condotte su campioni formati da insegnanti e dirigenti, su scala internazionale e nazionale, segnalano lacune nelle competenze professionali degli insegnanti e scarsa efficacia dei percorsi formativi destinati ai docenti, sia iniziali che in servizio (Agrusti, 2023; Ciraci & Isidori, 2017). Alcuni dati in particolare correlano l'associazione fra le dimensioni che costituiscono l'autoefficacia dell'insegnante e i modelli di insegnamento adottati. L'autoefficacia dell'insegnante, la percezione di ciò che l'insegnante è o ritiene di essere all'interno del contesto di apprendimento nel quale mette in campo la propria *agency*, può indicare possibili traiettorie di sviluppo per i corsi di formazione (Agrusti, 2023).

2. Autoefficacia degli insegnanti, efficacia collettiva e inclusione

L'ultimo ventennio ha visto crescere l'interesse verso lo studio del costrutto dell'autoefficacia nell'insegnamento e sono stati messi a punto strumenti di misurazione dei sentimenti di autoefficacia degli insegnanti nell'implementazione dell'educazione inclusiva (Sharma *et al.* 2012; 2024; Wray *et al.*, 2022). Si è



affermata l'idea che alti livelli di autoefficacia riscontrati nei docenti sono predittivi della capacità di attuare pratiche inclusive nella scuola (Aiello *et al.*, 2017; Romano *et al.*, 2021; Sharma *et al.*, 2021; Subban *et al.*, 2024).

Il costrutto dell'autoefficacia degli insegnanti trae origine dagli studi di Bandura (1977; 1981; 1982) che ha definito la percezione dell'autoefficacia come la convinzione delle proprie capacità di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per raggiungere determinati obiettivi, perché le persone intraprendono e svolgono con sicurezza azioni e attività che giudicano di essere in grado di gestire. Bandura distingue le aspettative di risultato dall'aspettativa di autoefficacia con la percezione che ne consegue. Un'aspettativa di risultato è definita come la stima, da parte di una persona, che un determinato comportamento porterà a certi risultati. Un'aspettativa di efficacia è la convinzione di poter eseguire con successo il comportamento necessario per produrre tali risultati. Le aspettative di risultato e di efficacia vengono differenziate perché una persona può credere che una certa linea d'azione porti a determinati esiti, ma se nutre seri dubbi sulla propria capacità di svolgere le attività necessarie, tali informazioni non influenzeranno il suo comportamento (Bandura, 1977). I giudizi di autoefficacia determinano quanto sforzo le persone sono disposte a compiere, per quanto tempo persevereranno di fronte agli ostacoli o alle esperienze spiacevoli: coloro che hanno un forte senso di efficacia impegnano maggiori energie per affrontare le sfide (Bandura, 1982; Bandura & Schunk, 1981; Brown & Inouye, 1978; Weinberg, Gould & Jackson, 1979).

L'applicazione delle teorie di Bandura al costrutto dell'autoefficacia degli insegnanti porta a definire la percezione dell'autoefficacia come la valutazione, da parte degli insegnanti, delle proprie capacità di generare un cambiamento positivo negli studenti (Gibson & Dembo, 1984, p. 570). Un ulteriore filone da cui traggono ispirazione le ricerche sull'autoefficacia degli insegnanti è costituito dagli studi condotti dalla RAND-Research And Development Corporation (Armor *et al.*, 1976) basati sulla teoria dell'apprendimento sociale di Rotter (1966). Gli insegnanti che ritengono che l'influenza dell'ambiente superi la capacità dell'insegnante stesso di incidere sull'apprendimento degli studenti, percepiscono un *locus of control* esterno, ad indicare che il rinforzo dei loro sforzi didattici è al di fuori del loro controllo. Al contrario, gli insegnanti che esprimono fiducia nella propria capacità di insegnare a studenti demotivati percepiscono un *locus of control* interno (Rotter 1966, in Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

Gli insegnanti con un forte senso di autoefficacia tendono a mostrare maggiori livelli di pianificazione e organizzazione, inoltre la percezione di autoefficacia degli insegnanti è stata messa in relazione con risultati degli studenti come il rendimento scolastico, la motivazione e il senso di autoefficacia degli studenti stessi (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Alcune ricerche riportano infatti che una maggiore autoefficacia consente agli insegnanti di essere meno critici verso gli studenti quando commettono errori: gli insegnanti che, in generale, hanno fiducia nella propria capacità di insegnare e che si aspettano che gli studenti apprendano, comunicano aspettative più elevate e usano strategie di supporto e rinforzo fino a quando rispondono correttamente (Gibson & Dembo, 1984).

Sharma (2012) ha ripreso e implementato gli studi sulla percezione dell'autoefficacia degli insegnanti e li ha finalizzati in ottica inclusiva, mettendo a punto sia una scala di misurazione dell'autoefficacia degli insegnanti nelle pratiche inclusive, la Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale-TEIP (Sharma *et al.*, 2012) sia una scala di misurazione dell'Efficacia Collettiva nelle pratiche inclusive, la scala TEIP-C, Teacher Efficacy for Inclusive Practices - Collective (Sharma *et al.*, 2017; 2024).

Il concetto di Efficacia Collettiva percepita si sviluppa a partire dalla nozione di autoefficacia: non si può intendere come mera somma delle percezioni individuali ma riguarda la capacità di un gruppo di attuare comportamenti orientati al raggiungimento di obiettivi condivisi (Bandura, 1997; 2000).

Nel contesto scolastico, le ricerche evidenziano come gli insegnanti elaborano non solo credenze autoriferite, ma anche valutazioni circa la competenza collettiva del corpo docente. Tali credenze, considerate una proprietà organizzativa, definiscono l'efficacia collettiva percepita (Bandura, 1997; Goddard *et al.*, 2004). In ambito educativo, essa si esprime nella convinzione condivisa tra insegnanti circa la capacità della scuola di organizzare ed eseguire azioni efficaci a beneficio degli studenti (Goddard *et al.*, 2004).

In ambito nazionale sono presenti studi che hanno indagato con strumenti diversi la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva, alcuni dei quali hanno utilizzato la scala TEIP. Senza la pretesa di



essere esaustivi, ricordiamo, tra gli altri, lo studio condotto dall'Università di Salerno con l'Università Federico II di Napoli, che ha tradotto in italiano e validato la scala TEIP (Aiello, Sharma *et al.* 2016; 2017), somministrata nell'ambito di un percorso di formazione rivolto a docenti curricolari e insegnanti di sostegno delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado della Campania; lo studio di Romano *et al.* (2021), condotto con l'Università di Siena e che ha previsto la somministrazione della scala TEIP-C su un campione di corsisti del Corso di Specializzazione sul sostegno; lo studio condotto dall'Università di Roma 'Foro Italico' (Cioni, 2024).

3. Obiettivo dello studio

La ricerca fa parte di un disegno di ricerca mixed methods più ampio che intende inserirsi in un filone di studi che correlano il senso di autoefficacia degli insegnanti di sostegno con il senso di efficacia collettiva vissuto nel sistema organizzativo scolastico, perché si ritiene che sia l'autoefficacia che l'efficacia collettiva, intesa come il livello di raccordo fra l'efficacia dei singoli e quella dell'organizzazione, siano determinanti nella costruzione di pratiche didattiche e ambienti di apprendimento più inclusivi per tutti gli studenti. La prima parte dello studio, di natura qualitativa (Valenza, Filosofi, Serbati & Venuti, 2025), ha indagato, attraverso il Focus Group, la percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva degli insegnanti di sostegno, utilizzando domande guida ispirate alle dimensioni indagate dal questionario TEIP. Il campione era formato da 17 docenti, esperti e in formazione.

Il Focus Group ha rappresentato uno strumento funzionale per il confronto e la riflessione di gruppo, favorendo la co-costruzione della conoscenza attraverso lo scambio di punti di vista differenti e di expertise nell'ambito formativo e professionale.

La seconda parte dello studio, oggetto di questo contributo, intende rilevare, in particolare, l'impatto della formazione inerente le attività di sostegno sull'autoefficacia percepita, per interpretare la formazione iniziale dei docenti curricolari e di sostegno alla luce del paradigma trasformativo (Mezirow, 2016).

Si parte dall'ipotesi che la definizione e il rafforzamento dell'autoefficacia percepita dall'insegnante di sostegno, con influenza sulle prassi inclusive, possa essere sviluppata in formazione e poi ripresa e consolidata in itinere.

Lo studio intende dare risposta alle seguenti domande di ricerca:

- Si registrano differenze significative nella percezione dell'autoefficacia tra l'inizio (T1) e la fine (T2) del percorso di specializzazione sul sostegno?
- Eventuale formazione pregressa influenza positivamente la percezione di autoefficacia degli insegnanti?

Lo studio è stato sottoposto e approvato dal Comitato Etico della ricerca dell'Università di Trento n. 2024-37 ESA.

4. Metodologia, strumento di indagine

Lo studio si è avvalso di un questionario diviso in due parti: la prima parte raccoglie i seguenti dati socio demografici: età, ordine e grado di scuola, contesto territoriale, tipo di incarico, corsi frequentati.

La seconda utilizza il questionario *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP, Sharma *et al.*, 2012; Park *et al.*, 2016; Aiello, Sharma *et al.*, 2016).

La scala TEIP si rivolge a insegnanti di ogni ordine e grado e valuta le competenze necessarie per agire in modo inclusivo in ambito scolastico (Cioni, 2024). È composta da 18 items suddivisi in tre dimensioni. La prima dimensione è composta da sei items che indagano la percezione dell'autoefficacia nella didattica inclusiva (EI), la seconda presenta sei items che misurano la percezione dell'autoefficacia nella collabo-



razione tra insegnanti, genitori e altre figure professionali (EC), infine gli ultimi sei items riguardano la dimensione della percezione dell'autoefficacia nella gestione del Comportamento (EMB).

I partecipanti hanno risposto utilizzando una scala Likert a sei punti che va da *Fortemente in disaccordo* (1) a *Fortemente d'accordo* (6).

Lo studio è stato condotto su un campione di 88 docenti frequentanti il IX ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno alle classi con studenti con disabilità, presso l'Università di Trento, A.A. 2023-24, per gli ordini di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Il questionario è stato somministrato, su invito, in due tempi, a inizio percorso (T1 pre-training) agli 88 corsisti presenti al primo incontro del Corso di Pedagogia di gestione integrata del gruppo classe, che si è tenuto in presenza, e al termine del percorso di specializzazione (T2 post-training) con invito a rispondere effettuato via mail. L'ipotesi prende in considerazione le differenze nei punteggi del questionario TEIP rilevati nei due momenti di rilevazione (tempo 1, all'inizio della formazione e a tempo 2, nel momento conclusivo della formazione). Ci si aspetta che nel tempo in cui si è partecipato alla formazione possa essersi verificato un cambiamento positivo e un incremento della percezione di autoefficacia. Questo cambiamento potrebbe essere incentivato dalla partecipazione al percorso formativo. Infine, si ipotizza l'esistenza di una correlazione positiva tra la partecipazione a percorsi formativi e il livello percepito di autoefficacia. Più nel dettaglio, si pensa che una maggiore partecipazione a esperienze formative sia associata a un incremento dell'autoefficacia nell'istruzione inclusiva (EII) e parallelamente, a un aumento dell'autoefficacia nella collaborazione con colleghi, famiglie e altre figure professionali misurata attraverso la sottoscala EC.

5. Analisi dei dati

5.1 Descrizione del campione

Si riportano i risultati delle analisi statistiche della ricerca. Sono stati restituiti 82 questionari (93.18%) su 88 somministrati all'inizio della formazione (T1) mentre al termine della formazione (T2) sono stati raccolti 79 questionari (89.77%). I partecipanti hanno un'età media di 37,2 anni ($DS=8.11$). L'età minima rilevata è di 22 anni, mentre la massima è di 60 anni, evidenziando un campione eterogeneo in termini anagrafici.

Il campione analizzato è composto principalmente da insegnanti a tempo determinato (49.1%), seguiti da una quota consistente di persone attualmente non in servizio (43.5%), mentre solo una piccola percentuale è costituita da insegnanti a tempo indeterminato (7.5%).

Dal punto di vista del genere, prevale nettamente la componente femminile, con il 77.5% di donne, a fronte del 22.5% di uomini. Per quanto riguarda l'iscrizione al corso, la maggior parte dei partecipanti proviene dalla scuola secondaria di secondo grado (42.9%) e dalla scuola secondaria di primo grado (39.1%), mentre una quota minore appartiene alla scuola primaria (18%). Analizzando l'ordine di scuola in cui si lavora attualmente, la distribuzione è simile: il 39.8% insegna nella scuola secondaria di secondo grado, il 36.8% nella secondaria di primo grado, il 23% nella scuola primaria e solo l'1.2% nella scuola dell'infanzia. Relativamente all'esperienza lavorativa, il 16.8% non ha ancora iniziato a insegnare. Tra chi è già in servizio, il 31.1% ha un'esperienza tra 4 e 6 anni, seguito da un 28.6% con 1-3 anni di esperienza e un 21.1% con più di 6 anni. Solo una piccola parte (2.5%) ha meno di un anno di esperienza. Dal punto di vista del titolo di studio, la maggior parte dei partecipanti (91.9%) ha ottenuto una laurea di secondo livello o equivalente (diploma di laurea vecchio ordinamento, laurea specialistica o magistrale, laurea a ciclo unico). Le percentuali relative a titoli più avanzati (PhD, specializzazioni in psicoterapia) sono molto basse, rappresentando il 2.4% delle frequenze, mentre solo il 5.6% ha un titolo inferiore al diploma di laurea di secondo livello. Rispetto al luogo di lavoro o residenza professionale, il 42.2% lavora in piccoli comuni (tra 5.000 e 50.000 abitanti), il 19.3% in grandi città, mentre il 38.5% non ha attualmente un incarico scolastico. Analizzando il numero di alunni in classe, il gruppo più numeroso (41%) lavora con classi tra 20 e 30 studenti, seguito da chi ne ha meno di 20 (32.3%), mentre il 26.1% non insegna ancora. Classi



con più di 30 alunni sono molto rare (0.6%). Riguardo agli alunni con disabilità, il 49.1% segnala la presenza di 1 o 2 studenti con disabilità per classe, mentre il 23% ne ha più di due. Un 26.7% non insegna ancora e l'1.2% non conosce il numero esatto. Infine, sul piano della formazione specifica sull'inclusione, il 62.1% ha frequentato almeno un corso sulle strategie didattiche inclusive. Tra questi, il 59.3% ha seguito 1 o 2 corsi, mentre il 40.7% ne ha frequentati più di due. La percezione di utilità di tali corsi è generalmente positiva: l'80.9% li ha trovati utili, l'8.2% non molto utili, il 2.7% per nulla utili, mentre l'8.2% non sa rispondere.

5.2 Piano analitico

Sono state calcolate le statistiche descrittive sugli item del questionario, sia in generale sia divise per tempo (tempo 1 e tempo 2). Le variabili sono state controllate con il test di Shapiro per accertare la loro distribuzione normale. Il test dimostra la significatività di queste variabili indicando una distribuzione non normale, pertanto abbiamo proceduto applicando test non parametrici. Abbiamo condotto il test di Kruskal (corrispettivo non parametrico dell'ANOVA) per testare l'impatto della variabile "luogo" sulle variabili Teip, EEI (didattica inclusiva) EC Collaborazione, EMB (Gestione dei comportamenti problema). Nel caso di test significativi, abbiamo condotto analisi post hoc attraverso il test di Dunn con correzione Bonferroni per capire effettivamente quali sono i confronti significativi. Il test di Kruskal viene anche applicato per testare l'impatto della variabile "ordine" sulle variabili TEIP. Il test per campioni indipendenti (test di Wilcoxon) è stato applicato per valutare le differenze al tempo 1 e 2 sulle variabili principali. Infine, test di correlazione con metodo Spearman per variabili non parametriche hanno testato l'associazione tra la variabile Formazione e EEI e EC al tempo 1.

6. Risultati

Analisi descrittiva

La Tabella 1 riporta le medie e le deviazioni standard delle variabili TEIP e delle sue sottoscale (EEI, EC, EMB) misurate in due momenti temporali: tempo 1 (all'inizio della formazione) e tempo 2 (alla conclusione della formazione). Al tempo 1, il punteggio medio complessivo della scala TEIP è pari a 73.3 (DS = 15.6), mentre al tempo 2 si osserva un aumento della media a 80.4 (DS = 16.8). Analogamente, le sottoscale mostrano incrementi medi tra i due tempi: l'efficacia dell'istruzione inclusiva (EEI) passa da 24.3 (DS = 5.39) a 27.0 (DS = 5.84), l'efficacia nella collaborazione (EC) da 26.7 (DS = 6.99) a 29.8 (DS = 6.84) e l'efficacia nella gestione del comportamento (EMB) da 22.3 (DS = 4.82) a 23.6 (DS = 4.92).

	Tempo 1		Tempo 2			
Variabile	Media	DS	Media	DS	W (Wilcoxon)	p-value
TEIP	73.3	15.6	80.4	16.8	2271	0.0005
EEI	24.3	5.39	27.0	5.84	2178.5	0.0001
EC	26.7	6.99	29.8	6.84	2310	0.0008
EMB	22.3	4.82	23.6	4.92	2673.5	0.031

Tab. 1: Medie, deviazioni standard e statistiche inferenziali delle variabili TEIP e delle sottoscale (EEI, EC, EMB) al tempo 1 (inizio formazione) e tempo 2 (termine della formazione)



Analisi inferenziale

Al fine di esplorare differenze significative nelle variabili chiave indagate, percezione dell'autoefficacia nelle pratiche inclusive (TEIP, Teachers Efficacy for Inclusive Practices), autoefficacia nell'Istruzione Inclusiva (EII), nella Collaborazione (EC), nella Gestione del Comportamento (EMB), sono state condotte analisi inferenziali non parametriche, in ragione della non normalità delle distribuzioni verificata mediante test di Shapiro-Wilk. Il test di Kruskal-Wallis ha evidenziato differenze statisticamente significative tra gruppi territoriali (variabile luogo) per le variabili TEIP ($\chi^2 = 7.85$; $p = 0.019$), EII ($\chi^2 = 10.14$; $p = 0.006$) e EC ($\chi^2 = 10.59$; $p = 0.005$), mentre non sono emerse differenze significative per EMB ($p = 0.618$). Per approfondire tali differenze, sono stati effettuati confronti post-hoc mediante test di Dunn. I risultati hanno indicato che le differenze significative riguardano in particolare il confronto tra coloro che non hanno nessun incarico e chi lavora in un piccolo comune (5.000-50.000 abitanti). In questo confronto, questi ultimi (piccolo comune) riportano punteggi significativamente inferiori in TEIP ($p = 0.017$), EII ($p = 0.0067$) ed EC ($p = 0.0045$). Nessuno dei confronti tra chi lavora in un centro città/grande città e le altre variabili considerate (piccolo comune e assenza di incarico) ha raggiunto la significatività statistica. Per quanto riguarda il livello scolastico (variabile ordine), nessuna delle differenze osservate è risultata significativa nelle quattro dimensioni indagate, rendendo non necessario il ricorso ad analisi post-hoc.

Per valutare l'impatto del percorso formativo, sono state condotte analisi pre-post indipendenti (variabile *tempo*), attraverso il test di Wilcoxon per campioni non appaiati. I risultati mostrano un miglioramento statisticamente significativo in tutte e 4 le dimensioni indagate: TEIP ($W = 2271$, $p = 0.0005$); EII ($W = 2178,5$, $p = 0.0001$); EC ($W = 2310$, $p = 0.0008$); EMB ($W = 2673,5$, $p = 0.0310$). Questi risultati indicano un effetto positivo del percorso formativo sulla percezione delle competenze professionali. Infine, per esplorare il ruolo della formazione pregressa, sono state calcolate correlazioni di Spearman al tempo 1 tra il numero di formazioni dichiarate e i punteggi nelle variabili EII ed EC. I risultati hanno evidenziato una correlazione positiva e significativa tra formazione ed EII ($p = 0.24$; $p = 0.028$) e tra formazione ed EC ($p = 0.22$; $p = 0.049$), indicando che una maggiore esperienza formativa è associata a una più elevata percezione di efficacia nell'intervento individualizzato e nelle competenze educative.

7. Interpretazione dei dati e linee di ricerca future

Relativamente alla prima domanda di ricerca, i risultati mostrano un evidente aumento della percezione dell'autoefficacia da parte degli insegnanti alla fine del percorso formativo: ciò mette in risalto l'impatto positivo del corso di specializzazione sulle attività di sostegno. La fiducia nell'affrontare specifiche situazioni all'interno della realtà scolastica migliora, infatti, in tutte le dimensioni presenti all'interno della scala TEIP, soprattutto per quanto riguarda la percezione dell'autoefficacia nell'attuazione di una didattica inclusiva e nella collaborazione con i colleghi, con i genitori degli alunni e con altre figure afferenti il contesto scolastico. Nell'ambito della gestione dei comportamenti-problema si rileva un miglioramento significativo seppur moderato: è possibile ipotizzare la percezione di una maggiore complessità nell'acquisizione di competenze che implicano una formazione specifica e un bagaglio di esperienze pregresse.

I dati che rispondono alla seconda domanda di ricerca mostrano una correlazione positiva tra le precedenti esperienze formative sull'inclusione e la percezione di autoefficacia sia nella didattica inclusiva che nella collaborazione, aspetto che conferma l'impatto positivo della formazione inclusiva sulla fiducia degli insegnanti nelle proprie competenze professionali.

Questi risultati sottolineano la necessità di orientare tutti gli insegnanti, incaricati sul sostegno e curricolari, alla costruzione di una cultura condivisa e di un bagaglio di competenze relative alla gestione integrata degli ambienti di apprendimento (Medeghini, 2015; Pavone & Mura, 2024). Diviene indispensabile, inoltre, l'introduzione di metodologie esperienziali trasformative (Mezirow, 2003) all'interno dei corsi di abilitazione, di specializzazione e di formazione, per quanto riguarda la gestione dei comportamenti all'interno della classe, nella consapevolezza che gli allievi con bisogni educativi speciali non necessitano



di professionisti a loro dedicati, ma di una *diversa* strutturazione del contesto scuola e di un cambiamento sistemico (Bocci, 2015; Montanari & Ruzzante, 2020). Moduli formativi specifici nei corsi di abilitazione e formazione per tutti i docenti consentirebbero di ridurre le distinzioni fra docenti curricolari e incaricati sul sostegno per approdare ad una figura di insegnante inclusivo (Camedda & Santi, 2016) e per rafforzare la percezione di autoefficacia nella gestione di specifiche situazioni nella classe.

I limiti del presente studio riguardano la tipologia del campione, selezionato sulla base dell'accessibilità dei partecipanti e non bilanciato in termini di caratteristiche socio-demografiche.

Sarebbe auspicabile replicare il presente studio adottando lo stesso approccio metodologico su campioni differenti, sia per contesto che per caratteristiche socio demografiche. L'ampliamento e la diversificazione dei partecipanti, infatti, consentirebbero di verificare la stabilità dei risultati ottenuti e valutare la loro trasferibilità.

Il percorso di specializzazione per le attività di sostegno si conferma, infine, come una variabile fondamentale non solo per qualificare i processi di inclusione scolastica (Gariboldi et al., 2021) ma anche per acquisire maggiore consapevolezza del ruolo docente nell'approccio educativo-didattico inclusivo e nella collaborazione nel sistema scolastico.

In conclusione, un forte investimento nella formazione di tutti i docenti, affinché si sviluppino sensibilità e competenze orientate a una ricerca condivisa di contesti comuni (Demo, 2016), può influenzare positivamente la percezione dell'efficacia collettiva percepita dagli insegnanti che lavorano nello stesso contesto scolastico.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2023). L'indagine TALIS. Che cosa sappiamo sulle pratiche didattiche degli insegnanti italiani?. *Ricerca-azione*, 15(1), 33-43.
- Agrusti G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. In Baldacci M. (ed.), *Idee per la formazione degli insegnanti*. FrancoAngeli.
- Aiello P., Sharma U. et al. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 15, 1, 64-87. Trento: Erickson.
- Armor D., Conry-Oseguera P., Cox M., King N., McDonnell L., Pascal A., Pauly E. & Zellman G. (1976), *Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools*. RAND. Santa Monica. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>
- Bandura, A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982), Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 1982, 37.2, 122. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, Albert & Schunk, Dale H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 1981, 41.3, 586. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bocci F., Guerini, I. & Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21, 1, 8-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10463>
- Bocci F. (2015). Allestire l'ambiente inclusivo: dalla didattica tradizionale alla didattica inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 97-104). Brescia: La Scuola.
- Canevaro, A. & Malaguti E. (2015). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 2, 97-108.
- 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.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 207-234.
- Cioni, L. (2024). La formazione degli insegnanti di sostegno: una ricerca Pre-Post sull'autoefficacia verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 136-145.
- D'Alessio, S. (2011), Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia. In R. Medeghini (ed.), *L'edu-*



- cazione inclusiva. *Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio, S. (2013). Disability studies in education: implicazioni per la ricerca educativa e la pratica scolastica italiana. In Medeghini R. et al., *Disability Studies*, 89-124. Trento: Erickson.
- D'Alessio, S. (2018). Formulare e implementare politiche e pratiche scolastiche inclusive. Riflessioni secondo la prospettiva dei Disability Studies. In Goodley D. et al. *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, 121-140. https://static.erickson.it/Products/LIBRO_978-88-590-1594-9_X933_Disability-Studies-e-inclusione/Pdf/SFO_978-88-590-1594-9_Disabilities-Studies-e-inclusione.pdf
- Demo, H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? In Ianes D. (ed.), *Evolgere il sostegno (si può e si deve)*, 61-84. Trento: Erickson.
- EACEA/European Commission/Eurydice, 2023, *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>.
- Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A., & Pugnaghi, A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re*, 21(1), 287-304.
- Gaspari, P. (2020). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, goWare & Guerini Associati.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Ianes D., Demo H. & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2015). La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies Italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta. *L'integrazione Scolastica e sociale*, 14, 2 (pp. 110-118). Trento: Erickson. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1091>
- Mezirow, J., & Cappa, F. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 335-349.
- OECD (2014). TALIS 2013. Results: An International Perspective on Teaching and Learning, *TALIS, OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019). TALIS 2018. Results: An International Perspective on Teaching and Learning, *TALIS, OECD Publishing*, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html
- Pavone, M. & Mura, A. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(3), 56-78. Trento: Erickson. https://iris.unica.it/bitstream/11584/-416284/1/ISS-c04_Pavone_3_2024.pdf
- Park, M.H., Dimitrov, D. M., Das, A. & Gichuru, M. (2016). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021), La valutazione dei learning outcomes e delle competenze core degli insegnanti di sostegno. Uno studio pilota. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, ISSN 1825-7321, vol. 21, n. 1, pp. 188-203. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/form-10451>
- Rotter, Julian B. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 1966, 80.1, 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Tschannen-Moran, M., Hoy & A. W. (2001), Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001) 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- 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> (Original work published 1998).
- Valenza, M., Filosofi, F., Serbati, A. & Venuti, P. (2025). Autoefficacia degli Insegnanti e Efficacia Collettiva. *Innovazione Formativa per una Scuola Inclusiva. RicercAzione*, IPRASE, DOI: 10.32076/RA17101.
- Zanazzi, S. (2020). La strada verso l'inclusione. Un percorso a ostacoli nel mondo della scuola. *Ricerche pedagogiche*, LIV, 215, 101-126. <https://sfera.unife.it/handle/11392/2460734>



Laura Menichetti

Università degli Studi di Firenze | laura.menichetti@unifi.it

Michela Bovi

Università degli Studi di Firenze | michela.bovi@unifi.it

Silvia Micheletta

Università degli Studi di Firenze | silvia.micheletta@unifi.it

Visual Impairments and Factors Affecting Participation in Motor and Sports Activities: A Systematic Review

Compromissioni visive e fattori che incidono sulla partecipazione alle attività motorie e sportive. Una revisione sistematica

Fuori Call

Physical activity practiced in childhood and adolescence not only develops young people's physical capabilities but also supports their cognitive and psychological development. However, children and young people with visual impairments often encounter barriers to participation. This contribution documents a systematic literature review on the topic, carried out using a structured investigation framework and in accordance with recognized guidelines. In the first phase of the study, 45,156 articles published over the past ten years were identified from databases relevant to the field under investigation (EBSCO, ERIC, Scopus, Web of Science). Subsequent steps progressively led to the selection of the most relevant articles upon which the research can hinge (n=31). The categorization highlighted how children and adolescents with visual impairments perceive the benefits they can gain from physical and sports activities, but that their experiences are often limited due to conditioning resulting from contextual barriers of an environmental, social, and, albeit to a lesser extent, personal nature. The study strongly underlines the crucial role of teachers and instructors, and their responsibility on the one hand in formulating structurally appropriate proposals while taking into account the specific needs of the participants and, on the other hand, in adopting and promoting inclusive attitudes.

Keywords: blindness, physical education, inclusion, school, teacher education.

L'attività fisica praticata nell'infanzia e nell'adolescenza, oltre a far sviluppare le capacità fisiche dei giovani, ne supporta lo sviluppo cognitivo e psicologico; i bambini e i ragazzi con compromissioni visive, però, incontrano spesso delle barriere alla partecipazione. Il presente contributo documenta una revisione sistematica della letteratura sull'argomento, svolta utilizzando un framework di indagine strutturato e rispettando linee guida accreditate. La prima fase dello studio ha portato all'estrazione di 45156 articoli, pubblicati nel corso degli ultimi dieci anni, tratti da database rilevanti per il settore indagato (EBSCO, ERIC, Scopus, Web of Science); i successivi passi hanno condotto progressivamente alla selezione degli articoli più rilevanti su cui la ricerca può fare perno (n=31). La categorizzazione ha messo in luce come i bambini e i ragazzi con compromissioni visive percepiscano i benefici che possono trarre dall'attività motoria e sportiva, ma vivano frequentemente esperienze limitate per effetto di condizionamenti derivanti da barriere contestuali di tipo ambientale, sociale e, anche se in misura minore, di tipo personale. Dallo studio emerge con forza l'importanza del ruolo dei docenti e degli istruttori, e la loro responsabilità da un lato nel formulare proposte strutturalmente adeguate tenendo conto dei bisogni specifici dei partecipanti e, dall'altro, nell'assumere e promuovere atteggiamenti inclusivi.

Parole chiave: cecità, educazione fisica, inclusione, scuola, formazione dei docenti.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Menichetti, L., Bovi, M., & Micheletta, S. (2025). Visual Impairments and Factors Affecting Participation in Motor and Sports Activities: A Systematic Review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 261-282. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-23>

Corresponding Author: Laura Menichetti | laura.menichetti@unifi.it

Received: 07/11/2025 | **Accepted:** 10/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-23

Credit author statement: Within a shared vision, authorship is attributed as follows: paragraph 1 to Laura Menichetti; paragraphs 2 e 3 to Michela Bovi; paragraphs 4 and 5 to Silvia Micheletta; paragraph 6 is a joint contribution. Laura Menichetti, in the role of scientific coordinator, has supervised the overall process.



1. Introduction

The World Health Organization (WHO) defines *physical activity* as “any bodily movement produced by skeletal muscles that requires energy expenditure” (WHO, 2020, p. vii). It can be performed through play, work, sport, therapeutic activities, active transport, household chores, recreational activities, or in other forms. Regular physical activity represents one of the determining factors for public health: it is a protective factor for the prevention of Non-Communicable Diseases (NCDs) and for the reduction of mortality following cardiovascular diseases or diabetes, as well as a mean to counteract certain types of cancer and mental disorders. Beyond the physical benefits, scientific evidence also shows the positive contribution that physical activity offers to psychological well-being and quality of life, strengthening people’s cognitive and relational capacities and counteracting isolation and a sedentary lifestyle, which today represent the most relevant challenges. Following this, the costs that can derive to society from necessary personal assistance and the loss of productivity resulting from a sedentary lifestyle also lead to the search for coordinated intersectoral policies, which must involve health, sport, urban planning, transport, and certainly the education sector, to promote daily physical activity (WHO, 2018; 2020; 2024). Finally, physical activity, and sport in particular, constitute enabling factors for sustainable development, as universal rights and components of individual and collective well-being, precursors that lead to respect and peace among individuals and among peoples (UN, 2015). Multiple studies provide guidance on the activity that young people should engage in starting from preschool age (Grady et al., 2025; Lum et al., 2022; WHO, 2021a), and international organizations are increasingly promoting physical activity within structured frameworks that encompass differentiated areas (e.g., contrast to addictions, regulatory action for health protection, fiscal measures supporting social interventions, etc.), following a holistic approach to well-being (Unesco, 2015; WHO, 2023).

Physical Education is the subject which, in the formal school setting, promotes *physical activity* for young people; however, the two expressions refer to distinct, albeit interrelated, constructs, involving different learning pathways, as well as complementary times and contexts: for example, in the same years young people engage in physical activity at school or outside of school, as well as on their way to school, and also at school during break time, and so on. At the same time, the school subject is not limited to the performance of movement activities. It also encompasses understanding one’s own body and motor patterns in relation to different contexts, acquiring a healthy lifestyle and focusing on prevention, developing skills that enable interaction with others by practicing the values of fair play, the connection between different languages such as movement for storytelling, the use of the body in relation to music, etc.

We refer more specifically to the intersection between the two areas when speaking of *motor and sports activities in school* (MIUR, 2012).

Many documents take for granted that the development of the relevant competences, both in and outside school, will take place in an equitable and inclusive manner, accessible to all. To give just a few examples, in Italy this is established by the Constitution and the Guidelines for basic sports activity and motor activity in general (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2022), while at international level it is recalled by the Unesco Charter (2015) and the 2030 Agenda (UN, 2015). In practice, however, barriers faced by people with impairments are often and to a large extent disabling. People with visual impairments (VI) encounter both quantitative and qualitative limitations when engaging in motor and sports activities inside and outside school. This can lead to detrimental effects on physical health, as well as on psychological, cognitive, and emotional development. It also contributes to an increased sense of perceived social exclusion, and undermines self-esteem and the personal self-efficacy.

The Global status report on physical activity (WHO, 2022), which presents a synthesis of global progress of the Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030 (WHO, 2018), a key strategic document guiding national policies, does not even provide sufficient statistics to assess the promotion of physical activity for people living with disability. In light of this, the authors of this contribution intended to identify the state of the art in the scientific literature concerning two research questions:



- What facilitators and/or effective strategies make motor/sports activity practicable/accessible for children/young people with visual impairments?
- What competencies must teachers and/or instructors possess to make motor/sports activity inclusive?

2. Methods

The research design used to address the research questions followed a protocol structured according to the following steps (Chaimani et al., 2024):

- Frame the question through a structured query, based on a recognized framework;
- Define eligibility criteria for including or excluding studies;
- Identify and search multiple databases relevant to the field of investigation;
- Screen titles and abstracts, then review the full text against the eligibility criteria to create a final list of included studies;
- Summarize data according to categories and systematically collect relevant data from each included study;
- Analyse and present the results;
- Discuss and report findings.

Query and inclusion and exclusion criteria (steps 1 and 2)

The search query has been converted into a search string according to the PICO framework (Table 1). The categories that guided the identification of the keywords were (i) people with visual impairments, (ii) physical education /motor /sports, (iii) strategies/facilitators, (iv) inclusion /participation /effectiveness.

Within each PICO element, the Boolean operators AND and OR are used; the elements are combined with one another using AND.

P	Population	((blind OR blindness OR ipovision OR sightless OR “no vision” OR “low vision”) OR ((vision OR visual OR visually OR sensory OR sight OR eyesight) AND (loss OR impairment OR impairments OR impaired OR defect OR defects OR disorder OR disorders OR disability OR disabilities OR disease OR diseases OR problem OR problems)))
I	Intervention	((physical OR phys OR recreation OR motor OR mobility OR psychomotor OR PE OR ed OR coaching OR tutoring) AND (education OR activity OR activities OR exercise OR exercises OR adapted OR skill OR skills)) OR sport OR sports)
C	Comparison	(strategy OR strategies OR method OR methods OR methodology OR methodologies OR competence OR competences OR competencies OR activity OR activities OR teach OR teaching OR educational OR education OR facilitator OR facilitators OR facility OR “school-based intervention” OR “school-based interventions”)
O	Outcomes	((inclusive OR inclusion OR integration OR usability OR accessibility OR accessible OR participate OR participating OR participation) OR (effective OR efficacy OR effectiveness OR effect OR evidence OR success OR successful OR successfully))

Table 1. Query structure according to the PICO framework¹

1 After several tests, it was decided to spell out the key terms in both singular and plural forms, avoiding the use of the asterisk, which should have captured both forms but yielded only partial results.



The following inclusion criteria were established:

- articles published in peer-reviewed journals;
- written in English, Italian, French;
- published between 2014 and 2024 (even if referring to earlier studies);
- open access or accessible through the library system of the Università degli Studi di Firenze (University of Florence);
- referring to first or second level studies (e.g. systematic reviews and meta-analyses), theoretical or empirical, conducted with quantitative, qualitative or mixed methods;
- referring to school-aged children/young people (5-19 years) participating in groups that include people with visual impairments and without comorbidities;
- referring to research carried out in the context of motor and/or sports activities in school or non-school settings;
- no exclusions based on gender, ethnicity, socioeconomic status, geographic area, or sample size.

The exclusion criteria were as follows:

- editorials, books, book chapters, proceedings, undergraduate or doctoral theses were not included;
- studies related to the elite athlete were not included.

Study selection and data extraction (steps 3 and 4)

The search was conducted online, using subject-specific databases in the humanities, social sciences, and multidisciplinary fields, accessible via the University of Florence Library System (SBA) through the Onesearch interface. The databases consulted were EBSCO (Education Source Ultimate, integrating APA PsycInfo and Child Development & Adolescent Studies), ERIC, Scopus, Web Of Science. The database searches took place on a single day, October 21, 2024. The articles were exported from the databases to Zotero in RIS format, then converted to CSV format and imported into a Microsoft Excel spreadsheet. Duplicate records were removed automatically using the unique code DOI (Document Object Identifier), and subsequently through Excel's functions, with manual checking based on title, author, and bibliographic references.

Data analysis (steps 5 and 6)

The extracted articles were subsequently analysed at various levels.

In a first phase, referred to as Screening 1, the relevance of the articles was assessed by reading the title and abstract. The articles deemed eligible were subjected to a second screening phase, referred to as Screening 2, in which relevance was assessed through the full-text reading by two independent reviewers.

The resulting articles that passed this second phase were then analysed using an ex-post categorization, in order to extract the key information in a structured form.

Discussion and reporting of final findings (step 7)

The final phase fulfilled a dual purpose: on the one hand, it critically assessed the quality of the evidence presented in support of the reported findings, and on the other hand, it systematically related the findings traced in the articles to the research questions. The implications will in fact provide the operational translation of the results, connecting the scientific evidence obtained to recommendations for practice and for future research.



3. Results

The study selection process is presented using the PRISMA guidelines (Page et al., 2021), as shown in Fig. 1.

The query applied to the databases identified a total of 45,156 articles. After removal of duplicates (n=12,676), 32,480 articles remained.

After the Screening 1 phase, 97 articles were deemed relevant based on their title and abstract. 28 of these were neither in open access nor available through the library system of the University of Florence.

The Screening 2 phase was applied to the remaining 69 articles. After full-text reading, 31 articles were found to be relevant (28 primary studies and 3 systematic reviews). 38 articles were excluded at this stage because they were not relevant to the research questions or did not meet the inclusion and exclusion criteria.

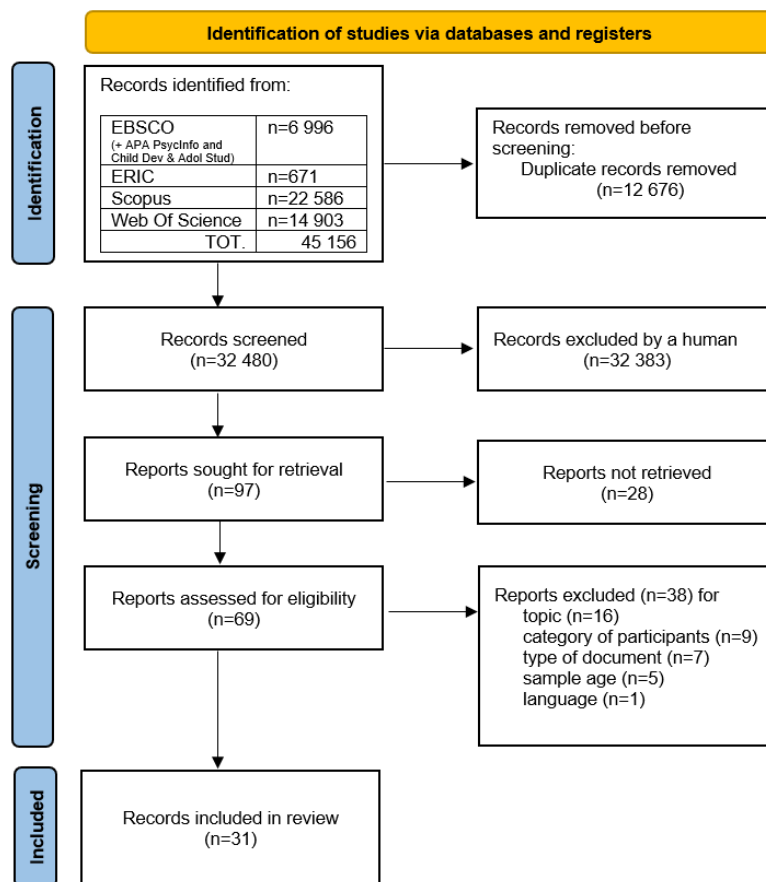


Fig. 1. Article selection process according to PRISMA guidelines (Page et al., 2021)

4. Analysis of results

Among the 31 articles included in the research, 11 (accounting for 32%) concern the United States, 4 Australia, 2 (each) Brazil, Austria, Turkey, and Nigeria, 1 (each) Puerto Rico, Slovakia, the Czech Republic, Switzerland, and Germany. In 6 cases (accounting for 17%), it was not possible to retrieve information relating to the geographical context (Fig. 2)².

2 The total number of publications categorized by geographical area is higher than the 31 articles included because, in two cases, the research involved multiple countries.

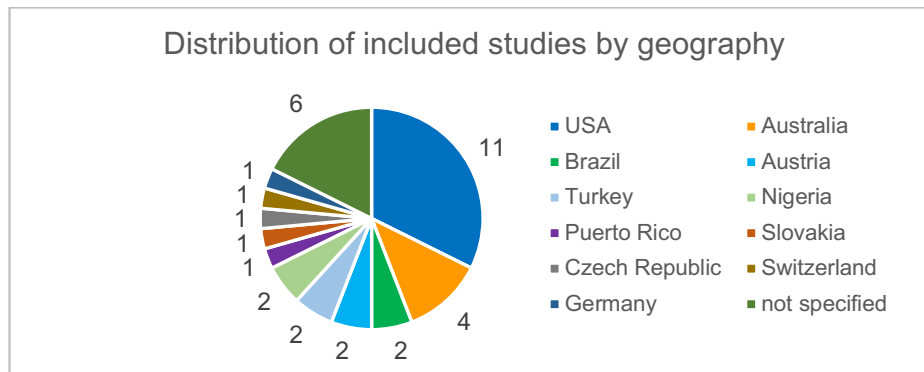


Fig. 2. Distribution of studies by geographical area

An analysis of the distribution of the selected publications over time shows that the overall number of research and studies on the topic has increasing over the last decade. Although the trend is not consistently upward, there is a clear and sustained interest in the subject, with at least one publication per year (Fig. 3).

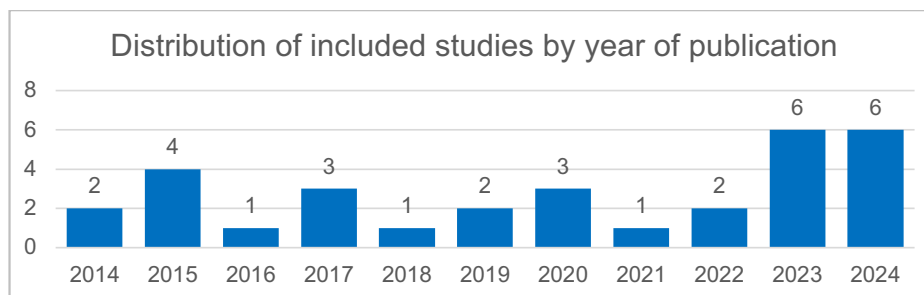


Fig. 3. Distribution of studies by year of publication

The 31 extracted articles were published across 17 scientific journals, spanning several fields of study, ranging from medical-health and sports, from education and schooling to the humanities. This distribution highlights the breadth of the research and its interdisciplinary nature (Table 2).

Journal	Number of articles
<i>Acta Gymnica</i>	1
<i>Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice</i>	1
<i>British Journal of Visual Impairment</i>	5
<i>Education Sciences</i>	1
<i>European Physical Education Review</i>	1
<i>Frontiers in Sports and Active Living</i>	1
<i>International Journal of Disability, Development and Education</i>	1
<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	2
<i>International Journal of Kinesiology and Sports Science</i>	1
<i>International Journal of Whole Schooling</i>	1
<i>Journal of Physical Education, Recreation and Dance</i>	1
<i>Journal of Visual Impairment & Blindness</i>	3



<i>Medical Science Monitor</i>	1
<i>Palaestra</i>	8
<i>Physical Educator-US</i>	1
<i>Sport, Education and Society</i>	1
<i>Support for Learning</i>	1
TOTAL	31

Table 2. Number of publications per scientific journal

In the 31 selected studies, the scholars Justin A. Haegele³ and Lauren J. Lieberman⁴ frequently appear as authors or co-authors, with 11 and 9 contributions respectively (Table 3).

Author(s)	Journal	Publications	Year of publication
Haegele, Lieberman, Columna & Runyan	<i>Palaestra</i>	1	2014
Lieberman, Haegele & Lepore	<i>Palaestra</i>	1	2014
Haegele	<i>Journal of Visual Impairment & Blindness</i>	1	2015
Haegele, Yessick & Kirk	<i>British Journal of Visual Impairment</i>	1	2017
Lieberman & Linsenbigler	<i>Palaestra</i>	1	2017
Tanure Alves, Haegele & Duarte	<i>British Journal of Visual Impairment</i>	1	2018
Haegele & Buckley	<i>Journal of Visual Impairment & Blindness</i>	1	2019
Lieberman, Lepore, Lepore-Stevens & Ball	<i>Journal of Physical Education, Recreation and Dance</i>	1	2019
Lieberman & Childs	<i>Journal of Visual Impairment & Blindness</i>	1	2020
Armstrong, Lieberman, Martin, Moore, Snapp & Mannella	<i>Palaestra</i>	1	2022
Cain, Fanshawe, Armstrong & Lieberman	<i>International Journal of Disability, Development and Education</i>	1	2023
Haegele, Salerno, Nowland, Zhu, Keene & Ball	<i>European Physical Education Review</i>	1	2023
Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves	<i>Palaestra</i>	1	2023
Ruin, Haegele, Giese & Baumgärtner	<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	1	2023
Esatbeyoglu, Kirk & Haegele	<i>British Journal of Visual Impairment</i>	1	2023
Haegele, Ball, Nowland, Keene & Zhu	<i>Sport, Education and Society</i>	1	2024
Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach	<i>British Journal of Visual Impairment</i>	1	2024
Holland, Haegele, Zhu & Bobzien	<i>Physical Educator-US</i>	1	2024
Total		18	

Table 3. Publications of the most frequent authors (in bold)

- 3 Professor at the Department of Human Movement Studies and Special Education at Old Dominion University (Norfolk, VA, USA).
- 4 Professor at the Department of Kinesiology, Sport Studies and Physical Education at State University of New York (New York, NY, USA).



The studies conducted are mostly qualitative (45%). Through interviews, focus groups, diaries, or narrative accounts, but also surveys or questionnaires, they explore the experience – in terms of perceptions and emotions – of people with visual impairments regarding various types of motor and sports activities. In all but one of these studies, the sample consisted of people with visual impairments, who were directly involved in interviews or focus groups or as recipients of questionnaires⁵. One study stands out as an exception (Clements et al., 2024). It proposed a survey to the family members of people with visual impairments, with the aim of assessing the motor and sports activities practiced by people with visual impairments and understanding the motivations behind their choices.

Another large proportion of the publications included in this systematic review (35%) consists of theoretical studies on the topic. This category includes articles that discuss methods for adapting motor and sports activities to the specific needs of people with visual impairments, as well as strategies to favour the transfer of techniques learned in motor activities practiced at school toward independent practices outside school. There are also articles that provide practical guidelines for physical education teachers or sports instructors working with people with visual impairments, which present questionnaires for identifying barriers to participation in these activities, or that explain the structures of initiatives such as Camp Abilities. A further ten percent (10%) of the publications are mixed-method studies, and another 10% consist of systematic reviews on the topic (Fig. 4).

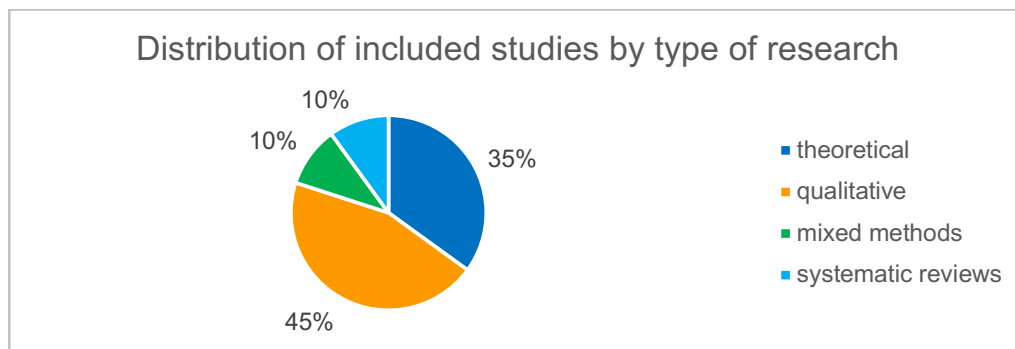


Fig. 4. Distribution of studies by type of research

The studies included in the present contribution are fairly evenly distributed between school and extra-curricular settings: 45% is focused on physical education within school contexts, 42% on motor and sports activities practiced outside of school, 10% cover both, and 3% does not specify the context of application in detail, suggesting that this information is not considered decisive (Fig. 5).

5 Among the questionnaires used are the International Physical Activity Questionnaire short form (IPAQ-SF), which measures the level of physical activity practiced by people with visual impairments, and the Physical Activity Barriers Questionnaire for Youth with Visual Impairments (PABQ-VI), which records the barriers perceived by people with visual impairments when participating in physical activities.

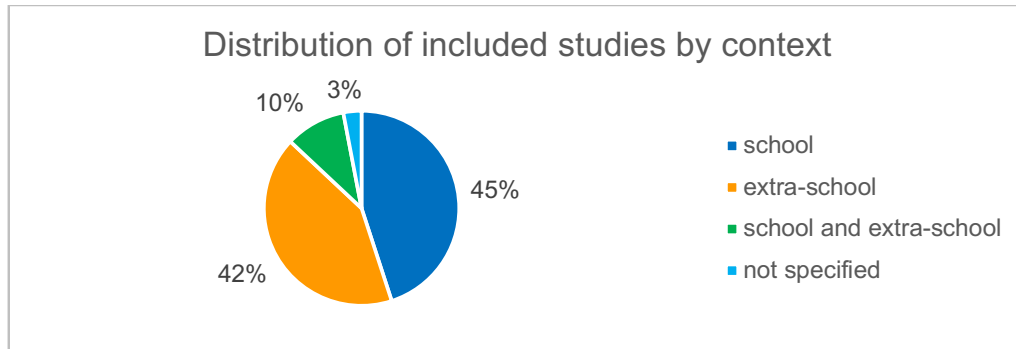


Fig. 5. Distribution of studies by context

It was not always possible to extrapolate additional information from the articles regarding the motor or sports activities proposed, for example, whether they were practiced indoors or outdoors, in groups or individually, frequently or occasionally, or whether they involved only body movement or also the use of equipment. Sometimes, some information was also missing regarding the degree of adaptation in relation to spaces, equipment, and rules. However, the types of sports, activities, and motor games mentioned were recorded and presented in Table 4, categorized in alphabetical order, together with references to the research articles.

Type of activity	N. of citations	Reference paper
Adventure sport (climbing, rock climbing)	2	Lieberman & Linsenbigler (2017); Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023)
Archery	1	Lieberman & Linsenbigler (2017)
Athletics (long jump, running, throwing/discus/shot put, track and field)	4	Lieberman & Childs (2020); Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Basketball	1	Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Beep baseball	3	Charles (2020); Lieberman & Childs (2020); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024)
Biking (cycling, tandem biking)	3	Lieberman & Linsenbigler (2017); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Bowling	1	Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023)
Combat sport (capoeira, judo, martial arts, tai-chi-chuan)	4	Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023); Esatbeyoglu, Kirk & Haegele (2023); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Cricket	1	Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Cross-country skiing	1	Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023)
Dancing	2	Bruyneel & Nightingale (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Fishing	1	Lieberman & Linsenbigler (2017)
Floormatics	1	Atare, Abdullah, Olarinoeye & Ibraheem (2024)
Football	1	Clements, Crochrane & Richmond (2024)



Goalball	4	Charles (2020); Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Gymnastics	3	Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Horseback riding	2	Lieberman & Linsenbigler (2017); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Kayaking/canoeing	1	Lieberman & Linsenbigler (2017)
Netball	1	Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Rollerblading	1	Lieberman & Linsenbigler (2017)
Rugby	1	Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Soccer	3	Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Stand up paddle	3	Fernández-Vivó & Cordero-Morales (2015); Lieberman & Linsenbigler (2017); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024)
Surfing	1	Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Swimming	4	Miyauchi (2020); Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023); Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024); Clements, Crochrane & Richmond (2024)
Takkyu volley	1	Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023)

Table 4. List of motor or sports activities discussed in the included articles

The categorization allowed for a more in-depth and structured analysis of the contents of the 31 selected articles. It was conducted in several phases and was the result of a thorough discussion among the authors of the present contribution. In a first phase, the three researchers jointly developed a classification hypothesis based on already known literature, the theoretical framework, and an initial reading of the articles. In the second phase, they separately tested the classification on an agreed-upon set of five articles and, after comparing the results, proceeded to a better specification of the criteria. In the third phase, two of the three researchers (M. B. and S. M.) independently completed the categorization procedure. Finally, the three researchers compared their work and resolved the cases where their attributions that did not perfectly coincide. The most significant data extracted from the articles are reported in Table 5.



	Paper (authors and year)	Country	Type of re- search	Data sample N. Age VI			Context and type of activ- ity	Focus and findings
1	Haegle, Lieberman, Col- umna & Runyan (2014)	USA	theoretical	n.a. ⁶	n.a.	n.a.	PE in schools	<i>Focus:</i> discuss ways of integrating 9 components of the Expanded Core Curriculum (ECC) into the practice of PE
2	Lieberman, Haegle & Lepore (2014)	USA	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra- school time (e.g. Camp Abilities)	<i>Focus:</i> present Camp Abilities structure and activities
3	Haegle (2015)	USA	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra- school time	<i>Focus:</i> discuss ways of fostering the generalization of learning and techniques achieved in motor activities practiced in school to the free time practices
4	Demirturk & Kaya (2015)	Turkey	qualitative	22	6-16	mix ⁷	PE in schools	<i>Focus:</i> perceptions of students with VI on PE activities in school and comparison with sighted peers (on difficulties experienced and levels of physical activity) <i>Findings:</i> Physical activity levels of VI students and sighted peers were similar ($p>0.05$). Totally blind students had lower IPAQ scores than low vision students ($p<0.05$), and girls were less active physically than boys ($p<0.05$). Students with VI reported 2 major limitations: fear of injury (although there was a low accident rate) and a desire to expand the motor activities they practiced (other than goalball and torball)
5	Kurková, Nemček & Labudová (2015)	Slovakia and Czech Republic	qualitative	33	n.s.	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> perceptions of students with sensory disabilities (VI and D/HH ⁸) on PE activities in school <i>Findings:</i> great interest and strong feelings shown by students with VI (compared to D/HH peers) toward PE even though little practice was recorded (few exercises and physical problems). Preference for individual activities (e.g. swimming, athletics, gymnastics) to avoid contact with others and reduce the fear of injury
6	Fernández- Vivó & Cor- dero-Morales (2015)	Puerto Rico	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra- school time (stand up paddle)	<i>Focus:</i> present adaptations and modifications of stand up paddle practice for youngsters with VI
7	Southcott & Opie (2016)	Australia	qualitative	1	n.s. ⁹	n.s.	PE in schools	<i>Focus:</i> perceptions of a senior student with VI on school experiences <i>Findings:</i> sense of exclusion from PE (and Science) classes in particular, general acceptance of alternatives often proposed in order to avoid difficult situations (confusion, overcrowding, difficulty of movement and fear of injury)
8	Haegle, Yes- sick & Kirk (2017)	USA	qualitative	4	12-18	mix	Sports in extra- school time	<i>Focus:</i> perceptions of youngsters with VI living in Alaska on physical activities <i>Findings:</i> preference for unstructured physical activities compared to sports and structured activities (hypothetically because of poor resources and facilities of the specific context), and support from family members in sports practice (although not always detected)
9	Opie, Dep- peler & Southcott (2017)	Australia	qualitative	7	17-19	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> efficacy of the support provided to students with VI in PE activities <i>Findings:</i> support was mostly seen as inadequate and inconsistent linked to a lack of teacher training (particularly on adaptations that allow students with VI to access the curriculum), teaching activities and lesson pacing that did not encourage active participation and compounded by overprotective and discouraging attitudes due to a strong concern for student safety



10	Lieberman & Linsenbigler (2017)	n.s.	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra-school time (e.g. kayaking/canoeing, rock climbing, SUP, archery, fishing, rollerblading, biking, horse-back riding)	<i>Focus:</i> provide operational instructions to physical activities and sports teachers for youngsters with VI
11	Tanure Alves, Haegele & Duarte (2018)	Brazil	qualitative	8	13-18	n.s.	PE in schools	<i>Focus:</i> perception of students with VI on PE experience <i>Findings:</i> general feeling of exclusion from PE classes by their peers (even though these were often seen as opportunities for social interaction) and by teachers, who did not recognize PE classes as a suitable place for them
12	Haegele & Buckley (2019)	USA	qualitative	4	11-16	B2-B3-B4	PE in schools	<i>Focus:</i> PE experiences of students with VI living in Alaska <i>Findings:</i> in some cases participation was made possible thanks to the provision of adaptations, in other separate activities were planned. Often the interaction between peers did not give the desired effects, but confirmed social isolation
13	Lieberman, Lepore, Lepore-Stevens & Ball (2019)	n.s.	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	PE in schools and sports in extra-school time	<i>Focus:</i> provide terminology, strategies and operating methods, adaptations and modifications to sports instructions for youngsters with VI
14	Lieberman & Childs (2020)	USA	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra-school time (e.g. beep baseball, track and field, running, long jump, throwing/discus/shot put)	<i>Focus:</i> present a self-determination development program in which to identify the specific needs of the person with VI to understand what adjustments to make to allow maximum possible participation
15	Charles (2020)	Nigeria	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra-school time (e.g. beep baseball, goalball)	<i>Focus:</i> discussion on the importance of sports and physical activity for the development of social skills in young people with VI
16	Miyauchi (2020)	n.s.	systematic review	n.s.	n.s.	n.s.	PE in schools	<i>Focus:</i> general education teachers' perceptions of inclusive education of students with VI and their difficulties in accessing subjects as Mathematics, Science and PE <i>Findings:</i> general education teachers often reported a sense of unpreparedness, especially in teaching PE (and Science), despite an inclusive approach to education, due to a lack of effective pedagogical strategies and external specialist support
17	Bach (2021)	n.s.	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra-school time (e.g. swimming)	<i>Focus:</i> present adaptation and modification for water sports for young people with VI
18	Alcaraz-Rodríguez, Medina-Rebollo, Muñoz-Llerena & Fernández-Gavira (2022)	n.s.	systematic review	n.s.	n.s.	n.s.	PE in schools and sports in extra-school time	<i>Focus:</i> effects on the social participation of people with VI in relation to participation in physical activities <i>Findings:</i> participation in physical activities is considered an important opportunity by people with VI for participation and social inclusion, but contexts and people are still not prepared to welcome them (poor preparation in response to specific needs)

6 "n.a." means "not applicable".

7 "mix" includes all recognized categories of visual impairment, namely B1, B2, B3 and B4.

8 "D/HH" means "deaf" or "hard of hearing".

9 "n.s." means "not specified".



19	Armstrong, Liberman, Martin, Moore, Snapp & Mannella	n.s.	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	n.s.	<i>Focus:</i> provide a ready-to-use copy of the PABQ-VI, including administration guidelines and instructions for interpreting scores. Also discuss resources and strategies to support the inclusion of youth with VI in Health and Physical Education (HPE) programs and community sports
20	Cain, Fanshawe, Armstrong & Lieberman (2023)	Australia	qualitative	11	8-15	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> perceptions of barriers to physical activity participation by students with VI <i>Findings:</i> general confidence in the possibility of practicing PE even if they are afraid of getting hurt and they feel a lack of support from parents. Females are more exposed to exclusion and bullying. Some episodes of exclusion by PE teachers and barriers in accessing sports available in the area are reported
21	Haegle, Salerno, Nowland, Zhu, Keene & Ball (2023)	USA	qualitative	18	12-15	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> adaptation and modification in PE for people with VI <i>Findings:</i> adaptation (when present and effective) have an ambivalent value: they foster the sense of belonging to the group, allowing the person with VI to participate in activities, but, at the same time, they also emphasize differences
22	Erbes Ranzan, dos Santos Alves, Wasem Walter, De Abreu Van Munster, De Souza, Lieberman & Tanure Alves (2023)	Brazil	theoretical	n.a.	n.a.	n.a.	Sports in extra-school time	<i>Focus:</i> Camp Abilities Brazil 2019 structure presentation
23	Ruin, Haegle, Giese, Baumgärtner (2023)	Austria, Germany and USA	qualitative	22	12-21	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> comparison in the perceptions of barriers and challenges of people with VI in PE between different countries (Austria, Germany and USA) <i>Findings:</i> widespread feeling of “inability” in physical and sports practice, linked to the strong presence of ableist ideals of “normality” both in relationships with peers and teachers. Poor understanding and preparation of PE teachers on possible adaptations for people with VI. Adaptations perceived, at the same time, as adequate and functional to participation and as excessive and unnecessary
24	Esatbeyoglu, Kirk & Haegle (2023)	Turkey	qualitative	14	13-18	mix	Sports in extra-school time (e.g. capoeira)	<i>Focus:</i> perceptions of people with VI participating in a Capoeira program <i>Findings:</i> general feeling of fun and involvement, sense of physical and psychological safety, sense of belonging to the group (even if mainly with the instructor tutor), effective strategies for teaching methods (hand-under-hand, tactile modeling)
25	Meier, Höger & Giese (2023)	Austria	qualitative	19	14-20	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> perceptions of people with VI on opportunities and barriers in participating in physical activities in special schools <i>Findings:</i> participants still perceived room for improvement in the organization of PE activities in special schools, not yet fully able to participate freely, despite the organizational and structural precautions of the spaces and the preparation of teachers, inconsistency of the rules that recall a “normality”
26	Haegle, Ball, Nowland, Keene & Zhu (2024)	USA	qualitative	16	12-15	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> perceptions of people with VI on motor activities proposed at school through the mediation of a peer tutor <i>Findings:</i> Peer tutoring in couples of friends is often experienced as a “natural” event, vice versa, if practiced with distant people, it can generate a sense of inadequacy. People with VI almost always play the role of tutee exclusively and live these occasions with discomfort (being labeled as “incapable” and perceived as an additional burden for the tutor)



27	Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach (2024)	USA	systematic review	1126 ca.	7-18	mix	Sports in extra-school time (e.g. Camp Abilities)	<i>Focus:</i> detect the effects of Camp Abilities <i>Findings:</i> Camp Abilities are seen as opportunities at different levels: for people with VI to participate in physical activity, for teachers to learn new modalities and adaptations for sport, for researchers to improve the quality of the programs
28	Bruyneel & Nightingale (2024)	Switzerland	mixed	9	8-18	mix	Sports in extra-school time (e.g. dance)	<i>Focus:</i> perceptions of participants with VI in the dance course (with sighted peers) and effects on their motor skills <i>Findings:</i> benefits on a personal level (stress reduction, joy, self-esteem in interacting with others, motivation for the final performance, etc.) and benefits on a physical level (posture, balance, walking speed, reduction of sedentary lifestyle, etc.) were recorded by all participants
29	Clements, Cochrane & Richmond (2024)	Australia	mixed	35	3-18	mix	PE in schools and sports in extra-school time (e.g. swimming, walking, football, cycling, dancing, basketball, surfing, running, athletics, goalball, martial arts, soccer, horse riding, gymnastics, netball, rugby, cricket)	<i>Focus:</i> identify the physical activities in which children with VI are engaged and understand how they have chosen them <i>Findings:</i> initial participation in physical activities was influenced primarily by parents, child choices, child skills and other external factors (such as receiving advertising or specific information)
30	Atare, Abdullah, Olari- noye & Ibraheem (2024)	Nigeria	mixed	90	8-28	mix	Sports in extra-school time (e.g. floor-matics)	<i>Focus:</i> satisfaction with the floor-matics game in terms of enjoyment and inclusion <i>Findings:</i> 98% of participants were enthusiastic and willing to continue participating [$P < .05$] and engaged in competition with their peers regardless of their visual status [$P < .05$]. No significant difference in satisfaction level [$P > .05$] or involvement in competition [$P > .05$] was found between sighted and participants with VI
31	Holland, Haegele, Zhu & Bobzien (2024)	USA	qualitative	3	10-17	mix	PE in schools	<i>Focus:</i> perceptions of students with VI on experiences of integrated PE <i>Findings:</i> general feeling of poor acceptance or appreciation by teachers and peers in integrated PE classes. Participants appreciated the social aspect of PE, but felt that the lack of adaptations, safety measures, and preparation of the teachers hindered their overall sense of inclusion

Table 5. Summary of the main findings concerning the 31 selected articles

5. Discussion

This section critically appraises the methodological rigor of the systematic review and contextualizes the findings in relation to the research questions.

Critical appraisal of systematic review

From a methodological standpoint, several quality elements highlight the rigor of the systematic review, directly linked to the choices made in identifying the studies and to the inclusion and exclusion criteria.

The first factor to consider is related to the selected databases: EBSCO, ERIC, Scopus, and Web of Science. In addition to being highly specific to the field of investigation, these databases also offered a multidisciplinary perspective on the object of study. The bibliographic selection was broad across several



parameters, which ensures the representativeness and generalizability of the results: (i) the review included a wide variety of motor and sports activities and covered both school and extracurricular settings, with the intent of providing a perspective spanning the entire life of the child or young person with VI; (ii) the selection of articles was wide-ranging in terms of geographical areas and years considered, thereby minimizing temporal and geographical bias; (iii) only material from peer-reviewed journals was included, and this ensures that the studies had already undergone evaluation by external experts.

A further factor contributing to the robustness and objectivity of the review lies in the screening and categorization procedure adopted, whose accuracy was carefully documented in compliance with systematic review standards: (i) the three researchers alternated between phases conducted individually and autonomously, which minimised mutual conditioning; (ii) these autonomous phases were followed by structured comparison phases, which were essential both to identify possible improvements and to resolve minor discrepancies that emerged in the conclusions reached.

Conversely, the examined samples are consistently composed of a very limited number of subjects, a common feature in special education research. An exception is represented by the studies on Camp Abilities (Caron, Allegranza, Lieberman & Haibach-Beach, 2024), whose data, although quantitatively larger, are more difficult to generalize due to the context-specific nature. To some extent, the deliberate decision not to impose constraints on the minimum number of subjects was beneficial, since single-case study or research on very small groups is utilized in this field as a research tool to achieve a deep understanding of the problem.

Furthermore, a critical element that hinders the aggregation of results (data synthesis) is the lack, within the studies, of certain more specific contextual information, which would be necessary to better frame the factors that may have intervened and to assess the replicability of the situations.

What facilitators and/or effective strategies make motor/sports activity practicable/accessibile for children/young people with visual impairments?

Although motor and sports activities exert a strong interest on young people with visual impairments, the studies analysed in this review indicate the presence of numerous barriers – located on distinct but interconnected levels – that hinder participation and prevent regular practice both inside and outside school (Cain et al., 2023; Caron et al., 2024; Kurková et al., 2015; Holland et al., 2024). The following sections organize the results drawn from the different studies around three thematic areas that reflect the structure of the International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001), one of the key documents for promoting the participation of people with disabilities. These are: (i) environmental contextual factors, (ii) social contextual factors, and (iii) personal contextual factors. This perspective does not explicitly emerge from the individual studies but can be inferred through a reflection that considers the body of findings as a whole. In any case, to remain faithful to the selected works and to share the critical processes developed, reference is made, where appropriate, to the individual articles.

Environmental contextual factors

The thematic area of environmental contextual factors includes all issues related to the organization and structure of the context. Young people with visual impairment, when questioned about these issues, frequently reported the scarcity – in both quantity and quality – of motor and sports opportunities in which they could be involved, both in school and extracurricular settings. This scarcity is essentially linked to the lack of dedicated resources and of specific training for the appointed personnel, whether teachers or instructors (Cain et al., 2023; Haegele et al., 2017; Holland et al., 2024; Kurková et al., 2015; Meier et al., 2023; Opie et al., 2017; Ruin et al., 2023).

The factors that facilitate access and participation of people with visual impairments in motor and sports activities are adaptations, meaning all the specific modifications made to the activity precisely in relation to the conditions of the people practicing it. These adaptations may concern a multitude of aspects related to motor or sports practice: from the structure and setup of the space to the arrangement



of materials and the modification of specific equipment, from the rules to the forms of participation (Bach, 2021; Lieberman et al., 2014; Lieberman et al., 2019).

For example, tactile maps of the facility (gym, swimming pool, locker room, etc.) or of the space where the motor activity or sport is performed, as well as tactile pathways created through elements of different texture, are useful adaptations for people with visual impairment because they allow for a greater degree of autonomy of movement and management of their own equipment (Bach, 2021; Fernández-Vivó & Cordero-Morales, 2015). Adaptations made in relation to material and equipment include, for instance, the audible balls used in beep baseball or goalball, but also the placement of sound boxes or other sound transmitters to signal the distance covered from a certain point or to enhance the perception of the water depth in a pool (Bach, 2021).

Adaptations made to rules or forms of participation mainly involve sports such as goalball, football, soccer, floorball, and other team games, where it is possible, where appropriate, to allow combined participation of blind, visually impaired, and sighted individuals (as in floorball) (Atare et al., 2024). Among the most effective strategies for teaching physical and sports activities, the analysed articles report tactile modelling techniques, such as hand-over-hand¹⁰, hand-under-hand¹¹[2], or body touch, along with the use of brightly coloured clothing (for example on the upper and lower limbs) to enable partially sighted participants to see the key movements more clearly (Bach, 2021; Esatbeyoglu et al., 2023; Fernández-Vivó & Cordero-Morales, 2015; Lieberman & Linsenbigler, 2017; Lieberman et al., 2019). In addition, pre-teaching is also mentioned, a strategy that allows the person with visual impairment to benefit in advance – compared to the broader group – from one or more teaching sessions of the motor or sports practice, in order to prepare them for the scenario they will encounter (by exploring the space, equipment, materials, etc.). Another is whole-part-whole instruction, a teaching method that stimulates new acquisitions through the alternation of multiple phases which, starting from the global presentation, move to the particular, namely the explanation of a specific section (a movement or a moment of the game, activity, etc.), before returning to the global level (Lieberman et al., 2019).

These adaptations are considered, in most cases, a necessary condition for expanding the offering of motor and sports proposals for people with visual impairment, because they guarantee access and physical safety and support autonomy (Bach, 2021; Cain et al., 2023; Demitürk & Kaya, 2015; Esatbeyoglu et al., 2023; Fernández-Vivó & Cordero-Morales, 2015; Haeghele & Buckley, 2019; Holland et al., 2024; Lieberman et al., 2014; Opie et al., 2017).

Social Contextual Factors

This thematic area encompasses all issues related to social and culturally rooted interactions. Although learners with visual impairment involved in the studies included in this systematic review almost invariably acknowledge the intrinsic value of integrated or mixed physical activities, viewing them as key opportunities to meet, interact, and socialize with sighted peers (Cain et al., 2023; Charles, 2020; Holland et al., 2024; Tanure Alves et al., 2018), they have nonetheless frequently reported a preference for individual physical activities, which are to be executed separately (Alcaraz-Rodríguez et al., 2022; Kurková et al., 2015; Southcott & Opie, 2016).

There are essentially two underlying reasons. On one hand, the more practical and concrete reason, linked to the organization and structuring of the context, is the fear of encountering situations of intense sound confusion, leading to spatial disorientation¹², which increases the risk of accidents (Cain et al.,

10 In the hand-over-hand modality, the teacher or instructor places their hand over the hand of the person with visual impairment and, in this way, provides guidance and directly models the movement to be performed. It is typically used with beginners, for teaching new movements, in situations where passive direct contact is tolerated.

11 In the hand-under-hand modality, the person with visual impairment places their hand on top of the teacher's or instructor's body to understand how to perform the movement. Compared to the modality hand-over-hand, hand-under-hand allows for a more active role.

12 Many contemporary societies are visuocentric, which can inherently constitute a form of ableism towards people with visual impairment. Hearing, the vicarious sense utilized by individuals with visual impairment to compensate for their visual



2023; Kurková et al., 2015; Southcoot & Opie, 2016). On the other hand – the more social and cultural one – there is the fear that interaction with sighted peers might generate direct or indirect phenomena of isolation and exclusion. Among the direct phenomena, we can cite, for example, episodes of bullying that may affect the movement experiences of girls and young women, who are already often less physically active (Cain et al., 2023; Demitürk & Kaya, 2015; Tanure Alves et al., 2018). Examples of indirect phenomena of isolation and exclusion, conversely, are experiences of integrated or mixed physical activities where inequalities are reproduced, validating the ‘disabled’ status of young people with visual impairment (Haegeler & Buckley, 2019; Holland et al., 2024; Tanure Alves et al., 2018). These perceptions, in fact, seem to be largely shaped by an ideal of ‘normality’ that remains heavily widespread in most societies, regardless of the context and culture of belonging¹³ (Cain et al., 2023; Meier et al., 2023; Ruin et al., 2023). In this framework, the specific adaptations provided for people with visual impairment in integrated or mixed activities take on an ambivalent value: although they effectively allow the person to participate in the most appropriate manner in the proposed activities, also fostering the development of a sense of group belonging (Atare et al., 2024; Bruyneel & Nightingale, 2024), they simultaneously emphasize the differences between people with visual impairment and their sighted peers. This may foster a sense of inferiority in the former and, on the part of sighted peers, perpetuate a labeling attitude that hinders the full and inclusive acceptance of the individual (Haegeler et al. 2023; Ruin et al., 2023).

Research has also highlighted that peer tutoring activities – sometimes conceived as an effective strategy to involve learners and students with visual impairment in integrated or mixed physical activities with sighted peers – have in fact proved to be counterproductive in terms of participation frequency, engagement, and level of performance in motor and sports practice, etc. (Haegeler et al., 2024). Specifically, it emerged that imposed tutoring pairings between unfamiliar classmates tend to undermine the sense of self-efficacy and self-esteem of people with visual impairment. As they are assigned exclusively the role of tutee, they constantly feel ‘unable,’ in need of help, and perceive themselves as creating an additional workload for the peer tutor (Haegeler et al., 2024). Alternating roles between tutor and tutee, where possible, could help overcome this critical issue, but is rarely feasible in practice. The outcome is different for tutoring activities that arise spontaneously between pairs of friends: this modality, which usually starts in an entirely informal manner, has been recognized as the most effective, capable of yielding a better result, both in terms of participation and in terms of motor levels and skills (Bruyneel & Nightingale, 2024; Haegeler et al., 2024).

In this context, it is necessary to distinguish activities, such as running or biking (tandem biking), in which the practice itself requires the presence of an accompanying person. In these cases, people with visual impairment, regardless of their age, experience, or physical preparation, need a sighted person alongside them for the entire duration of the activity, providing guidance in orientation and movement through space. This form of shared participation, being strictly functional to the practice itself, is accepted by people with visual impairment, who do not perceive it as a denial of their own abilities.

The studies analysed suggest a pivotal recommendation: that investigating the preferences of the people involved is crucial for the success of participation in motor and sports activity (Haegeler et al., 2023; Haegeler et al., 2024; Ruin et al., 2023). The specific needs, potential, and expectations that people with VI have regarding physical activities should strictly guide the proposals addressed to them, in order

deficits, not only enables the perception of those nearby and the surrounding environment but also guides spatial orientation. The typical settings used for motor and sports practice – regardless of whether they are indoors, like a gymnasium, or outdoors, such as a playing field, running track, or swimming pool – inherently present challenging acoustics due to their conformation and size, creating significant hurdles for people with visual impairment VI. If this is compounded by the presence of many people, an excessively high noise level can be generated. This level of acoustic chaos can cause severe disorientation concerning established auditory reference points, in addition to totally or partially impeding the perception of certain crucial practice-related cues (an approaching ball, a sound indicating an obstacle, etc.).

13 The study by Ruin and colleagues (2023) compares the cultural contexts of three different countries (Austria, Germany, and the United States) which, although sharing a historical, political, and social nature of Western origin, show their own specific characteristics.



to avoid excessive adaptations or providing non-functional adaptations that could discourage participation. Such errors risk undermining self-esteem and sense of self-efficacy, while simultaneously fueling the feelings of inferiority and exclusion that very often characterize their life experience (Haegele et al., 2023; Haegele et al., 2024; Lieberman & Childs, 2020; Opie et al., 2017; Ruin et al., 2023).

Personal contextual factors

Personal contextual factors include variables that specifically relate to the personal characteristics, background, and life context of people with VI. This category also includes gender and family background.

Several studies analysed in this systematic review highlight that belonging to the female gender constitutes, in itself, a barrier which, as supported by intersectional studies (Crenshaw, 1989; 1991), is cumulative to the other barriers previously described. Girls and young women, in fact, register lower levels of motor and sporting activity – both in scholastic and extracurricular settings – compared to their male peers (Demiturk & Kaya, 2015). Furthermore, and likely in correlation to this, they are exposed to a greater risk of suffering episodes of isolation and bullying (Cain et al., 2023).

The family context background plays a crucial role in initiating and supporting – or, conversely, in inhibiting – the participation of individuals with VI in physical and sports activities (Cain et al., 2023; Clements et al., 2024; Haegele et al., 2017). The attention family members pay to physical and social well-being, as well as their attitude of trust and caution, is influential. Overprotection, for instance, sometimes hinders the initiation and practice of physical and sports activity for people with VI (Cain et al., 2023; Clements et al., 2024). Furthermore, and sometimes due to a lack of resources offered by the local area, it may lead to participation in unstructured physical activities that do not require specific equipment or the presence of experts (e.g., walking with a family member) (Haegele et al., 2017).

What competencies must teachers and/or instructors possess to make motor/sports activity inclusive?

Most of the research included in this systematic review focuses on the experiences and perceptions of young people with VI in relation to physical activities practiced inside and outside of school. Their stories often reveal a widespread perception of inadequate preparation of the teaching and/or instructor staff encountered in the various experiences (Alcaraz-Rodriguez et al., 2022; Cain et al., 2023; Holland et al., 2024; Meier et al., 2023; Miyauchi, 2020; Opie et al., 2017; Ruin et al., 2023; Tanure Alves et al., 2018). The main critical issues identified are related to the ability to calibrate and respect learning times, to provide the most appropriate materials and/or adaptations (Alcaraz-Rodriguez et al., 2022; Holland et al., 2024; Opie et al., 2017; Ruin et al., 2023; Tanure Alves et al., 2018), as well as the adoption of excessively protective attitudes, which discourage and completely hinder participation (Cain et al., 2023; Opie et al., 2017). These elements are recognized and declared – in a similar, but specular way – also by the professionals themselves in the only research aimed at collecting their points of view (Miyauchi, 2020). Teachers and instructors often reported the need for consultative or operational support from an external expert (Haegele et al., 2014; Miyauchi, 2020). The chronic lack of professional preparation across the board, which affects mainstream schools, special¹⁴ schools, and, at least partially, extracurricular¹⁵ activities, is the strong, still widespread prejudice that sees physical activity and sports as unsuitable or not a priority for people with VI (Cain et al., 2023; Haegele et al., 2023; Meier et al., 2023; Tanure Alves et al., 2018).

Among the external experts mentioned, not belonging to the school context, there is the Orientation

14 This element, which emerged in particular from the research by Meier and colleagues (2023), would appear to worsen the picture presented so far. It can be assumed, in fact, that the teaching staff of special schools, since the latter are specifically aimed at people with visual sensory impairments, have their own training to respond appropriately to the specific needs of people with visual disabilities and to prepare the necessary adaptations.

15 Here the reference is to all the specific or integrated and mixed motor and sports proposals offered by the area for people with visual impairments, except for the Camps Abilities which are specifically aimed at this target.



and Mobility (O&M) professional. O&M¹⁶ is considered a central component in educational, instructional and training courses aimed at people with visual sensory impairments, as it allows them to develop movement and displacement skills in living spaces. This promoting greater personal autonomy and, consequently, broader and better social participation (Lieberman & Linsenbigler, 2017; Miyauchi, 2020). Interventions in this area are carried out both at the school level – for instance, it is one of the nine areas of the US school Expanded Core Curriculum (Bach, 2021; Caron et al., 2024; Lieberman & Childs, 2020; Lieberman & Linsenbigler, 2017; Opie et al., 2017) – and at extra-school level, such as in the Camp Abilities experiences, where many of the staff are specialized figures in the development of Orientation & Mobility (Caron et al., 2024; Esatbeyoglu et al., 2023; Lieberman et al., 2014). O&M¹⁷ professionals, in addition to working specifically in this direction, are also tasked with providing operational or consultative support to families and teachers (Lieberman et al., 2019; Lieberman & Child, 2020). Therefore, several studies recommend that teachers at all school levels maintain a constant dialogue and collaboration with these practitioners. This partnership allows, on the one hand, for the generalization of motor skills acquired to other contexts (e.g., from school Physical Education activities to family daily life situations or vice versa), stimulating their acquisition and consolidation (Haegele et al., 2015). On the other hand, it helps obtain specialized guidance aimed at promoting a structuring of motor and sports activities that is adequate and consistent with the specific needs of the person involved, through the provision of adaptations and the adoption of effective strategies (Haegele et al., 2014; Lieberman et al., 2019).

6. Conclusions

Motor and sports practice is universally considered fundamental to people's psycho-physical well-being, also thanks to the opportunities it offers for participating in a group or community. However, physical activities inevitably require significant engagement of the visual channel (to move and orient oneself in space, to observe and replicate movements, to grasp and direct balls, other tools, or play objects, etc.), which presents several challenges and critical issues for people with visual impairment. The systematic review presented reflects a keen and widespread interest in the topic, as demonstrated by the number and geographical spread of the published studies. Its objective is to identify the barriers and facilitators capable of promoting access and participation in motor and sports activities for people with visual impairment, also in relation to the skills of teachers and/or instructors.

The studies analysed revealed that the key facilitating factors in promoting physical and sporting activities for people with visual impairment are specific adaptations, that is, adjustments that may affect various aspects of the activity itself. These adaptations, although strictly functional to making physical and sporting activities effectively accessible and to reducing the risk of accidents, are not to be considered a universally valid solution. In fact, these changes may be perceived by the person with visual impairment as excessive, irrelevant, or simply a further element of distinction from the group, thus reinforcing the sense of inequality compared with peers. For this reason, in line with the motto 'Nothing about Us, Without Us' (Charlton, 1998; WHO, 2021b), it is essential to listen to the people directly involved, and to work with them to identify their specific needs, as well as the preferred and most suitable strategies and operational methods for their functioning.

Peer tutoring activities, in cases where pairs were imposed and decided rather than freely chosen, have often proven to be a source of discomfort and a threat to one's self-esteem: always being the tutee confirms one's state of disability, further fueling the specter of isolation and exclusion, and consequently

16 *Orientation* is defined as the "awareness of body in space", and *Mobility* as "the ability to move independently through space" (Southcott & Opie, 2016, p. 23).

17 In line with the established inclusion and exclusion criteria, this systematic review intentionally excluded the numerous emerging studies aimed at investigating the role, perceptions, and dynamics related to Orientation and Mobility (O&M) professionals.



pushing to prefer engaging in motor and sports activities specifically designed only for people with visual impairments, often to be performed individually.

Considering this situation, it is crucial to train teachers and instructors to acquire new, specific knowledge and skills in the field. This must also be done through the presence of specialized professionals, such as Orientation and Mobility (O&M) specialists and related specialized organizations, in order to respond in an increasingly appropriate and effective way to the specific needs of the people they support. In terms of research, it is necessary to move from the perceptions gathered within the class group to broader investigations, continuing to explore the perspectives of families and caregivers, evaluating the learning outcomes achieved (and not only perceptions), and listening to the people directly involved to understand from them which facilitators it would be desirable to activate.

References

- * Alcaraz-Rodriguez, V., Medina-Rebollo, D., Munoz-Llerena, A., & Fernandez-Gavira, J. (2022). Influence of Physical Activity and Sport on the Inclusion of People with Visual Impairment: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 443.
- * Armstrong, E., Lieberman, L. J., Martin, J. J., Moore, E. W. G., Snapp, E., & Mannella, S. (2022). The Physical Activity Barriers Questionnaire for Youth with Visual Impairment (PABQ- VI): A User Guide. *Palaestra*, 36(4), 46-49.
- * Atare, F. U., Abdullah, A., Olarinoye, F. A., & Ibraheem, T. O. (2024). Inclusive Recreational Sport for Visually Impaired and Sighted School Children Using Floormatics. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*, 12(2), 59-67.
- * Bach, L. (2021). Modifications and Adaptations for Successful Inclusion in Aquatics for Individuals with Visual Impairment. *Palaestra*, 35(3), 18-21.
- * Bruyneel, A., & Nightingale, L. (2024). Dance with the Senses A Dance Class with Visual Impaired and Sighted Children in a Conservatory: One-year Experience. *Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, 1-9.
- * Cain, M., Fanshawe, M., Armstrong, E., & Lieberman, L. (2023). Barriers to Physical Activity for Australian Students with Vision Impairment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(6), 908-926.
- * Caron, V., Allegranza, L., Lieberman, L., & Haibach-Beach, P. (2024). Camp Abilities. An Educational Sports Camp for Children and Youth with Visual Impairment: A Systematic Review. *British Journal of Visual Impairment*, 42(1), 237-255.
- Chaimani, A., Caldwell, D. M., Li, T., Higgins, J. P. T., Salanti, G., Thomas, J., ... & Welch, V. A. (2024). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions Version 65*. Cochrane.
- * Charles, O. O. (2020). Understanding the Importance of Using Sport to Teach Social Skills in Students with Visual Impairment. *Palaestra*, 34(4), 17-19.
- Charlton, J. I. (1998). *Nothing about Us Without Us. Disability Oppression and Empowerment*. Berkley-Los Angeles, CA: University of California Press.
- * Clements, T., Cochrane Wilkie, J., & Richmond, J. (2024). The Types of Physical Activities Children with Visual Impairment Participate in and the Reasons Why. *British Journal of Visual Impairment*, 42(2), 363-374.
- 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*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- * Demirturk, F., & Kaya, M. (2015). Physical Education Lessons and Activity Status of Visually Impaired and Sighted Adolescents. *Medical Science Monitor*, 21, 3521-3527.
- * Erbes Ranzan, M., dos Santos Alves, I., Wasem Walter, L., De Abreu Van Munster, M., De Souza, J. V., Lieberman, L., & Tanure Alves, M. L. (2023). Making a Dream Come True in Brazil: Promoting an Active Lifestyle Through Sports for Youth with Visual Impairments. *Palaestra*, 37(2), 50-54.
- * Esatbeyoglu, F., Kirk, T.N., & Haegele, J.A. (2023). "Like I'm flying": Capoeira Dance Experiences of Youth with Visual Impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 41(2), 243-253.
- * Fernández-Vivó, M., & Cordero-Morales, I. (2015). Stand Up Paddle Board for People with Visual Impairments. *Palaestra*, 29(1), 32-36.
- Grady, A., Lorch, R., Giles, L., Lamont, H., Anderson, A., Pearson, N., Romiti, R., Lum, M., Stuart, A., Leigh, L., &



- Yoong, S.L. (2025). The impact of early childhood education and care-based interventions on child physical activity, anthropometrics, fundamental movement skills, cognitive functioning, and social-emotional wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 26(2), 13852.
- * Haegele, J. A. (2015). Promoting Leisure-Time Physical Activity for Students with Visual Impairments Using Generalization Tactics. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(4), 322-326.
- * Haegele, J. A., Ball, L. E., Nowland, L. A., Keene, M. A., & Zhu, X. (2024). Visually Impaired Students' Views on Peer Tutoring in Integrated Physical Education. *Sport, Education and Society*, 29(2), 207-220.
- * Haegele, J. A., & Buckley, M. (2019). Physical Education Experiences of Alaskan Youths with Visual Impairments: A Qualitative Inquiry. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(1), 57-67.
- * Haegele, J. A., Lieberman, L. J., Columna, L., & Runyan, M. (2014). Infusing the Expanded Core Curriculum into Physical Education for Children with Visual Impairments. *Palaestra*, 28(3), 44-50.
- * Haegele, J. A., Salerno, M., Nowland, L. A., Zhu, X., Keene, M. A., & Ball, L. E. (2023). Why Modify? Visually Impaired Students' Views on Activity Modifications in Physical Education. *European Physical Education Review*, 29(4), 530-547.
- * Haegele, J. A., Yessick, A., & Kirk, T. N. (2017). Physical Activity Experiences of Youth with Visual Impairments: An Alaskan Perspective. *British Journal of Visual Impairment*, 35(2), 103-112.
- * Holland, K., Haegele, J. A., Zhu, X., & Bobzien, J. (2024). "You Don't Get to Have the Same Experiences:" Youth with Disabilities' Perspectives of Integrated Physical Education. *Physical Educator-US*, 81(3), 259-280.
- * Kurková, P., Nemček, D., & Labudová, J. (2015). Pupils with Sensory Disabilities in Physical Education Classes: Attitudes and Preferences. *Acta Gymnica*, 45(3), 139-145.
- * Lieberman, L. J., & Childs, R. (2020). Steps to Success: A Sport-Focused Self-Advocacy Program for Children with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(6), 531-537.
- * Lieberman, L. J., Haegele, J. A., & Lepore, M. (2014). Camp Abilities. *Palaestra*, 28(4), 37-43.
- * Lieberman, L. J., Lepore, M., Lepore-Stevens, M., & Ball, L. (2019). Physical Education for Children with Visual Impairment or Blindness. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(1), 30-38.
- * Lieberman, L. J., & Linsenbigler, K. (2017). Teaching Recreational Activities to Children and Youth with Visual Impairment or Deafblindness. *Palaestra*, 31(1), 40-46.
- Lum, M., Wolfenden, L., Jones, J., Grady, A., Christian, H., Reilly, K., & Yoong, S. L. (2022). Interventions to Improve Child Physical Activity in the Early Childhood Education and Care Setting: An Umbrella Review. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 1963.
- * Meier, S., Höger, B., & Giese, M. (2023). "If Only Balls Could Talk...": Barriers and Opportunities to Participation for Students with Blindness and Visual Impairment in Specialized PE. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, 1286909.
- * Miyauchi, H. (2020). A Systematic Review on Inclusive Education of Students with Visual Impairment. *Education Sciences*, 10(11), 1-15.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- * Opie, J., Deppeler, J., & Southcott, J. (2017). 'You Have to be Like Everyone Else': Support for Students with Vision Impairment in Mainstream Secondary Schools. *Support for Learning*, 32(3), 267-287.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., ..., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri Italiano (2022). *Linee guida per l'attività sportiva di base e l'attività motoria in genere*.
- * Ruin, S., Haegele, J. A., Giese, M., & Baumgärtner, J. (2023). Barriers and Challenges for Visually Impaired Students in PE—An Interview Study with Students in Austria, Germany, and the USA. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(22), 7081.
- * Southcott, J., & Opie, J. (2016). Establishing Equity and Quality: The Experience of Schooling from the Perspective of a Student with Vision Impairment. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 19-35.
- * Tanure Alves, M. L., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2018). "We Can't Do Anything": The Experiences of Students with Visual Impairments in Physical Education Classes in Brazil. *British Journal of Visual Impairment*, 36(2), 152-162.
- UN. United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*.
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2015). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409>



- WHO. World Health Organization (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. WHO.
- WHO. World Health Organization (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. WHO.
- WHO. World Health Organization (2021a). *Standards for Healthy Eating, Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep in Early Childhood Education and Care Settings: A Toolkit*. WHO.
- WHO. World Health Organization (2021b). *“Nothing about Us, Without Us”. Tips for policy-makers on child and adolescent participation in policy development*. Regional Office for Europe. https://cdn.who.int/media/docs/librariesprovider2/euro-health-topics/child-and-adolescent-health/who-adolescent-policy-maker-tips-eng.pdf?sfvrsn=c81647fd_1&download=true
- WHO. World Health Organization (2022). *Global status report on physical activity 2022*. WHO.
- WHO. World Health Organization (2023). *Achieving well-being: a global framework for integrating well-being into public health utilizing a health promotion approach*. WHO.
- WHO. World Health Organization (2024). *Physical Activity and Sedentary Behaviour: Key Facts*. WHO. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>



Barbora Červenková

Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Czech republic | barbora.cervenkova@upol.cz
<https://orcid.org/0000-0002-5917-8116>

Gabriela Solná

First Faculty of Medicine, Charles University in Prague, Czech republic.
<https://orcid.org/0000-0003-3440-9691>

Barbora Cápíková

Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Czech republic.

Tereza Rošíková

Department of Paediatrics, University Hospital Ostrava, Czech republic.
<https://orcid.org/0000-0001-5883-3097>

Executive functions and sentence comprehension in children with ADHD, DLD, and comorbid ADHD and DLD

Le funzioni esecutive e la comprensione delle frasi nei bambini con ADHD, DLD e ADHD e DLD comorbili

Fuori Call

Present cohort study assessed sentence comprehension and three domains of executive functions (EF) - inhibition, cognitive flexibility, and working memory in groups of children with DLD, ADHD, and comorbid DLD + ADHD. EF were assessed using the parental Behaviour Rating Inventory of Executive Function and comprehension skills by Sentence Comprehension Test (TEPO). A clinical sample of 114 children, aged 6-8 years, participated in the study. TEPO T-score values were significantly different between almost all groups. Additionally, parents of children with ADHD and comorbid ADHD and DLD reported higher scores of their children's difficulties in the three EF assessed, while parents of children with DLD reported lower scores of EF difficulties. The current study offers a unique perspective on executive functioning and sentence comprehension in children with comorbid DLD and ADHD.

Keywords: DLD; ADHD; Inhibition; Cognitive Flexibility; Working Memory

Il presente studio di coorte ha valutato la comprensione delle frasi e tre domini delle funzioni esecutive (EF) - inibizione, flessibilità cognitiva e memoria di lavoro - in gruppi di bambini con DLD, ADHD e DLD + ADHD comorbili. Le EF sono state valutate mediante l'impiego del Behaviour Rating Inventory of Executive Function dei genitori e delle capacità di comprensione mediante il Sentence Comprehension Test (TEPO). Lo studio ha coinvolto un campione clinico di 114 bambini di età compresa tra 6 e 8 anni. I valori del punteggio t del TEPO risultavano significativamente diversi tra quasi tutti i gruppi. Inoltre, i genitori dei bambini con ADHD e ADHD con DLD comorbili hanno riportato punteggi più elevati nelle difficoltà dei loro figli nelle tre EF esaminate, mentre i genitori dei bambini con DLD hanno riportato punteggi più bassi nelle difficoltà delle EF. Il presente studio fornisce una prospettiva unica sul funzionamento esecutivo e sulla comprensione delle frasi nei bambini con DLD e ADHD comorbili.

Parole chiave: DLD; ADHD; Inibizione; Flessibilità Cognitiva; Memoria di Lavoro

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Červenková, B. et al. (2025). Executive functions and sentence comprehension in children with ADHD, DLD, and comorbid ADHD and DLD. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 283-294. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-24>

Corresponding Author: Barbora Červenková | barbora.cervenkova@upol.cz

Received: 18/09/2025 | **Accepted:** 24/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-24

Credit author statement: ????



Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most diagnosed neurodevelopmental disorders in childhood and adolescence. The prevalence of the disorder was 7 % in 2023 (Chaulagain et al., 2023). Children with ADHD have difficulties primarily in the area of Executive Functions (EF), although a large number of scientific evidence suggests these children also have difficulties in the language area, such as comprehension (Korrel et al., 2017), expressive production and semantics (Helland et al., 2014), and morphosyntax (Stanford & Delage, 2020). These difficulties are often less pronounced than in children with Developmental Language Disorder.

Developmental Language Disorder (DLD) is the second most diagnosed disorder among developmental speech or language disorders, with a prevalence of 7.58 % in children (Norbury et al., 2016). Traditionally, many authors focused on the language acquisition difficulties of these children. Analyses of comprehension ability, phonology, semantics, morphosyntax and pragmatics are of primary focus (Bishop et al., 2017). Recently, increased attention has been paid to the area of cognitive and executive functions and their influence on the development of *structural language skills*. For instance, Bishop et al. (2017) suggest non-linguistic factors such as the EF may contribute to difficulties in language acquisition in DLD. Children with DLD have been described to perform lower than typically developing children in various cognitive domains and EF such as procedural learning (Nicolson & Fawcett, 2007), processing speed, and short-term memory (STM) and working memory (WM) (Kapa et al., 2017; Willinger et al., 2017), sustained selective attention (Kapa et al., 2017), attentional shifting (Aljahlan & Spaulding, 2019), inhibitory control (Kapa et al., 2017), cognitive flexibility, problem solving and planning (Pauls & Archibald, 2016).

Comorbid prevalence of ADHD and DLD is reported to be 20-30 % (Parks et al., 2023) and there is a significant overlap of symptoms between ADHD and DLD (Parks et al., 2024) resulting in numerous challenges for school-based speech and language pathologists in both diagnostics and therapy (Aldakroury, 2018).

Executive functions

EF as a set of general-purpose control mechanism include control of emotions and impulses, attention shifting, cognitive flexibility, working memory, self-monitoring, planning and prioritizing, initiating action, and organizing activities. Understanding the relationship between EF and linguistic difficulties in children with DLD and ADHD has recently received increased attention in international research, however, the area of sentence comprehension in relation to EF has not yet been sufficiently explored.

Diamond (2013) demonstrated that inhibition, cognitive flexibility and working memory are developmentally younger and are the prerequisites for later development of higher-level EF (reasoning, problem-solving and planning). The specific executive functions shall be investigated further as they form the basis for the present study.

Firstly, according to Fosco et al., (2019) inhibitory control has long been considered a central neuro-cognitive process in ADHD. Difficulties in inhibitory processes, i.e., the ability to control attention, behaviour, thoughts and/or emotions according to the demands of the situation (Diamond, 2013), are most often investigated by speech and language therapist in relation to reading comprehension, and numerous studies show a clear relationship between these two domains. To date, only few studies examined correlations between inhibition and sentence comprehension. In studies by Larson et al. (2020) and Marini et al. (2020), children with DLD achieved significantly lower performance in inhibition. Larson and colleagues (2020) provide preliminary evidence for a predictive relationship between inhibition and later understanding of morphological structures in children with DLD. The authors note that the ability to inhibit develops slowly between the ages of seven and twelve.

Secondly, children with DLD show deficits in verbal short-term memory (STM), working memory (WM), and language long-term memory (LTM) compared to typically developing children of the same age (Ar-



chibald & Gathercole, 2007; Lum et al., 2014; Montgomery et al., 2021), and these deficits affect their ability to understand sentences (Montgomery et al., 2021). Children with ADHD do not show deficits in STM, but primarily in WM, which refers to the ability to store information in the short term memory when engaging in a mental activity (Kofler et al., 2018). Children with ADHD do not have difficulty recalling information from verbal memory but rather have difficulty storing information in LTM when presented orally, which will also affect their ability to understand sentences (Skodzik et al., 2018).

Finally, the last domain studied is cognitive flexibility. It is the ability to make adaptive and flexible choices between multiple incompatible object representations, perspectives or strategies in order to adapt to the demands of a situation (Diamond, 2013). This is the least explored area in relation to sentence comprehension. The correlation between narrative discourse comprehension and cognitive flexibility was evaluated in a study by (Dong et al., 2023) involving children with ADHD in the first year of school. The authors concluded that children with good CF skills reached higher levels of comprehension than children with difficulties in this area. An exploratory data analysis (Hund et al., 2023) showed that cognitive flexibility played a unique role in comprehension in older elementary school children but not in younger elementary school children.

EF are traditionally measured by standard neuropsychological tests such as the WISC-V (Wechsler, 2014). However, the use of these tests in ADHD children with executive dysfunction has been criticised as children who struggle in everyday life due to EF difficulties perform well on the diagnostic measures.

The traditional notion of a countrywide, unitary standardisation of an IQ test, also known as 'population-based norms', is also considered an unsatisfactory model for valid assessment practices in diverse cultural contexts (Shuttleworth-Edwards, 2016).

However, the use of these tests in ADHD children with executive dysfunction has been criticised as children who struggle in everyday life due to EF difficulties perform well on the diagnostic measures. A potential explanation is that the cognitive tasks included in these tests are presented in an attractive form, which increases children's motivation to complete these tasks, and are also undertaken in a quiet room without distractions. Since the difficulties of children with ADHD usually manifest themselves in a distracting environment full of uninteresting tasks, one might argue diagnostic measures are not ecologically valid (Toplak et al., 2013; Vriezen & Piggot, 2002).

Another option for evaluating executive functions is the use of standardized questionnaires completed by parents, teachers, or adolescents themselves. The advantage of these questionnaires is that they assess behaviour presented over a long time period and in different more or less structured environments (home or school). A systematic review by Cesari et al. (2024) reports frequent use of the BRIEF inventory (Gioia et al., 2000).

There is a considerable number of studies examining behavioural ratings of EF using the BRIEF inventory in children with ADHD, but not many have been published on DLD. The BRIEF inventory was used in pre-school-aged children with DLD (Vugs et al. 2014; Wittke et al., 2013) and older children aged 5-12 years (Cuperus et al. 2014).

In all the studies, parents report more EF difficulties in children with DLD than in typically developing children. Cuperus and colleagues (2014) note that only very low correlations can be found when comparing the responses of parents and teachers in the BRIEF inventory.

For this study, it is therefore essential that we examine two variables (sentence comprehension and behavioural manifestations of executive functions in three domains), the severity of which is not usually fully recognised by parents.

Present study

To date, a number of studies have been devoted to investigating language skills in children with isolated ADHD or DLD however (Méndez-Freije, et al., 2023) propose a simultaneous study of both disorders to study the symptom overlap, i.e. include these children in one research group, which is not a common



practice in scientific studies. The outcomes in the diagnostics of language skills of children with ADHD and DLD are most commonly assessed in research studies and compared to typically developing children without accounting for the presence of comorbidities or subclinical difficulties in attention and language acquisition (Méndez-Freije, et al., 2023). Parks et al. (2023) highlight the need for further studies that also examine the outcomes of children with comorbid ADHD + DLD. There are not many studies examining sentence comprehension in children with ADHD and DLD simultaneously in a population of school aged children. Children aged 6-9 years which corresponded in age to the children included in this study were only included in a study by (Hutchinson et al., 2012).

The aim of the present study is to examine EF and sentence comprehension in children with ADHD, DLD, and comorbid ADHD and DLD.

Our specific research questions included:

- *Are there group differences in children's TEPO test performances?*
- *Do parental ratings of EF (inhibition, cognitive flexibility, working memory) differ between the four basic groups?*

Method

Participants

A total of 114 school aged children, aged 6–8 years ($M = 83.5$ months, i.e. 6 years 11.5 months; 58 boys, 56 girls), participated in this study. Participants were recruited from three distinct regions in Moravia, the Czech Republic.

The following inclusion were listed on the recruitment flyers: (1) Czech as the mother tongue, (2) schooling started, (3) age 6-8 years, (4) intellect in the normal range (performance IQ > 84), (5) normal hearing and visual acuity, (6) absence of a specific neurological diagnosis (e.g. cerebral palsy, stroke, seizure disorder), (7) absence of significant behavioural problems that could interfere with the child's ability to be tested.

It should be noted that the children were not examined for the presence of externalizing, internalizing, or other disorders (e.g., developmental coordination disorders, dyslexia).

The data collection was performed between 2023 and 2024.

Participants were divided into 4 groups: DLD, ADHD, DLD + ADHD, and typically developing control group (TLD). Children were assigned to the individual groups if their diagnosis was confirmed by a clinical and psychometric assessment by a speech and language pathologist and psychologist.

In the Czech Republic, according to the Guidelines for DLD (Pospíšilová, 2022), a speech therapist must use at least three diagnostic tools in the diagnostic process during the child's school age. Detailed neuropsychological assessment by a paediatric clinical psychologist involved a comprehensive cognitive assessment. In this study was used Intelligence and Development Scales (IDS; Gorb, Meyer, Hagmann-von Arx, 2013) as a tool that assesses intelligence and executive functions, but also psychomotor skills, social-emotional skills, scholastic skills such as language or mathematical abilities, and motivation and attitude.

Assessment methods

All children in the study population were examined using the following methods: analysis of anamnestic data, interview with the parent and the child, tests to assess receptive and expressive aspects of language: the TEPO Sentence Comprehension Test (Solná & Červenková, 2022), OPAV Sentence Repetition (Smolík et al., 2018), TEPRO Vocabulary Production Test (Solná, 2022), Non-Words Repetition Test (Seidlová Mál-



ková & Smolík, 2014), and MAIN Multi-Language Test for the Assessment of Narrative Ability (Gagarina et al., 2019). The research population included children who scored below the deficit threshold in three of the above tests.

Parents completed the BRIEF – Parent Report, a standardized questionnaire (Gioia et al., 2000). All of the children included in the research sample had been diagnosed with ADHD by a child clinical psychologist. The BRIEF questionnaire was used to assess how parents perceived their children's difficulties in three core executive functions.

This study used the TEPO sentence comprehension test designed for children aged 3 to 8 years, which has a similar structure as the Test for Reception of Grammar – TROG-2 (Bishop, 2003) and measures children's ability to understand grammar structures in sentences. This test is currently the sole evaluation tool available in the Czech Republic for assessing comprehension of sentences with a focus on morpho-syntax.

It can be used to test the level of comprehension in children with neurodevelopmental disorders who are suspected of having a comprehension disorder. The child chooses one of four pictures that corresponds to the sentence that was read. A final score of ≤ 5 th percentile is considered clinically significant and suggests a deficiency in sentence comprehension. This test has sufficient psychometric properties evaluated in two groups of children (TLD and DLD) – concurrent validity ($r_s = 0.826$; $r_s = 0.863$), internal validity (Cronbach's $\alpha = .95$), sensitivity (82.4 – 100 %); specificity (87–100 %) (Solná & Červenková, 2022b).

The selection of the research population was deliberate, the children were divided into "boys" and "girls" based on their sex assigned at birth (AFAB: assigned female at birth; AMAB: assigned male at birth). The testing has been performed at the Hospital AGEL Ostrava Vítkovice.

The largest group was the group of children with developmental language disorder (DLD), which included 30 children (26.3 %), the ADHD group included 29 children (25.4 %), the group with a combination of DLD and ADHD included 28 children (24.6 %), and the control group (TLD) included 27 children (23.7 %).

Ethics

The research study that underpins this publication was approved by the Ethics Committee of Palacký University and conducted in accordance with principles of the Helsinki Declaration and the standards for Ethical Research Involving Children (ChildWatch International and UNICEF). Written informed consent was signed by primary caregivers.

Statistical analysis

The Shapiro-Wilk normality test was used to compare the groups. The median age in all groups was the same (83 months), with mean values in the DLD group being 82.2 months (SD 7.3, $p = 0.073$), ADHD 85.2 months (SD 6.0, $p = 0.044$), DLD+ADHD 83.1 months (SD 5.4, $p = 0.058$), and TLD 83.7 months (SD 7.2, $p = 0.278$). The age of children in groups did not show significant deviations from normality ($p > 0.05$). According to the Kruskal-Wallis test, there were no statistically significant differences between the age groups ($p = 0.628$).

In terms of gender distribution, the representation of gender in the DLD group was 53.3% of boys and 46.7% of girls. In the ADHD group, the distribution was 48.3 % of boys and 51.7 % of girls. In the DLD + ADHD group, 53.6% of boys and 46.4% of girls were included. In the TLD control group, 59.3% of girls prevailed over 40.7% of boys. A predominance of boys (50.9 %) compared to girls (49.1 %) occurred. However, a Chi-square test of independence showed no statistically significant associations between gender and a diagnosed disorder ($p = 0.752$).

The level of education of the child's mother and father was assessed separately.



We were interested in how many mothers had ≥ 12 years of education and how many had ≤ 12 years. In the DLD group ($n=6$; 20 %) mothers had ≥ 12 years of education. In the DLD+ADHD group, ($n=5$; 18%) mothers had ≥ 12 years of education. In the TLD group, ($n=5$; 17,2%) mothers had ≥ 12 years of education. In the ADHD group, ($n=4$; 15%) mothers had ≥ 12 years of education. A chi-squared test of independence showed no statistically significant association between education in mothers and a diagnosed disorder in children ($p = 0.38$). The socioeconomic status of families was not analysed.

Results

Question 1: Are there group differences in children's TEPO test performances?

A deficit in sentence comprehension was found in 23 children with DLD (76.7%) and 10 children with DLD + ADHD (35.7%), but was not found in children with ADHD, or TLD.

Table 1 provides data on the relationship between diagnostic groups and results obtained in the TEPO test. The results of the TEPO test are presented in percentiles. The Shapiro-Wilk test was employed to assess the normality of data distribution within each group (TLD: $W = 0.92$, $p = 0.04$; ADHD: $W = 0.94$, $p = 0.11$; DLD: $W = 0.82$, $p < 0.001$; DLD+ADHD: $W = 0.88$, $p = 0.003$). As the majority of groups do not exhibit a normal distribution, non-parametric tests were employed in the subsequent analysis. In order to ascertain whether there were statistically significant differences between the groups, the Kruskal-Wallis test was employed, yielding a result of $p < 0.001$. The effect size, denoted by η^2 , was found to be 0.63, which is considered to be a substantial effect size.

Table 1. TEPO results for the selected sample groups

	DLD	DLD + ADHD	ADHD	TLD	Total	P-value
TEPO						
≤ 5. %ile	23 (76.7%)	10 (35.7%)	0 (0%)	0 (0%)	33 (28.9%)	<0.001*
5-10. %ile	7 (23.3%)	10 (35.7%)	13 (44.8%)	2 (7.4%)	32 (28.1%)	
>10. %ile	0 (0%)	8 (28.6%)	16 (55.2%)	25 (92.6%)	49 (43%)	
Total	30 (100%)	28 (100%)	29 (100%)	27 (100%)	114 (100%)	

Note: TEPO percentiles: Values ≤ 5th %ile (percentile) indicate a clear deficit in comprehension, scores between the 5th and 10th percentile indicate a subnormal result, i.e. a possible deficit in sentence comprehension, and values above the 10th percentile indicate a normal result.

**There is a statistically significant relationship between groups and score at the $\alpha = 5\%$ significance level.*

Consequently, substantial disparities emerge among the groups in their comprehension of sentences when employing the TEPO test, most notably between the TLD and DLD groups. The DLD group has obtained significantly lower results than all other groups. It has been demonstrated that children who present with a comorbid diagnosis of DLD and ADHD demonstrate superior performance in comparison to those with a diagnosis of DLD alone.

Question 2: Do parental ratings of EF (inhibition, cognitive flexibility, working memory) differ between the four basic groups?

Table 2 provides data on the relationship between diagnostic groups and results obtained in three scales of BRIEF. The results of the BRIEF scales are presented in T-scores. Fisher's exact test was used to analyse the relationships between groups and scores. There is a statistically significant difference between the groups and the level of achievement at the $\alpha = 5\%$ significance level for all groups of children. The effect size, denoted by η^2 , was found to be 0.84, which is considered to be a substantial effect size.



Table 2. BRIEF subscales results (in T-scores) of the selected diagnostic groups

		DLD	DLD + ADHD	ADHD	TLD	Total	P-value
Inhibition	≤50	23 (76.7 %)	6 (21.4 %)	11 (37.9 %)	24 (88.9 %)	64 (56.1 %)	<0.001 ^{1*}
	50 - 65	6 (20 %)	15 (53.6 %)	10 (34.5 %)	3 (11.1 %)	34 (29.8 %)	
	≥65	1 (3.3 %)	7 (25 %)	8 (27.6 %)	0 (0 %)	16 (14 %)	
	Total	30 (100 %)	28 (100 %)	29 (100 %)	27 (100 %)	114 (100 %)	
Cognitive flexibility	≤50	12 (40 %)	4 (14.3 %)	7 (24.1 %)	19 (70.4 %)	42 (36.8 %)	<0.001 ^{1*}
	50 - 65	17 (56.7 %)	11 (39.3 %)	18 (62.1 %)	8 (29.6 %)	54 (47.4 %)	
	≥65	1 (3.3 %)	13 (46.4 %)	4 (13.8 %)	0 (0 %)	18 (15.8 %)	
	Total	30 (100 %)	28 (100 %)	29 (100 %)	27 (100 %)	114 (100 %)	
Working memory	≤50	22 (73.3 %)	4 (14.3 %)	3 (10.3 %)	22 (81.5 %)	51 (44.7 %)	<0.001 [*]
	50 - 65	7 (23.3 %)	11 (39.3 %)	17 (58.6 %)	5 (18.5 %)	40 (35.1 %)	
	≥65	1 (3.3 %)	13 (46.4 %)	9 (31 %)	0 (0 %)	23 (20.2 %)	
	Total	30 (100 %)	28 (100 %)	29 (100 %)	27 (100 %)	114 (100 %)	

**There is a statistically significant relationship between groups and score at the $\alpha = 5\%$ significance level; 1 Modified Fisher's exact test*

BRIEF T-scores: values ≥ 65 indicate the deficit band, values 50-65 indicate subnormal results, the risk band, and values ≤ 50 indicate a normal result.

When assessing the inhibition scale of the BRIEF inventory, the most significant difficulties were observed in the DLD+ADHD group and, to a lesser extent, in the ADHD group. The control group had significantly lower values, indicating better inhibitory abilities. An unexpected finding, however, is that parents of children with DLD did not report difficulties in this area.

When assessing the cognitive flexibility scale from the BRIEF inventory, only the DLD + ADHD and ADHD groups were found to be significantly different from the norm, with higher scores indicating more difficulty in this area. Other groups did not show significant deviations from the norm.

A similar trend was observed for the working memory scale. For DLD, the value was significantly lower, whereas for DLD + ADHD and ADHD it was higher. The control group was also significantly different, performing better than the norm.

Overall, the results showed that children with ADHD and comorbid DLD + ADHD scored significantly higher in the areas of EF (inhibition, attention shifting, working memory), thus indicating greater difficulties from the parents' point of view.

Discussion

The present study investigated a sentence comprehension in school-aged DLD, ADHD, and DLD +ADHD children and also executive functions (inhibition, cognitive flexibility and working memory) from parents perspective. Participating children were 6-8 years old as this age implies a greater differentiation of language profiles between the two basic diagnoses (Parks et al., 2023).

Results of the present study revealed children with DLD scored significantly lower in sentence comprehension compared to children in the other groups. Additionally, children with comorbid ADHD and DLD also scored below the norm. The results are in accordance with other studies, such as Cardy et al., 2010; Hutchinson et al., 2012; Jaworski, 1996; McInnes et al., 2003. However, children with ADHD did not obtain lower scores in sentence comprehension, which was inconsistent with the results of previously conducted studies (e.g. Wassenberg et al., 2010).



There are several possible explanations. The results of each study should be interpreted with respect to the age of children, with consideration of the presence of comorbid DLD+ADHD, with respect to the frequency of occurrence of each subtype of children classified as ADHD (Méndez-Freije, et al., 2023; Parks et al., 2023), and with respect to the psychometric properties of the psychometric instrument used to test sentence comprehension (Parks et al., 2024).

Given the fact that comorbid DLD+ADHD is relatively common, it can be assumed that the separation of children into two distinct groups, namely the isolated ADHD group and the comorbid DLD+ADHD group, had a significant impact on the results obtained. In 2016, Redmond demonstrated that there was a modest positive correlation between the severity of the participants' ADHD symptoms and their sentence recall performance. The finding suggested a tendency for participants with higher levels of ADHD symptoms to perform better than those with lower levels. The accuracy of this claim in the context of sentence comprehension requires further investigation.

Redmond et al. (2024) however note that children exhibiting the most severe symptoms of ADHD are more likely to be at higher risk for diminished language performance in comparison to children experiencing less severe symptoms. In this study, the variances of specific ADHD symptoms (inattention, hyperactivity) were not specified in children with ADHD. This may contribute to variations in the ability to understand sentences, as well as other psycholinguistic abilities.

Sentence comprehension, together with syntactic ability, is a strong predictor of reading comprehension in children (Scott, 2009). Furthermore, reading comprehension is a strong predictor of academic achievement (Keskin, 2013).

In the present study, parents of children diagnosed with ADHD and ADHD+DLD reported elevated levels of challenges in the inhibition domain. Conversely, parents of children with isolated DLD did not report such difficulties. This is not consistent with other research findings conducted by Larson et al. (2020) and Marini et al. (2020). A possible explanation of a different outcome may be gender distribution. In our cohort, gender distribution among children with DLD was balanced and the results showed parents of girls tended to report less difficulty in inhibition. In all studies that have used Brief to test children with DLD (Vugs et al. 2014; Wittke et al., 2013; Cuperus et al. 2014) were enrolled a greater proportion of male subjects than female subjects. This can cause gender bias (Quinn & Madhoo) when girls are often reported to present with fewer issues than boys. Possible explanations have been offered including masking the severity of issues by girls who struggle societal pressure to be 'a good girl', etc.

Additional factor could be failure to take into account the presence of comorbidity. For instance, Larson et al. (2020) included only a small number of children and did not investigate possible comorbidity of DLD + ADHD.

In this study, parents of children with ADHD and ADHD + DLD reported working memory and cognitive shifting difficulties, but not parents of children with DLD. Several studies report subnormal results in children with DLD in these areas of EF. The explanation of this phenomenon might be similar to that of the inhibition ability.

The present study did not set out to elucidate the relationship between sentence comprehension and executive functions. Instead, the objective was to draw attention to the fact that parents are more likely to recognise their children's difficulties when these difficulties are clearly expressed in behaviour. Reports from the US and UK indicate that only a small minority of children (< 40%) who would fit a DLD designation in these countries are ever identified or enrolled in clinical services (McGregor, 2020). Underdiagnosis is also a recognised problem in ADHD (Rowland et al., 2015).

It has been demonstrated that children diagnosed with ADHD have been observed to exhibit subclinical language difficulties, while those diagnosed with Developmental Language Disorder (DLD) have been observed to demonstrate subclinical difficulties with executive functions. These subclinical impairments have the potential to influence the necessity for intervention.

If parents are unaware that their child has difficulty understanding sentences or EF, they cannot seek an appropriate intervention method. And this study showed that parents in DLD group were unaware of their children's difficulties with EF. Reports suggest that children with comorbid ADHD+DLD receive spe-



ech-language services at a higher rate than children with DLD (Redmond, 2016). It is imperative to acknowledge that the concomitant occurrence of ADHD and DLD is a prevalent phenomenon within the spectrum of neurodevelopmental conditions. The co-existence of these conditions is frequently associated with the manifestation of heightened symptoms in both conditions for the affected individuals. This observation is indicative of the presence of "additive" or "interactive" effects between the two disorders.

According to (Diamond & Lee) EFs have been demonstrated to be more significant in predicting school readiness than IQ. It is asserted that the predictions concerning reading aptitude persist throughout the entire academic career. Evidently, with a view to enhancing school readiness and academic success, the targeting of EFs is of crucial significance.

These purposes can be achieved from the age of three using the classroom curriculum Tools of the Mind (Tools), which was developed by Bodrova and Leong (2007), or the Montessori programme. Add-ons to the classroom curriculum include PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) (Kusché & Greenberg, 1994), the CSRP (Chicago School Readiness Project), and additional activities such as Cog-Med© computerised working-memory training, Tae-Kwon-Do, aerobics, yoga training, and mindfulness training sessions.

In conclusion, the limitations of the pilot study must be acknowledged. The size of the research sample must be considered, since the results obtained are not generalisable. The study only employed parental ratings of EF. It is also important to acknowledge the possibility of selection bias, given that the children were not screened for relevant comorbidities (e.g. developmental coordination disorder, anxiety or dyslexia). The severity and variability of ADHD symptoms were not controlled for in the study. Socioeconomic factors that were not analysed may also have influenced the findings of this study.

In future studies, the integration of teacher and parental reports, in conjunction with neuropsychological assessments, should be contemplated. Indeed, teachers report usually significantly more difficulties in EF areas than parents, possibly due to the significantly higher demands of a structured school environment. It is useful to divide children with ADHD into groups according to their symptoms. This approach facilitates the identification of the relationship between sentence comprehension and executive function.

Conclusion

Many professionals suggest that DLD is frequently underdiagnosed. Some children with ADHD may reach a clinical threshold that will qualify them for an additional diagnosis of DLD, but others may not. For this reason, it is advisable to screen children entering school with an isolated diagnosis of DLD for ADHD and children with ADHD for DLD. In both groups, it is essential to determine the level of executive functions, for example, by means of the BRIEF inventory completed by teachers prior to the examination by a psychologist. Furthermore, more comprehensive intervention including executive function training shall be offered in order to improve weakened EFs. It is extremely important to help children with DLD + ADHD to reach a good level of executive functions, as EFs at an early age have been found to predict lifelong achievement, health, wealth and quality of life. Understanding executive functions is key to planning an appropriate intervention.

The research results constitute partial results of the specific research "Investigation of multidimensional determinants of phatic, phonation and articulation functions in relation to selected communication disorders from the of a speech-language therapist". IGA_PdF_2024_017, principal researcher: prof. Kateřina Vitásková.



References

- Aldakroury, W. (2018). Speech and Language Disorders in ADHD. *Abnormal and Behavioural Psychology*, 04(01). <https://doi.org/10.4172/2472-0496.1000134>
- Aljahlan, Y., & Spaulding, T. J. (2019). The impact of manipulating attentional shifting demands on preschool children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 62(2), 324–336. https://doi.org/10.1044/2018_jslhr-l-17-0358
- Archibald, L., & Gathercole, S. (2007). The complexities of complex memory span: Storage and processing deficits in specific language impairment. *Journal of Memory and Language*, 57(2), 177–194. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.11.004>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bodrova E., & Leong D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Merrill/Prentice Hall
- Cardy, J. E. O., Tannock, R., Johnson, A. M., & Johnson, C. J. (2010). The contribution of processing impairments to SLI: Insights from attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Communication Disorders*, 43(2), 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2009.09.003>
- Cesari, A., Galeoto, G., Panuccio, F., Simeon, R., & Berardi, A. (2024). Evaluation instruments for executive functions in children and adolescents: an update of a systematic review. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 24(4), 487–508. <https://doi.org/10.1080/14737167.2024.2311872>
- Cuperus, J., Vugs, B., Scheper, A., & Hendriks, M. (2014). Executive function behaviours in children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Developmental Disabilities*, 60(3), 132–143. <https://doi.org/10.1179/2047387714y.0000000049>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959–964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dong, Y., Mo, J., Miao, X., Zheng, H., Yuan, C., & Xin, P. (2023). Impacts of cognitive flexibility on central word identification: evidence from poor comprehenders' discourse comprehension of first graders with ADHD. *Annals of Dyslexia*, 73(2), 314–335. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00280-w>
- Fosco, W. D., Kofler, M. J., Alderson, R. M., Tarle, S. J., Raiker, J. S., & Sarver, D. E. (2019). Inhibitory Control and Information Processing in ADHD: Comparing the Dual Task and Performance Adjustment Hypotheses. *Journal of abnormal child psychology*, 47(6), 961–974. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0504-9>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. ZAS Papers in Linguistics.
- Gioia, G., Isquith, P., Guy, S., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)*. Psychological Assessment Resources.
- Grob, A., Meyer, C. S. & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales (IDS)*. Bern: Hans Huber
- Helland, W. A., Helland, T., & Heimann, M. (2014). Language profiles and mental health problems in children with specific language impairment and children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 18(3), 226–235. <https://doi.org/10.1177/1087054712441705>
- Hutchinson, E., Bavin, E., Efron, D., & Sciberras, E. (2012). A comparison of working memory profiles in school-aged children with Specific Language Impairment, Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Comorbid SLI and ADHD and their typically developing peers. *Child Neuropsychology*, 18(2), 190–207. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.601288>
- Hund, A. M., Bove, R. M., & Van Beuning, N. (2023). Cognitive flexibility explains unique variance in reading comprehension for elementary students. *Cognitive Development*, 67, 101358. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101358>
- Chaulagain, A., Lyhmann, I., Halmøy, A., Widding-Havneraas, T., Nytingnes, O., Bjelland, I., & Mykletun, A. (2023). A systematic meta-review of systematic reviews on attention deficit hyperactivity disorder. *European psychiatry : the journal of the Association of European Psychiatrists*, 66(1), e90. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.2451>
- Javorsky, J. (1996). An Examination of Youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Language Learning Disabilities: A Clinical Study. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 247–258. <https://doi.org/10.1177/002221949602900303>



- Kapa, L. L., Plante, E., & Doubleday, K. (2017). Applying an Integrative Framework of Executive Function to Preschoolers With Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 60(8), 2170–2184. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0027
- Keskin, H. K. (2013). Impacts of reading metacognitive strategies and reading attitudes on school success. *International Journal of Academic Research : JSLHR*, 5(5), 312–317. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/b.48>
- Kofler, M. J., Sarver, D. E., Harmon, S. L., Moltisanti, A., Aduen, P. A., Soto, E. F., & Ferretti, N. (2018). Working memory and organizational skills problems in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(1), 57–67. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12773>
- Korrel, H., Mueller, K. L., Silk, T., Anderson, V., & Sciberras, E. (2017). Research Review: Language problems in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder – a systematic meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6), 640–654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12688>
- Kusché C.A., Greenberg M.T. (1994). The PATHS Curriculum. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Larson, C., Kaplan, D., Kaushanskaya, M., & Weismer, S. E. (2020). Language and Inhibition: Predictive Relationships in Children With Language Impairment Relative to Typically Developing Peers. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 63(4), 1115–1127. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00210
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Morgan, A. T., & Ullman, M. T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI): A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex*, 51, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.10.011>
- Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M., & Ozbič, M. (2020). The Complex Relation between Executive Functions and Language in Preschoolers with Developmental Language Disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1772. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051772>
- McGregor K. K. (2020). How We Fail Children With Developmental Language Disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 981–992. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology*, 31(4), 427–443. <https://doi.org/10.1023/a:1023895602957>
- Méndez-Freije, I., Areces, D., & Rodríguez, C. (2023). Language Skills in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder: A Systematic Review. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(1), 14. <https://doi.org/10.3390/children11010014>
- Montgomery, J. W., Gillam, R. B., & Evans, J. L. (2021). A New Memory Perspective on the Sentence Comprehension Deficits of School-Age Children With Developmental Language Disorder: Implications for Theory, Assessment, and Intervention. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(2), 449–466. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00128
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2007). Procedural learning difficulties: reuniting the developmental disorders? *Trends in neurosciences*, 30(4), 135–141. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2007.02.003>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Parks, K. M. A., Hannah, K. E., Moreau, C. N., Brainin, L., & Joanisse, M. F. (2023). Language abilities in children and adolescents with DLD and ADHD: A scoping review. *Journal of communication disorders*, 106, 106381. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106381>
- Parks, K. M. A., Cardy, J. O., & Joanisse, M. F. (2024). Language and reading in attention-deficit/hyperactivity disorder and comorbid attention-deficit/hyperactivity disorder + developmental language disorder. *JCPP advances*, 4(2), e12218. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12218>
- Pauls, L. J., & Archibald, L. M. D. (2016). Executive functions in children with specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 59(5), 1074–1086. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0174
- Pospíšilová, L. (2022). Doporučení pro vývojovou dysfázii. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*, 85(6), 1–6. <https://doi.org/10.48095/cccsnn20221>
- Quinn, P. O., & Madhoo, M. (2014). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder in women and girls: uncovering this hidden diagnosis. *The primary care companion for CNS disorders*, 16(3), PCC.13r01596. <https://doi.org/10.4088/PCC.13r01596>
- Redmond, S. M., Ash, A. C., & Hogan, T. P. (2015). Consequences of co-occurring attention-deficit/hyperactivity disorder on children's language impairments. *Language, speech, and hearing services in schools*, 46(2), 68–80. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-14-0045



- Redmond, S. M., Ash, A. C., Li, H., & Zhang, Y. (2024). Links Among Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Psycholinguistic Abilities Are Different for Children With and Without Developmental Language Disorder. *American journal of speech-language pathology*, 33(5), 2344–2363. https://doi.org/10.1044/2024_AJSLP-23-00388
- Rowland, A. S., Skipper, B. J., Umbach, D. M., Rabiner, D. L., Campbell, R. A., Naftel, A. J., & Sandler, D. P. (2015). The Prevalence of ADHD in a Population-Based Sample. *Journal of attention disorders*, 19(9), 741–754. <https://doi.org/10.1177/1087054713513799>
- Scott, C. M. (2009). A case for the sentence in reading comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), 184–191. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/08-0042\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/08-0042))
- Seidlová Málková, G., & Smolík, F. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje*. Grada Publishing.
- Shuttleworth-Edwards A. B. (2016). Generally representative is representative of none: commentary on the pitfalls of IQ test standardization in multicultural settings. *The Clinical neuropsychologist*, 30(7), 975–998. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1204011>
- Skodzik, T., Holling, H., & Pedersen, A. (2017). Long-Term Memory Performance in Adult ADHD. *Journal of attention disorders*, 21(4), 267–283. <https://doi.org/10.1177/1087054713510561>
- Smolík, F., Bláhová, V., & Bartoš, F. (2018). *Receptivní slovník & opakování vět*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Solná, G. (2022). TEPRO – test produkce slovní zásoby. Code Creator.
- Solná, G., & Červenková, B. (2022a). TEPO – Test porozumění větám. Code Creator.
- Solná, G., & Červenková, B. (2022b). Validací studie a představení nového testu porozumění větám TEPO pro děti ve věku 3-8 let. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* 6, 477–483. <http://doi: 10.48095/cccsnn2022477>
- Stanford, E., & Delage, H. (2020). Executive Functions and Morphosyntax: Distinguishing DLD From ADHD in French-Speaking Children. *Frontiers in psychology*, 11, 551824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.551824>
- Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2013). Practitioner review: Do performancebased measures and ratings of executive function assess the same construct? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54(2), 131–143. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12001>
- Vriezen, E. R., & Pigott, S. E. (2003). The Relationship Between Parental Report on the BRIEF and Performance-Based Measures of Executive Function in Children with Moderate to Severe Traumatic Brain Injury. *Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 8(4) 296–303. <https://doi.org/10.1076/chin.8.4.296.13505>
- Vugs, B., Hendriks, M., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2014). Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. *Research in developmental disabilities*, 35(1), 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.022>
- Wassenberg, R., Hendriksen, J. G., Hurks, P. P. M., Feron, F. J., Vles, J. S., & Jolles, J. (2010). Speed of language comprehension is impaired in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13(4), 374–385. <https://doi.org/10.1177/1087054708326111>
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children-fifth edition*. Pearson.
- Willinger, U., Schmoeger, M., Deckert, M., Eisenwort, B., Loader, B., Hofmair, A., & Auff, E. (2017). Screening for Specific Language Impairment in Preschool Children: Evaluating a Screening Procedure Including the Token Test. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(5), 1237–1247. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9493-z>
- Wittke, K., Spaulding, T. J., & Schechtman, C. J. (2013). Specific language impairment and executive functioning: parent and teacher ratings of behavior. *American journal of speech-language pathology*, 22(2), 161–172. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0052\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0052))



Manuela Valentini

Università di Urbino Carlo Bo | manuela.valentini@uniurb.it

Monica Minucci

Università di Urbino Carlo Bo | minuccimonica97@gmail.com

Benefits of motor activity in children with sensory disabilities: systematic review

Benefici dell'attività motoria in bambini con disabilità sensoriale: revisione sistematica

Fuori Call

The objective of this systematic review is to identify research, reviews and trials that highlight the central role and importance of motor activity in the development and holistic growth of primary school children with sensory disabilities, with a focus on visual impairment. We considered 19 research projects, covering the period from 2000 to 2024. All the selected articles are consistent with our target audience and focus on proposals for motor activities for individuals with visual impairment within the school, to highlighting the importance of movement for everyone. The results of the research emphasizing that children with visual disabilities show greater difficulties in performing certain motor patterns or activities, underlining the need to encourage movement for the resulting physical, mental and social well-being.

Keywords: Blindness, primary school, motor activity, participation

L'obiettivo della revisione sistematica è quello di individuare ricerche, revisioni e sperimentazioni che evidenziano il ruolo centrale e l'importanza dell'attività motoria per lo sviluppo e la crescita olistica dei bambini di Scuola Primaria con disabilità sensoriale, con focus principale sulla disabilità visiva. Abbiamo preso in considerazione 19 ricerche, per un periodo compreso tra il 2000 e il 2024. Tutti gli articoli selezionati sono coerenti con il nostro target d'utenza e si concentrano su proposte di attività motoria con disabilità visiva all'interno della scuola, con l'obiettivo di diffondere e sostenere l'importanza del movimento per tutti e per ciascuno. I risultati delle ricerche sottolineano che i bambini con disabilità visiva mostrano maggiori difficoltà nell'esecuzione di determinati schemi motori o attività, si evidenzia la necessità di incoraggiare il movimento per il benessere fisico, psichico e sociale che ne deriva.

Parole chiave: Cecità, scuola primaria, attività motoria, partecipazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Valentini, M., & Minucci, M. (2025). Benefits of motor activity in children with sensory disabilities: systematic review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 295-305. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-25>

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

Received: 25/06/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-25

Credit author statement: Although the article is the product of joint ideation and drafting, the "1. Introduction" and "2. Objectives" paragraphs are by M. Valentini, the paragraphs "3. Methodology" and "4. Results" by M. Minucci, while "5. Discussion", "5.1 Benefits of motor activity in children with sensory impairment" and "Reflections" are the result of the work of both authors.



1. Introduction

Sensory disabilities, specifically visual impairment, although with a wide and different internal symptomatology, often cause difficulties in the approach of motor functions. Today, there are 39 million blind people worldwide and 246 million with different degrees of visual impairment (WHO, 2022), which, although having a greater incidence in countries with a lower degree of development, still meets educational and development issues in all nations. Visual disability often causes many difficulties in approaching the world of movement, often due to preconceptions, rigidities and fears that arise from family or teachers' difficulties in approach (Hornem & Timmons, 2009; De Boer et al., 2011). However, children should not be removed from the world of sport and physical activity in general, as they would be less able to know and experience through their bodies and movement. It is important that the experiences of physical activity are not carried out exclusively within a specialized and medicalizing context. It is necessary that the school also takes on experiences of sharing with peers. Physical activity does not only affect a person's physical well-being, but also, and above all, their psychological development. In fact, the psychological well-being of children and adolescents is improved thanks to planned physical activity designed to be active and enjoyable, which significantly reduces the risk of symptoms associated with mental health conditions such as anxiety and depression (Dyson, 2001; Bano, Ikonomi, & Muka, 2018). In primary school, the approach to physical activity and the body in motion is also fundamental in terms of developing a sense of self-esteem and self-efficacy. Following various personal and shared reflections, we decided to create a questionnaire through teamwork with the Psychologist of Development and Education Dini, to collect as many experiences as possible related to the world of sensory disabilities. We received 1375 replies from 13 regions of Italy, thanks to which we have carried out a qualitative survey that has shown that more than 60% of the participants have never had children with sensory disabilities in class. Only 54% have participated in training on this subject. The encouraging issue is that more than 80% of respondents expressed a desire to train themselves and deepen their knowledge about sensory disabilities. In this direction, numerous studies emphasize the importance of movement and motor activity not only for the development of physical skills, but also for the value of the social interactions that result from it (De Mei et al, 2018). Carrying out a rethinking of the spaces and the environment will be essential, in order to respond to the needs of everyone, guaranteeing security and participation (Davis & Layton, 2011; Taylor & Ringlaben, 2012; EADSNE, 2012).

2. Objective

The objective of our systematic review was to investigate the relationship between motor activity and visual impairment in primary school children, analyzing the difficulties that disability determines and the benefits that movement can bring. We have considered research, reviews and articles that highlight the consequences of active motor activity in the development and growth of children with visual disabilities, especially within school contexts, underlining the importance of emotional, social and physical participation and involvement. The terminology and regulations used in individual articles may differ from one another, and for this reason it has not been possible to use a common and unambiguous definition of visual impairment in this paper due to the selection of articles from different countries and published at different times. However, to define precisely the main elements of the survey, we report below the analysis of focal points through the PICO model (Brown, 2020; Schiavenato et al., 2021), that are:

1. *Factor P*: Problem, Patient or Population. Refers to the subject of the research.
2. *Factor I*: Intervention. Indicates the type of path being taken, as the actions implemented.
3. *Factor C*: Control or Comparison. Indicates the initial state of the control group's research, which, at the end of the path, will allow us to understand the actual changes achieved.
4. *Factor O*: Outcomes. Refers to the results obtained at the end of the path.



P	I	C	O
Population	Intervention	Control	Outcomes
Primary school children, aged 6 to 10 years old, with visual sensory impairment.	Proposal of motor activity and movement also within the school, using different modes and strategies.	Attempts are made to identify the level of motor skills development in children with visual disabilities and the degree of involvement and participation in movement activities.	The research highlights differences at the motor executive level with regard to some basic motor patterns, but highlights the need to stimulate participation in order to activate beneficial consequences not only on a physical level, but also social and emotional.

Table 1 – PICO model on this systematic review (source: own elaboration)

3. Methodology

The research was conducted during December 2024, January, February and March 2025, following specific phases: choice and definition of keywords and insertion in search engines, critical analysis of titles and abstracts of various articles and first partial data collection, reading of articles and subsequent manual search for research and trials consistent with the objective, study of grids for the collection and organization of key data, preparation of tables for the arrangement of the main elements of each selected study/research/article.

The search platforms used were EBSCOHost, URBiS, PubMed and Google Scholar through which we had access to several databases, including ERIC, APA PsycArticles, SPORTDiscus, PlosONE, Saje and Scopus. The "advanced search" tool has been used to enter keywords, identified in line with the survey objective, using a combination of the Boolean operators AND and OR. A time filter has also been inserted to select only post-2000 publications. The keywords used were: Primary School or 6-10 years old, Sensory disability, Blindness, Physical activity or motor activity. The different data collected at the end of the research were organized into a table in which we outlined two further detailed macro-areas:

Bibliographic details: authors, title, year of publication, geographical area, search engine used;

Analysis of studies: sample and characteristics (age, number of participants, sex), setting, type of research, method of data analysis, purpose and result.

Research with languages other than English or Italian was excluded, with a population that does not correspond to the target audience from 6 to 10 years and that does not take sensory disabilities into account. Research of an experimental, systematic or longitudinal nature has been included; targeting a wider age range than the single 6-10 year age group.

Consideration and mitigation of bias risks

- Publication bias: scientific publications with significant and less results have been selected;
- Time lag bias: selected scientific publications with a wide period, between 2000 and 2024;
- Language bias: scientific publications selected by the main search engines and published in scientific journals of the sector.

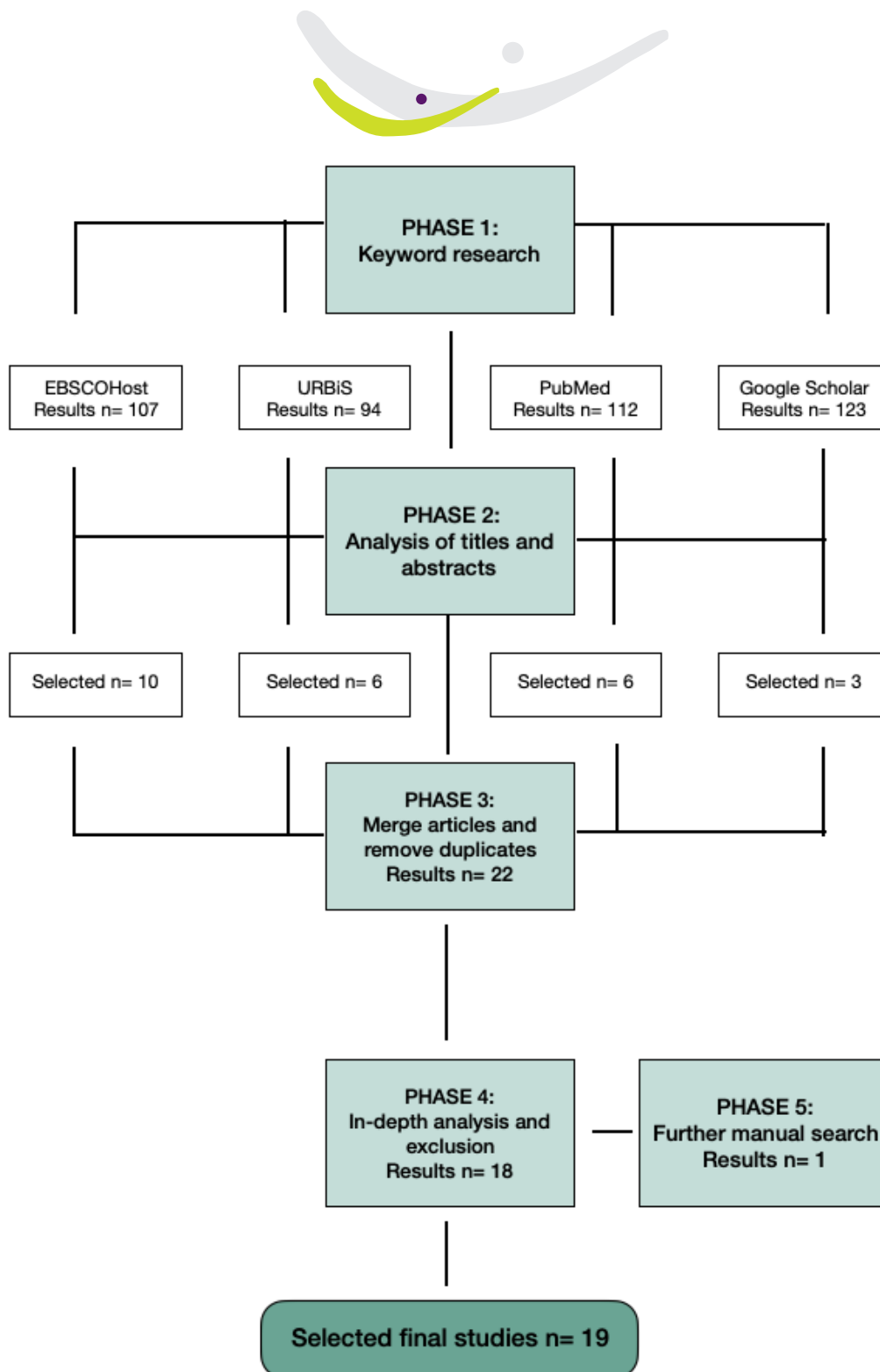


Figure 1– Flow diagram of the various research phases (source: own elaboration)

4. Results

For this systematic review, a total of 19 articles were included (n=19) and analyzed in the following table. Authors, year, search engine, country, sample (and characteristics), research methodology and results were analyzed.



Authors Year	Nation Motor of re- search Setting	Publication title	Characteristics and age of the population	Research methodology used	Results
Bouchard, D., & Te- treault, S. 2000	France SAGE Journals Journal of Visual Impairment & Blindness	The Motor De- velopment of Sighted Chil- dren and Chil- dren with Moderate Low Vision Aged 8– 13	60 children aged 8 to 13, 30 visually im- paired and 30 with moderate visual im- pairment.	Experimental research: data were collected using the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOTMP) (Bruininks, 1978) and a questionnaire addressed to relatives.	It appears that visually impaired children have lower motor skills than sighted children, especially when it comes to balance.
Levtzion- Korach, O., Tennen- baum, A., Schnitzer, R., & Ornoy, A. 2000	Israel PubMed J Paediatr Child Health	Early motor de- velopment of blind children	40 blind children (ex- perimental group) and 40 sighted children (control group) of school age.	Experimental research that used Bayley Developmental Scale and Revised Denver Developmental Screening Test to measure children's motor skills.	The motor development of blind children is significantly delayed com- pared to all 10 motor skills ex- amined. The visual channel is a fundamental mode of sensory input for the process of sensory-motor de- velopment. It is assumed that an ap- propriate and stimulating environment and proper parental management can help reduce the developmental gap in motor activity.
Brambring, M. 2006	Germany ERIC Journal of Visual Impairment & Blindness	Divergent De- velopment of Gross Motor Skills in Chil- dren Who Are Blind or Sighted	10 children with visual impairment accompa- nied from 0 to 8 years, with subsequent checks and records.	Longitudinal study to anal- yse the developmental stages in which blind chil- dren acquire 29 motor skills.	There are delays in the development and acquisition of motor skills com- pared to the visually impaired and a high degree of variability in the ac- quisition delays within the scope of the various domains analyzed.
Houwen, S., Visscher, C., Hartman, E. , & Lem- mink, K.. 2007	Netherlands PubMed	Gross motor skills and sports partici- pation of chil- dren with visual impair- ments	20 children with visual sensory disabilities and 100 sighted chil- dren of about 9 years.	Experimental study on the difference in motor skills between children with and without vision.	Children with visual impairment show significantly less object con- trol, but there were no significant differences between children with moderate and severe visual impair- ment. Children (both sighted and non-sighted) who play sports show significantly higher scores for object control.
Houwen, S., Hartman, E. , & Visscher, C. 2009	Netherlands PubMed National Library of Medicine	Physical activity and motor skills in chil- dren with and without visual impairments	96 children aged 6 to 12, both visually im- paired and non-dis- abled.	Experimental research using the Test of Gross Motor Development-2 to measure the development of children's motor skills.	The results show that the devel- opment of motor skills is closely re- lated not so much to the type of disability, but to the level of seden- tary activity. For these reasons, it is argued that time must be devoted to motor activity.
Houwen, S., Hartman, E. , & Visscher, C. 2009	Netherlands Exceptional Chil- dren ResearchGate	Motor Skill Per- formance of Children and Adolescents With Visual Im- pairments: A Review	Children of school age with visual impair- ment.	Systematic review including 39 studies analysing differ- ent variables: effects on the child and consequences of environmental variables (26), expert advice on per- formance variables (13).	Weak relationships were found be- tween the degree of visual impair- ment and dynamic balance and manual dexterity and between inter- ventions on movement and motor performance.
Houwen, S., Hartman, E. , & Visscher, C. 2010	Netherlands PubMed	The relation- ship among motor profi- ciency, physical fitness, and body composi- tion in children with and with- out visual im- pairments	60 children with visual impairments and 60 visually impaired chil- dren aged 6 to 12.	Experimental research using the Test of Gross Motor Development-2 to measure the development of children's motor skills.	Blind children score worse on loco- motion and object control skills. There is also a high sample of chil- dren with obese visual disabilities (25%), which highlights the need to increase levels of physical activity from an early age.



Haegele, J. A., & Porretta, D. 2013	USA - Colombia, Ohio State Human Kinetics Journals Google Scholar	Physical Activity and School-Age Individuals With Visual Impairments: A Literature Review	Primary school children with visual disabilities.	Systematic review of 18 studies.	The main findings suggest that low levels of physical activity among visually impaired people of school age are related to the presence of barriers to participation, including lack of adequate activities and proposals.
Wagner O.M., Haibach, S.P., & Lieberman, J.L. 2013	USA ScienceDirect Research in Developmental Disabilities	Gross motor skill performance in children with and without visual impairments - Research to practice	28 children from 6 to 12 years blind (ICD-0 H 54.0) and 28 children with visual inspection of the same age range.	Experimental research using the Test of Gross Motor Development-2 to measure the development of children's motor skills.	The results indicate that blind children have significantly worse performance in the various locomotor systems assessed and object control, running and jumping, kicking and grasping skills are those most affected, where there is a greater difference with sighted people.
Fotiadou, E., Christodoulou, P., Spyridon-Georgios, S., Tsimaras, V.K., & Mousouli, M. 2014	Greece Journal of Education and Practice ResearchGate	Motor Development and Self-Esteem of Children and Adolescents with Visual Impairment	37 children with visual impairments and 37 children with normal vision, aged between 8 and 13.	Experimental research using the Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOT-2) (Bruininks & Bruininks, 2005) to assess the participants' motor skills and the Self-esteem Inventory developed by Coopersmith to evaluate their self-efficacy	The results indicate that the scores of children with visual disabilities in terms of both motor development and self-esteem are lower than those of typical participants. There is also an interaction between motor development and self-esteem.
Haibach, P.S., Wagner, O.M. & Lieberman, L.J. 2014	USA ScienceDirect Research in Developmental Disabilities	Determinants of gross motor skill performance in children with visual impairments	100 children aged between 6 and 12 with visual sensory impairment.	Experimental research using the Test of Gross Motor Development-2 to measure the development of children's motor skills.	Difficulties arise in the items of running, grasping, kicking and balance. The study points out that the major difference between sighted and blind people in terms of motor skills stems mainly from the lack of exposure to the various situations of the second group.
Lund, E.M., & Seekins, T. 2014	USA ERIC Physical Disabilities: Education and Related Services	Early Exposure to People with Physical and Sensory Disabilities and Later Attitudes toward Social Interactions and Inclusion	50 students of the university (about 20 years old) who during primary school shared the path with a/ a child/ a visual impairment.	Study analysing the evolution of social relations between sighted and blind people over the years.	Inclusive exposure to visual impairment is found to help nurture the development of meaningful bonds even in adulthood.
Raiola, G., Altavilla, G. & Gomez Paloma, F. 2015	Italy ResearchGate SportScience	Effects of physical activity and sports in the reduction of stereotypy in blind subjects	Primary school children with visual disabilities from birth showing numerous motor stereotypes.	Systematic review that analyzes the importance of performing motor activity to decrease motor stereotyping.	The data collection shows that an early approach to motor activity contributes significantly to the reduction of motor stereotyping in blind children.
Haegele, J.A., Brian, A., & Goodway, J. 2015	USA Review Journal of Autism and Developmental Disorders Google Scholar	Fundamental Motor Skills and School-Aged Individuals with Visual Impairments: a Review	Primary school children with visual sensory impairment.	Systematic review of 11 studies, including 6 comparative, 2 longitudinal, 2 validation and 1 descriptive.	Children with visual impairments tend to have greater difficulty in performing the main motor functions.



Dalbudak, I., Gürkan, A.C., Yigit, S.M., Kargun, M., Hazar, G., & Dorak, F. 2016	Turkey EBSCOSport International Journal of Environmental and Science Education	Investigating Visually Disabled Students' Attitudes about Physical Education and Sport	100 visually impaired students (8 primary school, 30 secondary school, 62 university students)	Experimental research using the scale "Physical Education and Sport Attitude Scales", comprising 12 positive items and 12 negative ones. The scale was developed by Demirhan and Altay (2001) in order to investigate the sports attitudes of students.	There is good participation of students with visual impairment in sports and physical activities. The important benefit of this in their present and future lives is argued.
Columna, L., Haibach, P., Lieberman, L., Fernández-Vivó, M., & Cordero-Morales, I. 2016	USA Google Scholar Journal of Blindness Innovation and Research	Motor Development and Physical Activities for Families of Children with Visual Impairments and Blindness	Groups of children from 6 to 9 years old with visual impairment and involvement of their families.	Motor workshop with the involvement of children and families. Motor skills were analysed through the Test of Gross Motor Development (TGMD) 2 (Ulrich, 2000)	Both from the data analyzed and from the impressions of families, it emerges the need to create a collaborative work of sharing techniques and materials between professionals and parents to promote the development of motor activity of children with visual impairments.
Columna, L., Lepore-Stevens, M., & Kavanagh, E. 2017	USA British Journal of Visual Impairment	Effective education for families of children with visual impairments and blindness in physical activity environments: A workshop model with focus on Orientation and Mobility Skills	Experimental physical activity programme involving, for the first time, 20 children aged 4 to 15 and their families.	A series of routes and requests for motor activities to be carried out together, in collaboration between parents and children have been proposed.	Clearly emerge the impressions of parents on the importance of "living" the visual difficulties of their child and the centrality that the movement must have in daily life, even facing it together.
Grbovic, A., & Jorgic, B. 2017	Serbia GoogleScholar Physical Education and sport	Motor Abilities of children with different levels of visual acuity	51 participants of both sexes, aged 7 to 12. 24 children with normal visual abilities, 27 with visual impairments, themselves divided into students with moderate visual impairments and students with severe visual impairments.	Experimental study that used 8 tests of the "Eurofit battery of tests" to evaluate the motor skills of the subjects involved.	Results show better performance in children with normal visual development. However, there are few differences between the two sub-groups with visual impairments, making further study and investigation necessary.
Fadda, R., Pia, T., Congiu, S., et al. 2024	Italy SCOPUS International Journal of Environmental Research and Public Health	Social Support at School for Students with Sensory Disabilities	Referred to primary school children.	Systematic review that analyzes the importance of social gratifications (also in the context of motor activity) for the development of the personality of children with sensory disabilities.	The results of the studies analysed underline the need to provide adequate support at school level for children with sensory disabilities, in particular visual disability, for active and engaging performance in all activities and appropriate personality development.

Table 2 – Studies selected for systematic review (source: own elaboration)

5. Discussion

The analysis was carried out as follows. In the initial phase of entering keywords into search engines, a total of 436 studies (n=436) were identified, of which n=107 were found on EbscoHost, n=94 on URBiS, n=112 on PubMed and n=123 on Google Scholar. Subsequent analysis of titles and abstracts led to the selection of 10 studies from EbscoHost (n=10), n=6 from URBiS, n=6 from PubMed and n=3 from Google Scholar, for a total of 25 studies included (n=25) and 411 excluded (n=411). Of the 25 studies considered



valid in line with our research objective, $n=3$ duplicates were eliminated. The inclusion and exclusion criteria were then further checked, resulting in the elimination of another 4 studies, arriving at a total of $n=18$ studies. Finally, with a last phase of manual research, one last article was added, bringing the total number of selected studies to 19 ($n=19$). At the end of the analysis of the selected protocols, some important observations were made. With regard to the countries of origin of research, despite a prevalence of studies conducted in the United States ($n = 7$), we can still highlight a geographically varied distribution, demonstrating the wide interest in this topic. According to the World Health Organization's 2022 estimates, there are 285 million visually impaired people and 36 million blind in the world. Considering, therefore, also the involvement of acquaintances and family members it is possible to understand the reasons for the cultural and social relevance of the analyzed topic and its spatial diffusion.

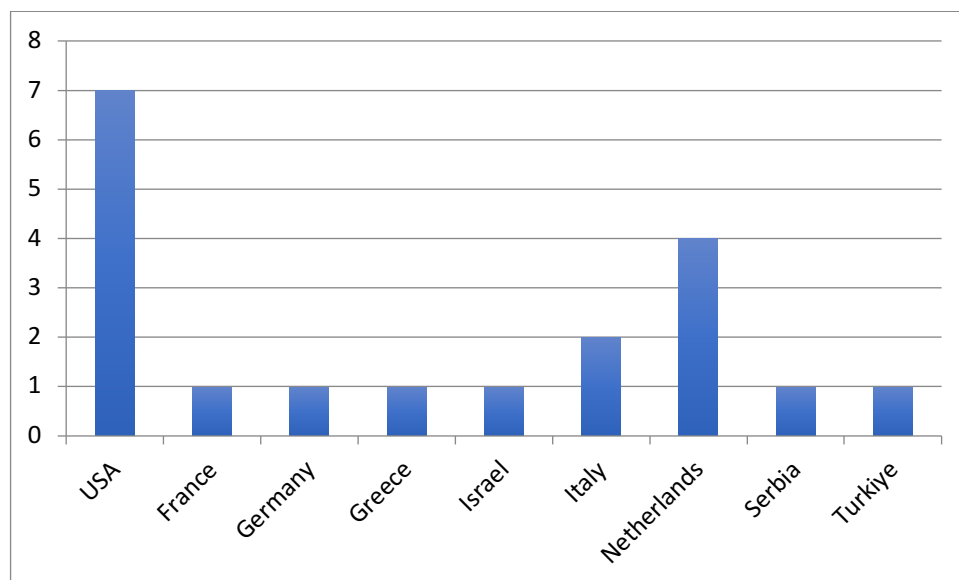


Figure 2 – spatial variable analysis (source: own elaboration)

As far as the time variable is concerned, the protocols chosen are in the period between 2000 and 2024. In detail, two studies were conducted in 2000 ($n=2$), one in 2006 ($n=1$) and another in 2007 ($n=1$). Two further articles were identified in 2009 ($n= 2$), one in 2010 ($n= 1$), two in 2013 ($n= 2$), three in 2014 ($n= 3$), two in 2015 ($n= 2$), 2016 ($n= 2$) and 2017 ($n= 2$), one in 2024 ($n= 1$). The selected research and the corresponding publication dates allow us to assume a real need to know and deepen topics related to visual disability and movement in primary school contexts.

5.1 Benefits of motor activity in children with sensory impairment

The objective of this systematic review was to discover the relationship between motor activity and visual impairment in children aged 6 to 10 years. Understanding the motor difficulties that are most often encountered by blind or visually impaired children was necessary, both with specific demands for movement, and also for contextual situations not always favorable to ensure the participation of all. The priority of our research was to exalt the feedback and positive effects that proposals for activities in motion create in the child and the development of his personality as a person with his dreams, goals and desires.

Specifically, the data obtained from several studies highlight the motor difficulties shown by children with visual disabilities, especially in terms of balance, control of objects and motor patterns at greater intensity (Bouchard et al, 2000; Brambring, 2006; Houwen et al., 2007; Houwen et al., 2009; Wagner et



al., 2013; Haibach et al., 2014). It is also reported a delay in the development of certain abilities and a higher index of obesity in blind people than in those with adequate eye development (Houwen et al., 2010). For example, the study that examined 100 children with visual disabilities aged 6 to 12 years old, conducted in 2014 in the USA by Haibach and his collaborators, established the presence of obvious motor difficulties. Through the use of TGMD-II (Test of Gross Motor Development II), the motor skills of the experimental group (blind or visually impaired children) and the control group were evaluated in response to the demand for specific movement activities. The difficulties prevailing in running, grasping, throwing and maintaining balance items are highlighted. However, the research also leaves open a further important clue for reflection, linked precisely to the type of exposure to motor activity that children with visual disabilities have: fewer activities are proposed, lower are the possibilities to approach them and develop certain skills and competencies (Haibach et al., 2014).

We have also examined protocols and surveys that highlight the need to break down barriers that hinder everyone's participation, due to different natures. For example, the systematic review conducted in America by J.A. Haegele and D. Porretta underlines the contextual problems that determine low participation in the motor proposals of children with visual disabilities. We find the lack of adequate activities, unable to meet the needs of all and this leads to an insufficient level of inclusion (Haegele & Porretta, 2013). In addition, the management of family emotional dynamics also often influences the type of activities proposed to the child. It is not rare to see overprotection relationships that tend to keep the child away from carrying out activities considered dangerous. It is important to create an environment of cooperation and sharing, where everyone can feel welcomed and even families can find space for their doubts, fears and curiosities. Sharing materials, techniques and tools can constitute a valid factor of continuity between the various areas in which the child is located, guaranteeing security and opportunities for participation (Columna et al., 2016).

Reflections

We believe that it is of primary importance to support movement and physical activity also for children with visual disabilities. Through an organic and functional re-thinking of environments and the structuring of educational proposals, it will be possible to involve everyone, supporting the path of growth of the Person, and allowing holistic development to the maximum of its potential. A motor activity programmed on basic motor patterns such as walking and running, as important skills for daily autonomy also soliciting balance, dexterity and control of objects, with playful content and adapted material can improve communication and relationships with peers, sharing indoor, outdoor places prepared, strongly influencing the level of personal self-esteem. This will also help children with disabilities to overcome the deficit and establish themselves as competent individuals capable of achieving significant goals (Fotiadou et al, 2014). The involvement of families and all teams that orbit around the person is a key point in the path of development and growth, allowing to extend the motor activity to all levels of life, not only school, and thus encourage movement in everyday life (Columna et al., 2017; Fadda et al., 2024). A motor for all to guarantee a healthy lifestyle and age-appropriate learning: seeing beyond the darkness of foreclosures.

References

- Bano, E., Ikonomi, E., & Muka, E. (2018). The relationship, motor ability and social behavior in children of age 4-6 years. *Journal of Physical Activities*, 7, 63-72.
- Bouchard, D., & Tetreault S. (2000). The Motor Development of Sighted Children and Children with Moderate Low Vision Aged 8–13, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 9.
- Brambring, M. (2004). *Lo sviluppo del bambino non vedente: Osservazione e intervento precoce*. Milano: Franco Angeli.



- Brambring, M. & Lanners, J. (eds.) (2004). *Lo sviluppo nei bambini non vedenti: Osservazione e intervento precoce*. Milano: Franco Angeli.
- Brambring, M. (2006). Divergent Development of Gross Motor Skills in Children Who Are Blind or Sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 10.
- Brown, D. (2020). A Review of the PubMed PICO Tool: Using Evidence-Based Practice in Health Education. *Health Promotion Practice*, 21(4), 496-498. doi:10.1177/1524839919893361.
- Columna, L., Haibach, P., Lieberman, L., Fernandez-Vivo, M., & Cordero-Morales, I. (2016). Motor Development and Physical Activities for Families of Children with Visual Impairments and Blindness. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 6, 1.
- Columna, L., Lepore-Stevens, M., & Kavanagh, E. (2017). Effective education for families of children with visual impairments and blindness in physical activity environments: A workshop model with focus on Orientation and Mobility Skills. *British Journal of Visual Impairment*.
- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: A case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- De Boer, A.A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Mei, B., Cadeddu, C., Luzi, P., & Spinelli, A. (2018). Movimento, sport e salute: l'importanza delle politiche di promozione dell'attività fisica e le ricadute sulla collettività. *Epidemiologia e Sanità pubblica. RAPPORTI ISTISAN* 18/9, 1-95.
- Dibudak, I., Gurkan, A.C., Yigit, S.M., Kargun, M., Hazar, G., & Dorak, F. (2016). Investigating Visually Disabled Students' Attitudes about Physical Education and Sport. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16): 9437-9447.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in physical education*, 20, 264-281.
- EADSNE (2012). *Teacher Education for Inclusion: project recommendation linked to sources of evidence*. Odense: EADSNE.
- Fadda, R., Piu, T., Congiu, S., Papakonstantinou, D., Motzo, G., Sechi, C., Lucarelli, L., Tatulli, I., Pedditzi, M. L., Petretto, D. R., Freire, A. S., & Papadopoulos, K. (2024). Social Support at School for Students with Sensory Disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 1071. <https://doi.org/10.3390/ijerph21081071>.
- Fotiadou, E., Christodoulo, P., Spyridon-Georgios, S., Tsimras, V.K., & Mousouli, M. (2014). Motor Development and Self-Esteem of Children and Adolescents with Visual Impairment. *Journal of Education and Practice*, 5, 37.
- Grbovic, A. & Jorgic, B. (2017). Motor Abilities of children with different levels of visual acuity. *Physical Education and sport*.
- Haegele, J.A., & Porretta, D. (2013). Physical Activity and School-Age Individuals With Visual Impairments: A Literature Review. *Human Kinetics Journals*, 31 (1), 68-82.
- Haegele, J.A., Brian, A. & Goodway, J. (2015). Fundamental Motor Skills and School-Aged Individuals with Visual Impairments: a Review. *Review Journal of Autism Developmental Disorders* 2, 320-327. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0055-8>.
- Haibach, P.S., Wagner, O.M., & Liebermn, L.J. (2014). Determinants of gross motor skill performance in children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 10, 2577-2584.
- Horne, P.E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Houwen, S., Visscher, C., Hartman, E., & Lemmink K.A. (2007). Gross motor skills and sports participation of children with visual impairments. *Res Q Exerc Sport*, 78(2): 16-23. doi: 10.1080/02701367.2007.10762235. PMID: 17479570.
- Houwen, S, Hartman, E., & Visscher, C. (2009). Physical activity and motor skills in children with and without visual impairments. *Med Sci Sports Exerc*. 41(1): 103-9. doi: 10.1249/MSS.0b013e318183389d. PMID: 19092701.
- Houwen, S., Lemmink K.A., Hartman, E., & Visscher, C. (2009). Motor Skill Performance of Children and Adolescents With Visual Impairments: A Review. *Exceptional Children*, 75(4): 464-492 DOI:10.1177/001440290907500405.
- Houwen, S., Hartman, E., & Visscher C. (2010). The relationship among motor proficiency, physical fitness, and body composition in children with and without visual impairments. *Res Q Exerc Sport*, 81(3): 290-9. doi: 10.1080/02701367.2010.10599677. PMID: 20949849.
- Levtzion-Korach O, Tennenbaum A, Schnitzer R, & Ornoy A. (2000). Early motor development of blind children. *J Paediatr Child Health*, 36(3): 226-9. doi: 10.1046/j.1440-1754.2000.00501.x. PMID: 10849221.
- Lund, E.M., & Seekins, T. (2014). Early Exposure to People with Physical and Sensory Disabilities and Later Attitudes



- toward Social Interactions and Inclusion. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 33(1), 1-16. doi: 10.14434/pders.v33i1.4825.
- Raiola, G., Altavilla, G., & Gomez Paloma, F. (2015). Effects of physical activity and sports in the reduction of stereotypy in blind subjects, *SportScience*, 8 (1), 52-55.
- Schiavenato, M., & Chu, F. (2021). PICO: What it is and what it is not. *Nurse Education In Practice*, 56.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Wagner, O.M., Haibach, S.P., & Lieberman J.L. (2013). Gross motor skill performance in children with and without visual impairments - Research to practice, *Research in Developmental Disabilities*.
- World Health Organisation (2022). *Blindness and Vision Impairment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>



F. Javier García Castaño

Universidad de Granada

Gloria Calabresi

Universidad de Almería

Carmen Clara Bravo Torres

Universidad de Córdoba

Sovra rappresentazione e logiche di esclusione della comunità scolastica straniera nella educazione speciale in Spagna

Overrepresentation and exclusionary practices of the foreign school community in special education in Spain

Fuori Call

The presence of minorities in the so-called "special education" has always been a controversial issue. International literature has been reflecting a disproportionate presence of these groups in "special education", but in Spain we lack in-depth studies on the issue. In this article, we investigate a possible disproportionate presence of foreign nationals in "special education" in Spain. Applying statistical criteria such as the z-score to the data set of national and foreign population, we can show that differences are significant, especially for certain nationalities in terms of such disproportion. In conclusions, we reflect on how this disproportionality is part of the mechanisms of the construction of difference in the management of diversity in schools.

Keywords: Disproportionate Representation, Minorities, Schools, Special Education, Spain.

La presenza delle minoranze nella cosiddetta "Educazione Speciale" è sempre stata una questione controversa. La letteratura internazionale riporta una presenza sproporzionata di questi gruppi nella suddetta educazione, ma in Spagna mancano studi approfonditi sulla questione. In questo articolo indaghiamo sulla possibile presenza sproporzionata di cittadini stranieri nell'"Educazione Speciale" in Spagna. Applicando criteri statistici come lo Z-score all'insieme dei dati della popolazione nazionale e straniera, possiamo mostrare come le differenze siano significative, soprattutto riguardo ad alcune nazionalità. Nelle conclusioni, proponiamo una riflessione su come questa sproporzione faccia parte dei meccanismi di costruzione della differenza nella gestione delle diversità nelle scuole.

Parole Chiave: Educazione Speciale, Scuola, Spagna, Minoranze, Rappresentazione Sproporzionata

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Castaño, F.J.G., Calabresi, G., & Torres, C.C.B. (2025). Sovra rappresentazione e logiche di esclusione della comunità scolastica straniera nella educazione speciale in Spagna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 306-320. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-26>

Corresponding Author: Gloria Calabresi | igloria@ual.es

Received: 19/05/2025 | **Accepted:** 26/11/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2025-26**

Credit author statement: Il presente lavoro è parte di un progetto di ricerca intitolato Migrazioni e costruzione sociale della differenza: etnografie scolastiche per comprendere la presenza sproporzionata di popolazione straniera nei Bisogni Educativi Speciali in Spagna (Migraciones y construcción de la diferencia: etnografías escolares para entender la desproporcionada presencia de población extranjera en la educación especial en España referencia: PID2022-140784OB-I00). Il suddetto progetto è finanziato dall' Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de España.



Da tempo le nostre ricerche si centrano sulla scuola come un ambito chiave nella gestione della diversità culturale. In linea con García Castaño e Granados (1998), la diversità viene qui assunta come una condizione antropologica e relazionale dell'esistenza umana, mentre la differenza si configura come una produzione socio-istituzionale situata, radicata in pratiche discorsive, politiche educative e processi di categorizzazione scolastica. In questo senso, la scuola opera come dispositivo di attribuzione di significati e posizioni sociali, contribuendo alla trasformazione della diversità in disuguaglianza (García Castaño & Rubio, 2019). Per questo, il presente lavoro parte dal principio che consideriamo la diversità una condizione dell'essere umano e la differenza una costruzione sociale.

Per approfondire questo aspetto, ci proponiamo di comprendere come vengono costruite queste differenze a scuola con la popolazione scolastica raggruppata sotto il termine di Bisogni Educativi Speciali (l'abbreviazione in Spagna è NEE) e quale relazione si stabilisce tra questa categoria e quella degli studenti stranieri e/o di origine migrante.

Il concetto di NEE (Bisogni Educativi Speciali) – introdotto nel 1978 dal Rapporto Warnock, Segretario del Ministero di Educazione del Regno Unito, e utilizzato per la prima volta in Spagna nella Ley de Ordenación General del Sistema Educativo del 1990 – apre una nuova fase della Educazione Speciale¹ (l'abbreviazione spagnola è EE). Questa modalità è concepita come un insieme di risorse che il sistema scolastico mette in campo per ottimizzare il processo di sviluppo degli studenti che possono averne bisogno; l'obiettivo è il raggiungimento di una maggiore integrazione (Cano & Rodríguez 2015). Questo nuovo modello "inizia a considerare che gli obiettivi educativi sono gli stessi per tutti gli studenti (poiché tutti hanno bisogni educativi), anche se alcuni studenti, per vari motivi, possono avere bisogno di assistenza speciale che deve essere valutata e stabilita" (Rodríguez, 2021, 7). Un ulteriore passo avanti viene fatto con l'introduzione del concetto di educazione inclusiva, che propone di superare i modelli di uguaglianza e di incorporare modelli di equità (Booth & Ainscow, 2002). L'educazione inclusiva si basa sul riconoscimento della diversità degli studenti e ritiene che sia il sistema educativo a doversi adattare a ciascun individuo e a soddisfare le sue esigenze. Tuttavia, nonostante i progressi compiuti nel corso delle varie riforme educative, resta ancora molto da fare.

Il nostro interesse per la costruzione della differenza, prima dello sviluppo delle disuguaglianze, ci colloca in questo scenario di NEE come contesto di significati in cui comprendere e interpretare dove – e in che modo – viene gestita la diversità. Quello che ci interessa è indagare la possibilità che, in questa risorsa che è l'EE nel sistema scolastico spagnolo, ci sia una rappresentazione sproporzionata di alunni stranieri e/o di origine migrante. La letteratura internazionale ha più volte dimostrato che è spesso così: citiamo, per esempio, l'importante lavoro di Evelyn Deno (1970) su cosa dovrebbe essere l'EE e quello di Dunn (1968), che già evidenziavano la sovra rappresentazione di popolazioni di origine e classe sociale diverse identificate con minoranze etniche negli Stati Uniti, e la interpretavano criticamente come un indizio dell'attivazione di meccanismi di segregazione scolastica, sociale e culturale.

Ma nonostante questi studi siano disponibili per la comunità scientifica ormai da moltissimi anni e l'interesse in tutta Europa per la questione dei cosiddetti alunni di origine migrante e sui Bisogni Educativi Speciali (NEE) (per lo più associati o riconducibili a condizioni invalidanti) non abbia fatto che crescere, nel nostro continente non esistono studi statistici su larga scala che analizzino questa relazione in modo sistematico e combinato. L'unica ricerca, non molto recente (2006-2009), è quella condotta dall'Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Educazione ai Bisogni Speciali dal titolo Multiculturalismo e Educazione ai Bisogni Speciali (Grünberger, Kyriazopoulou e Soriano 2009). Da questo studio è emerso che esiste un ampio lavoro europeo incentrato sui Bisogni Educativi Speciali (Meijer, Soriano & Watkins 2003) o sull'educazione dell'alunnato con un background culturale diverso da quello del loro paese di residenza (Eurydice 2004; OCSE 2006), ma non esiste un'analisi a livello europeo che si focalizzi sulla combinazione dei due temi.

1 Educazione Speciale è il termine pedagogico che fa riferimento in Spagna al tipo di educazione che si applica agli studenti/esse ai quali vengono realizzati adattamenti curriculari definiti Bisogni Educativi Speciali (abbreviazione in italiano DSA da Disturbi Specifici dell'Apprendimento, NEE in spagnolo da *Necesidades Educativas Especiales*).



L'eterogeneità stessa dei Paesi europei, sia tra loro che al loro interno, è una delle fonti di complessità per la realizzazione di tali studi. In questo senso, vale la pena evidenziare tre aspetti che determinano possibili difficoltà nello studio del fenomeno in questione e che rendono più complessa anche la revisione esaustiva della letteratura scientifica. La prima deriva dalla diversità della terminologia usata per denominare gli studenti identificati come provenienti da un processo migratorio: alcuni lavori utilizzano categorie generali come "studenti con background migratorio" (Cama 2018), "studenti migranti" (Zouganeli e Mastrothanas 2019), "immigrati" (OCSE 2006), "studenti bilingui", "minoranze" (Consiglio d'Europa 2006) o "minoranza culturale e linguistica" (Branderburg et al. 2016); altri, preferiscono "minoranza etnica" o "gruppi di minoranza etnica" (UNESCO 1994; Lindsay, Pather & Strand 2006).

Pochissimi lavori fanno riferimento a specifiche categorie nazionali o etniche, e ciò giustifica la seconda difficoltà: la disomogeneità dei dati statistici esistenti nei vari Paesi europei. In Spagna, le statistiche sulle iscrizioni scolastiche sono presentate in dettaglio per nazionalità – talvolta per aree geografiche – ma tra queste classificazioni non sono identificati né i dati etnici (Fay e Kavanagh 2019) né lo *status* migratorio. Alcuni paesi, come la Germania o il Regno Unito, hanno dati censuari disaggregati per indicatori etnici, anche se non esenti da critiche e dibattiti sulla costruzione di tali categorie. Un terzo aspetto rilevante riguarda l'eterogeneità delle politiche educative in Europa: ciò impedisce di avere un'idea chiara e uniforme di chi viene identificato come studente con NEE e di come lo sia diventato (Chieppa & Sandoval 2021). Inoltre, questa eterogeneità influenza anche il modo in cui sono organizzati i sistemi educativi nazionali.

Nonostante le diverse traduzioni della questione nei diversi paesi europei, le statistiche internazionali confermano da tempo che "i migranti e le minoranze sono iscritti in modo sproporzionato in alcune scuole" (OCSE, 2006, 156). Come ha già sottolineato l'Osservatorio Europeo sul Razzismo e la Xenofobia, «in diversi stati membri della UE, gli alunni immigrati e appartenenti a minoranze etniche sono spesso sovra rappresentati in determinate scuole» (2005). Non stiamo sostenendo che un trattamento speciale per gli studenti con una qualche forma di diversità funzionale sia inappropriato, fornire un piano educativo individualizzato, insiste lo stesso Gentry (2009), può essere perfettamente ragionevole e necessario. Ciò che ci preoccupa è che si stia verificando una patologizzazione dell'origine culturale o, in altre parole, che la diagnosi di un/a bambino/a identificato come NEE abbia più a che fare con la distanza socioculturale percepita dalla popolazione maggioritaria che con eventuali condizioni di disabilità.

Detto in altro modo, esiste un'evidenza statistica che mostra l'esistenza di una rappresentazione sproporzionata di alunni di nazionalità straniera nelle EE in Spagna.

1. Gruppi minoritari in educazione speciale

Questa rappresentazione sproporzionata è stata a lungo discussa nella produzione accademica internazionale, soprattutto nordamericana. Il contesto di realizzazione di ogni ricerca determina differenze importanti nella popolazione di riferimento, nell'analisi e nell'interpretazione dei risultati. La sovrarappresentazione, la sproporzione o l'eccessiva identificazione degli studenti appartenenti a gruppi minoritari nella scuola è un fenomeno a cui chi di indaga la costruzione della differenza nella scuola dovrebbe prestare attenzione. In passato sono state pubblicate alcune sintesi o revisioni della letteratura sull'argomento. Coutinho e Oswald (2000) hanno indicato che si trattava di una questione molto controversa e irrisolta e hanno riassunto le prospettive storiche e le conoscenze dell'epoca sulla rappresentazione sproporzionata delle minoranze negli Stati Uniti. Poco dopo sono stati Donovan e Cross (2002) a interessarsi della questione, partendo da due domande principali: quali erano le cause della sproporzione e se si trattava di un problema. Quest'ultimo è un testo molto rilevante che include anche, nella seconda sezione, la prima revisione della letteratura pubblicata fino a quel momento. Nel 2010, Waitoller, Artiles e Cheney hanno esaminato le ricerche sulla rappresentazione sproporzionata realizzate tra il 1968 e il 2006 per rispondere a due questioni: quali sono le caratteristiche degli studi sulla rappresentazione sproporzionata e come analizzano il problema.

Recentemente la questione è tornata in auge e, negli ultimi sei anni, sono apparse in totale sette re-



visioni o sintesi della letteratura sul tema. Due di questi lavori presentano novità importanti: Morgan et al. (2015) e di Morgan et al. (2018)², pubblicati a tre anni di distanza l'uno dall'altro. Nella prima pubblicazione si fa riferimento alla popolazione nera americana e nella seconda alle popolazioni asiatiche, ispaniche, native americane o di lingua minoritaria. Nel 2017, Voulgarides et al. hanno effettuato una nuova revisione, ma in questa occasione hanno affrontato il fenomeno della sproporzionalità nell'EE dal punto di vista di una dimensione esplicativa e propositiva, avanzando proposte politiche e buone pratiche pedagogiche per evitarlo.

Ci sono stati anche sforzi per ampliare i contesti di ricerca al di fuori degli Stati Uniti³. È il caso di Gabel et al. (2009), che hanno adottato uno sguardo più ampio e comparativo per denunciare che la sovrarappresentazione è diventata un fenomeno globale, fornendo dati sulla situazione in Canada, Germania, Nuova Zelanda e Stati Uniti. Bruce e Venkatesh (2014), dal canto loro, includono un approccio intersezionale puntuale per spiegare il fenomeno della sproporzione, analizzando la produzione scientifica in Germania, Kenya, Stati Uniti e India. Un altro importante lavoro in questo senso è quello di Cooc e Kiru (2018), che hanno condotto una revisione della letteratura sulla sproporzionalità nell'EE in contesti internazionali (dodici Paesi in Asia, Africa e Sud America) e identificato le tendenze tra gruppi di studenti e paesi, comprendendo anche nella loro analisi le modalità in cui gli studiosi hanno affrontato la questione. Il primo ha esaminato i modi in cui gli studi fino ad oggi hanno analizzato la sproporzionalità attraverso metodi statistici e ha confrontato queste analisi in base alla concettualizzazione della covariante. Il secondo lavoro, seguendo il metodo documentaristico-descrittivo, ha analizzato la letteratura scientifica e normativa su questo tema di ricerca: l'autore ha concluso che nelle società occidentali gli studenti appartenenti a gruppi minoritari volontari e involontari (prendendo come riferimento l'approccio di John Ogbu) sono sovra rappresentati nell'EE rispetto agli studenti dei gruppi dominanti. Qualche anno dopo, sono stati Connor et al. (2019) a condurre una nuova revisione della letteratura sulla rappresentazione sproporzionata e a proporre i *Disproportionate Critical Race Studies on Disability* (DisCrit) per ripensare come la rappresentazione sproporzionata di certi gruppi possa essere concettualizzata e indagata.

La più recente pubblicazione di questo tipo che si occupa di un contesto più europeo è di Chieppa e Sandoval (2021) che, a partire da una mappatura bibliografica, analizzano ciò che è stato prodotto sul fenomeno della rappresentazione sproporzionata degli studenti appartenenti a minoranze culturali e linguistiche nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHESS) e sulla rappresentazione sproporzionata degli studenti appartenenti a minoranze culturali e linguistiche nell'Unione Europea (UE). Questi autori svolgono un'analisi esaustiva e critica che permette loro di denunciare, da un lato, la mancanza di quadri teorici espliciti e, dall'altro, l'adozione di una prospettiva di ricerca univoca, che trascura «le forze storico-culturali, l'intreccio di elementi razziali e coloniali alla base della produzione della struttura di potere che genera la selezione istituzionale» (2021, p. 16).

A metà dello scorso decennio c'è stata una svolta negli studi sul tema. Ci riferiamo alla dimostrazione di Morgan et al. (2012) secondo cui, negli Stati Uniti, gli studenti delle minoranze sono sottorappresentati piuttosto che sovrarappresentati. In questo studio, basato su un esauriente lavoro statistico che tiene conto di numerosi fattori demografici e fisici associati a quasi 8.000 bambini e bambine di 4 anni, gli autori dimostrano che i bambini neri sono sottorappresentati e non sovra rappresentati, e che i bambini neri e asiatici sono sottorappresentati nei servizi per la prima infanzia e/o nell'istruzione speciale per la prima infanzia. Nel 2015 hanno esteso la medesima analisi ai bambini delle scuole primarie e secondarie degli Stati Uniti, concludendo che i bambini delle minoranze scolastiche hanno meno probabilità di essere identificati come disabili e di ricevere servizi EE rispetto ai bambini bianchi di lingua inglese (Morgan et al., 2015).

2 Entrambi i lavori non sono in realtà delle sintesi sulla letteratura riguardante l'EE, ma possiamo considerarli tali, visto che realizzano una revisione di ventidue studi volta a corroborare l'esistenza di un pregiudizio sistemico che giustifichi la sproporzionata rappresentazione delle minoranze nell'EE.

3 Non vogliamo tralasciare di menzionare in questa breve rassegna della letteratura l'importante lavoro di Jorgensen et al. (2022) sugli approcci scolastici e gli attuali problemi nelle scuole europee in relazione ai bambini immigrati con bisogni educativi speciali. Si tratta di una rassegna di letteratura incentrata esclusivamente sull'Europa, ma approfondisce già il fenomeno del rapporto tra EE e immigrazione e non affronta direttamente la questione della rappresentanza sproporzionata.



La polemica è servita: Cohen et al. nel 2015 hanno risposto alla polemica lanciata da Morgan et al. sostenendo che i modelli sulle rappresentazioni sproporzionate della popolazione scolastica di origine straniera iscritta nell'Educazione Speciale sono stati abbastanza solidi per decenni. Un anno più tardi, però, Morgan e Farkas (2016) sono di nuovo tornati sul tema della sottorappresentazione denunciando che la mancata identificazione e diagnosi di studenti di EE che fanno parte del collettivo migrante, genera disuguaglianze e violazioni dei diritti. Allo stesso modo sottolineano che la disinformazione delle famiglie, l'accesso limitato all'assistenza sanitaria e i pregiudizi impliciti dei professionisti nei confronti di queste popolazioni minoritarie (ancor più se non anglofone), influenzano le valutazioni di disabilità e quindi l'accesso ai servizi di assistenza/educazione speciale.

In qualche modo, che si parli di sovrarappresentazione o di sottorappresentazione, riteniamo che questi meccanismi di costruzione della differenza si trasformino in evidenti disuguaglianze che colpiscono direttamente e negativamente una parte specifica della popolazione scolastica.

È importante sottolineare che in Spagna c'è una notevole lacuna in questo campo di ricerca. Nonostante esista un'ampia produzione di studi sull'educazione degli alunni di origine straniera nel sistema scolastico spagnolo (si veda ad es. García Castaño & Carrasco 2011), nessuna ricerca finora ha analizzato in modo sistematico la loro presenza nell'EE. In effetti, non abbiamo trovato studi che affrontino il fenomeno descritto su scala nazionale; i pochi studi condotti in Spagna che si concentrano sul profilo degli alunni che frequentano i centri di EE (Molina et al., 2009; Ortells, García & Cuartiella, 2011; Fernández-Muñoz, 2019) non includono la variabile della nazionalità o del background migratorio nella loro descrizione. Esistono studi in cui si verifica l'intersezione tra disabilità e immigrazione, ma con un'attenzione particolare ai processi di integrazione delle persone adulte nella società di destino e, quindi, non in ambito scolastico (Díaz et al., 2008; Peñaherrera & León 2019).

Sono più vicine ai nostri interessi le ricerche che analizzano criticamente i meccanismi di valutazione psicopedagogica di studenti culturalmente e/o linguisticamente diversi, come quello di Talavera e Guzmán (2018). Strettamente legati a questi processi diagnostici sono i lavori di Paniagua (2012, 2014), che, da una prospettiva antropologica, affrontano il ruolo delle famiglie migranti i cui figli vengono diagnosticati come NEE a scuola. Siamo particolarmente interessati ad approfondire le teorie dell'autrice sulla doppia discriminazione di appartenere a una minoranza etnica o a un gruppo di immigrati e di essere etichettati come portatori di bisogni educativi speciali, ma questo sarà oggetto di pubblicazioni future. Insistiamo sul fatto che, nonostante l'ampia produzione accademica internazionale sul fenomeno della rappresentazione sproporzionata di alcune minoranze nella EE, in Spagna non disponiamo finora di alcun lavoro che illustri questa situazione.

2. Questioni metodologiche

In Spagna esiste una legge generale nazionale sull'istruzione che è il quadro normativo di riferimento per progettare le leggi sull'istruzione a livello regionale⁴. Nell'organizzazione del sistema scolastico a livello nazionale, il termine "speciale" compare in diverse occasioni e non sempre si riferisce alla stessa cosa: così, troviamo la menzione di Educazione con Regime Speciale⁵, in contrapposizione a Educazione con Regime Generale⁶. All'interno di questi programmi di istruzione generale, troviamo la cosiddetta Educazione Speciale e gli studenti con NEE, che nella normativa vigente è definita come segue:

4 La Spagna è organizzata politicamente e amministrativamente in Comunità autonome che gestiscono il proprio sistema scolastico.

5 È un'educazione specifica incentrata su materie come arte, design, musica, danza, sport o lingue.

6 Si riferisce all'Educazione Infantile, Educazione Primaria, Educazione Secondaria Obbligatoria, Bisogni Educativi Speciali, Educazione Secondaria non obbligatoria, Cicli di Formazione Professionale e altri Programmi di Formazione e che saranno gli ambiti in cui si svolgerà la presente ricerca.



Per studenti con bisogni educativi speciali si intendono gli studenti che incontrano barriere che limitano il loro accesso, la loro presenza, la loro partecipazione o il loro apprendimento, derivanti da disabilità o da gravi disturbi del comportamento, della comunicazione o del linguaggio, per un periodo della loro scolarità o per tutta la loro scolarità, e che necessitano di un certo sostegno e di un'attenzione educativa specifica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento adeguati al loro sviluppo (art. 73.1. Legge organica 3/2020).

L'articolo 74 della Legge Organica per la Modifica della Legge sull'Organizzazione dell'Educazione regola la scolarizzazione degli studenti con NEE. Stabilisce che questa sarà regolata dai principi di normalizzazione e inclusione e garantirà la non discriminazione e l'effettiva uguaglianza nell'accesso e nella permanenza nel sistema scolastico. La scolarizzazione di questi studenti in unità o centri NEE⁷ avverrà solo quando le loro esigenze non possono essere soddisfatte nell'ambito delle misure di assistenza alla diversità nei centri ordinari (Regio Decreto 334/1985). In questo testo ci occupiamo esclusivamente degli alunni iscritti alla EE, e non di quelli identificati come NEE ma iscritti alle scuole ordinarie: siamo coscienti che sarebbe necessario includere anche questo secondo profilo, ma purtroppo non disponiamo di statistiche ufficiali specifiche che ci permettano di farlo.

La fonte principale che utilizziamo in questo lavoro sono i dati statistici sull'istruzione non universitaria prodotti dalla Sub direzione Generale di Statistica e Studi del Ministero dell'Istruzione e della Formazione Professionale⁸: si tratta dell'unica fonte ufficiale che offre i dati necessari per effettuare una prima approssimazione statistica riguardo all'iscrizione della popolazione di nazionalità spagnola (che abbiamo considerato come gruppo maggioritario) e della popolazione di nazionalità straniera (che abbiamo considerato come gruppo minoritario).

Nelle prossime pagine mostriamo alcuni dati sulla presenza e sull'evoluzione della popolazione di nazionalità straniera nel sistema scolastico⁹. Subito dopo realizziamo una doppia comparazione con i seguenti dati statistici: fra la popolazione scolastica di nazionalità straniera iscritta alla EE e la stessa iscritta al Regime Generale¹⁰, e con i dati della popolazione scolastica straniera e la stessa di nazionalità spagnola iscritta alla EE e al Regime Generale. Per questo confronto abbiamo effettuato dei calcoli utilizzando l'indicatore statistico z-score per verificare quanto sia rappresentativa la differenza. I calcoli sono stati effettuati applicando la seguente equazione:

7 Una modalità educativa obbligatoria e gratuita nei livelli ordinari del sistema scolastico.

8 L'insieme di dati a cui qui facciamo riferimento sono disponibili presso la pagina web <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

9 Abbiamo lavorato con un range che va dall'anno scolastico 1999/00 al 2019/20, coprendo quindi un totale di due decenni del XXI secolo. A questo riguardo, disponiamo di una prolifera letteratura in Spagna che si è dedicata allo studio del fenomeno negli ultimi venti anni. Una sintesi interessante, con polifonia di visioni e interpretazioni, si trova nel libro i cui curatori sono García Castaño e Silvia Carrasco, pubblicato nel 2011: si tratta di una miscellanea di testi di diversi autori sul fenomeno allora denominato popolazione immigrante nella scuola (García & Carrasco 2011).

10 Abbiamo precedentemente menzionato che lo statuto generale si occupa della Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria, Secondaria Obbligatoria e non obbligatoria e altri programmi di formazione educativa che sono gli spazi dove si muove il presente lavoro. Ciò nonostante, la Educazione Speciale (EE, chiamata in Italia Bisogni Educativi Speciali o BES) accoglie solo gli alunni della scuola dell'obbligo. Per questo motivo, i confronti che faremo in questa sede tra l'EE e lo statuto generale si riferiranno esclusivamente alla scuola dell'infanzia, alla scuola primaria e all'istruzione secondaria obbligatoria.



$$z_{score} = \frac{\frac{\alpha_{EE}}{\alpha} - \frac{\beta_{EE}}{\beta}}{\sqrt{\frac{\alpha_{EE} + \beta_{EE}}{\alpha + \beta} \cdot \left(1 - \frac{\alpha_{EE} + \beta_{EE}}{\alpha + \beta}\right) \cdot \left(\frac{1}{\alpha} + \frac{1}{\beta}\right)}}$$

α_{EE} . Popolazione totale immatricolata in EE di nazionalità straniera (popolazione minoritaria EE)

α . Popolazione totale immatricolata nel Regime Generale di nazionalità straniera (popolazione minoritaria)

β_{EE} . Popolazione totale immatricolata in EE di nazionalità spagnola (popolazione maggioritaria EE)

β . Popolazione totale immatricolata nel Regime Generale di nazionalità spagnola (popolazione maggioritaria)

I risultati mostrano il livello di significatività statistica delle differenze tra una popolazione e l'altra. Quindi, un risultato pari a 0 indicherà che le differenze non sono statisticamente significative, un risultato pari a 1 o -1 che le differenze sono significative con una probabilità del 68%, un risultato pari a 2 o -2 che le differenze sono statisticamente significative con una probabilità del 95% e, infine, un risultato più alto ci darà un maggiore livello di fiducia nella significatività statistica delle differenze.

In tutti i casi, se il risultato è positivo, si tratta di una sovrarappresentazione della popolazione minoritaria rispetto a quella maggioritaria. Se il risultato è negativo, si parla di sottorappresentazione della popolazione minoritaria rispetto a quella maggioritaria.

Due note finali di natura metodologica ci aiutano a chiarire aspetti della popolazione che stiamo studiando. Una di natura più teorica e l'altra più tecnica.

In primo luogo, in tutta la rassegna della letteratura presentata, abbiamo parlato di popolazione scolastica identificata come appartenente a minoranze etniche, e qui la variabile che utilizzeremo sarà quella della nazionalità. È vero, innanzitutto, che la considerazione di minoranza etnica non deve sempre portarci a parlare di popolazione immigrata, ma non è meno vero che i processi di etnificazione sono molto comuni nei contesti in cui le popolazioni migranti si relazionano e coesistono con popolazioni autoctone. È anche vero che la nazionalità non permette di garantire che le persone siano legate ai processi migratori, ma è comunemente usata nella demografia in Spagna per queste questioni, nonostante l'esistenza di statistiche specifiche sulla migrazione¹¹. Oltre a quest'ultima, va notato che i cosiddetti processi di naturalizzazione, con cui alcuni soggetti di nazionalità straniera ottengono la cittadinanza del paese ospitante, sono stati importanti in Spagna. Ciò significa che anche una parte della popolazione etichettata come di nazionalità spagnola è stata coinvolta nei processi migratori, ma questo fenomeno non si riflette nella breve approssimazione statistica realizzata.

Infine, deve essere chiaro che ci stiamo riferendo alla popolazione scolastica classificata nelle statistiche ufficiali del Ministero dell'Istruzione come EE, ovvero scolarizzata in specifici centri di EE o in specifiche classi dei centri ordinari. Queste statistiche non includono gli alunni identificati come NEE: in questo caso, le statistiche ufficiali, come abbiamo già detto, non offrono la possibilità di un'analisi disaggregata per nazionalità, motivo per cui è impossibile, per il momento, realizzare qualsiasi tipo di studio in questo senso.

3. Presenza della popolazione scolastica di nazionalità straniera in Spagna

È importante iniziare sottolineando che la presenza di cittadini stranieri nel sistema scolastico spagnolo presenta alcune peculiarità che vanno evidenziate. L'evoluzione di questa presenza è notevole e la sua distribuzione per titolarità scolastica e territorio è molto eterogenea. Nei due decenni del XXI secolo, il

11 I dati sono consultabili su <https://www.ine.es/index.htm>



numero di scolari di nazionalità straniera è passato dal 14 per mille al 99. La crescita è stata costante, con un aumento di anno in anno del numero di alunni di nazionalità straniera, con tassi di crescita annuali che hanno sfiorato il 50%. La crisi finanziaria globale del 2008 ha rallentato la crescita e i suoi effetti si sono fatti sentire in modo significativo dal 2011/12 al 2015/16, con cifre in calo. Ma negli ultimi anni del secondo decennio del secolo c'è stata una crescita annuale che ha raggiunto l'8,31% nell'anno scolastico 2019/20¹².

Sebbene si tratti di dati relativi alla Spagna nel suo complesso, le percentuali di iscrizioni scolastiche di nazionalità straniera variano anche a seconda dei territori analizzati. Ad esempio, nell'anno scolastico 2019/20, le Comunità Autonome che hanno superato la media nazionale sono state le Isole Baleari (con 155 su mille), la Catalogna (149), La Rioja (141), Murcia (138), Aragona (136), Valencia (120) e Madrid (118).

Si osservano inoltre importanti differenze nella scolarizzazione di questa popolazione se si guarda al tipo di centro in cui si trovano: i dati più recenti mostrano che 8 alunni di nazionalità straniera su 10 sono iscritti alle scuole pubbliche. Mentre la popolazione di nazionalità spagnola ha visto diminuire la propria presenza nelle scuole pubbliche a favore di quelle private (anche in questo caso bisogna tenere conto delle differenze interterritoriali per Comunità Autonoma, ma la tendenza generale è quella rilevata)¹³.

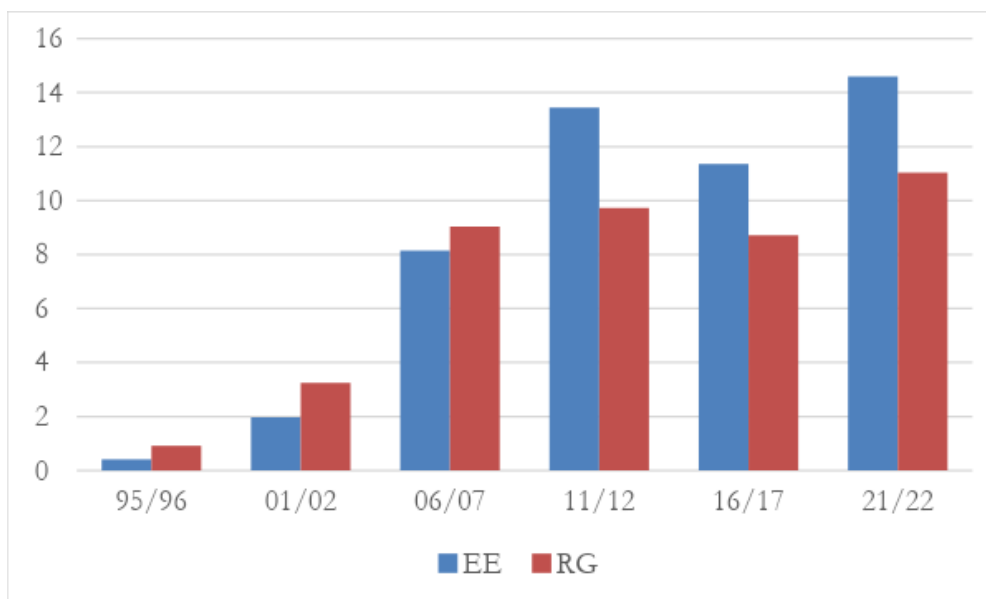
3.1 Popolazione scolastica in EE in Spagna

Dopo aver presentato il quadro generale della presenza di studenti stranieri nel sistema scolastico spagnolo, analizzeremo ora i dati che descrivono la situazione di questa popolazione iscritta alla EE. L'evoluzione della presenza di alunni in questo tipo di istruzione è stata significativa negli ultimi due decenni, in quanto ha continuato a crescere per tutto questo tempo. Solo l'anno scolastico 2016/17 mostra una percentuale di crescita negativa su base annua, ma la media di tutti gli anni studiati mostra un aumento medio su base annua del 15,74%. Tuttavia, nello stesso periodo le iscrizioni di cittadini spagnoli a questo sistema educativo sono cresciute in media dell'1% su base annua, il che significa che la maggior parte della crescita annua del 15,74% è giustificata dall'inserimento di cittadini stranieri.

Ma analizziamo più in dettaglio i dati sull'iscrizione della popolazione straniera iscritta al Regime Generale, confrontandoli con i dati sull'iscrizione di questa stessa popolazione solo alla EE. A partire dall'anno scolastico 2007/2008 sono state registrate distanze significative tra le due percentuali, raggiungendo differenze di oltre tre punti, con una crescita sempre maggiore nell'EE, come mostrato nel Grafico 1. Nell'anno scolastico 2021/22, la percentuale di alunni di nazionalità straniera nell'EE era del 14,59% e quella della stessa popolazione nel Regime Generale era dell'11,03%. In altre parole, nel Regime Generale, che comprende tutta l'istruzione obbligatoria compresa l'EE, la percentuale di studenti stranieri è notevolmente inferiore a quella dell'EE stessa.

12 Questi dati, come già riportato, devono essere interpretati con prudenza, soprattutto perché invisibilizzano popolazioni che continuano a essere considerate "di origine migrante" nella scuola, ma che sono naturalizzate spagnole e quindi non compaiono in queste statistiche come cittadini stranieri.

13 Questa tendenza alla segregazione verso le scuole pubbliche rispetto a quelle private si è verificata in Spagna tra la popolazione scolastica straniera nel suo complesso. Per mancanza di spazio, non possiamo soffermarci sulle numerose argomentazioni esistenti. Rimandiamo a due rassegne di letteratura su migrazione e scuola realizzate in passato (García, Rubio e Bouachra, 2008 e 2015) e al volume curato da García e Carrasco Pons (2011) con un buon numero di lavori che affrontano questi temi per il caso specifico della Spagna.



Fonte: Elaborato dagli autori sulla base delle statistiche sull'istruzione non universitaria. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional
Figura 1. Percentuale di popolazione di nazionalità straniera in Regime Generale ed EE (vari anni)

Questi stessi dati disaggregati per iscrizioni secondo la tipologia di scuola (se scuola pubblica, privata o paritaria), mostrano nuove differenze che ci portano a considerare che le iscrizioni sono sempre più alte in percentuale nelle scuole pubbliche per la popolazione di nazionalità straniera in tutti gli ordini di istruzione, ma questo divario è particolarmente alto nel caso della EE e lo è stato per tutto l'ultimo decennio del XXI secolo.

3.2 Nazionalità estere e spagnola nella EE in Spagna

Giunti a questo punto, per comprendere la nostra analisi è d'obbligo realizzare un breve confronto dei dati mostrati finora tra la popolazione di nazionalità straniera rispetto a quella di nazionalità spagnola. La popolazione scolastica di nazionalità spagnola ha mantenuto una percentuale più o meno stabile di scolarizzazione in EE durante i venti anni scolastici di cui abbiamo parlato. Pertanto, circa lo 0,4% della popolazione scolastica iscritta al Sistema d'Istruzione Generale è di nazionalità spagnola (con un'oscillazione tra lo 0,39% e lo 0,46% nei venti anni analizzati). Nel caso della popolazione scolastica di nazionalità straniera, la variazione è stata maggiore, passando dallo 0,31% nell'anno scolastico 1999/00 allo 0,57% nell'anno scolastico 2019/20.

Le stesse differenze si osservano se si disaggregano i dati per tipo di centro educativo, essendo più significative nei centri privati dove gli studenti stranieri sono più rappresentati nella EE rispetto agli studenti spagnoli. Potremmo continuare ad analizzare i dati per territorio, e vedremmo come il loro comportamento varia a seconda della Comunità Autonoma, ma questo approccio esula dallo scopo del lavoro qui presentato, che si centra su un'analisi dei dati a livello nazionale.

4. Nazionalità sovra e sottorappresentate

Finora abbiamo presentato solo alcune descrizioni generali delle differenze tra le iscrizioni della popolazione scolastica di nazionalità straniera nell'EE (un gruppo minoritario nel sistema scolastico spagnolo) e



le iscrizioni della popolazione scolastica di nazionalità spagnola (il gruppo maggioritario). Tuttavia, il nostro obiettivo è quello di dimostrare se queste differenze possono indurre a ritenere che vi sia una sproporzione statisticamente significativa nella rappresentazione di una di queste popolazioni. Per farlo, ricorremo ai dati sulle specifiche nazionalità (raggruppate per aree geografiche, così come vengono presentate statisticamente) della popolazione che qui abbiamo chiamato nazionalità straniera. Abbiamo confrontato i dati di queste nuove popolazioni (minoritarie) con la popolazione di nazionalità spagnola nel suo complesso.

Nella Tabella 1 presentiamo i dati assoluti sulle iscrizioni all'EE per entrambe le popolazioni, ma nel caso delle nazionalità straniere, come abbiamo già indicato, li presentiamo suddivisi per nazionalità raggruppate in grandi aree geografiche a livello mondiale. Mostriamo il totale delle iscrizioni all'istruzione generale (solo la scuola dell'obbligo) e le iscrizioni allo Spazio europeo dell'istruzione superiore, insieme alla percentuale che queste rappresentano rispetto alle prime.

	Anni 1999/00				Anni 2009/10				Anni 2019/20			
	EE	RG	%	z	EE	RG	%	z	EE	RG	%	z
Straniera	330	90735	0,3	-1,3	3464	640012	0,5	16,5	4994	697287	0,7	22,0
Europa UE	37	20936	0,1	-4,9	558	163252	0,3	-3,8	1046	184075	0,5	5,0
Africa	153	29604	0,5	-0,4	1101	149432	0,7	12,1	1910	226746	0,8	10,7
America del Sud	70	17894	0,3	-0,0	1362	238435	0,5	12,7	1019	128624	0,7	11,9
Asia	17	7232	0,2	-2,1	150	37668	0,4	-0,1	467	76781	0,6	3,1
Spagnola	29713	5596966	0,5		25201	5699779	0,4		30196	6002549	0,5	

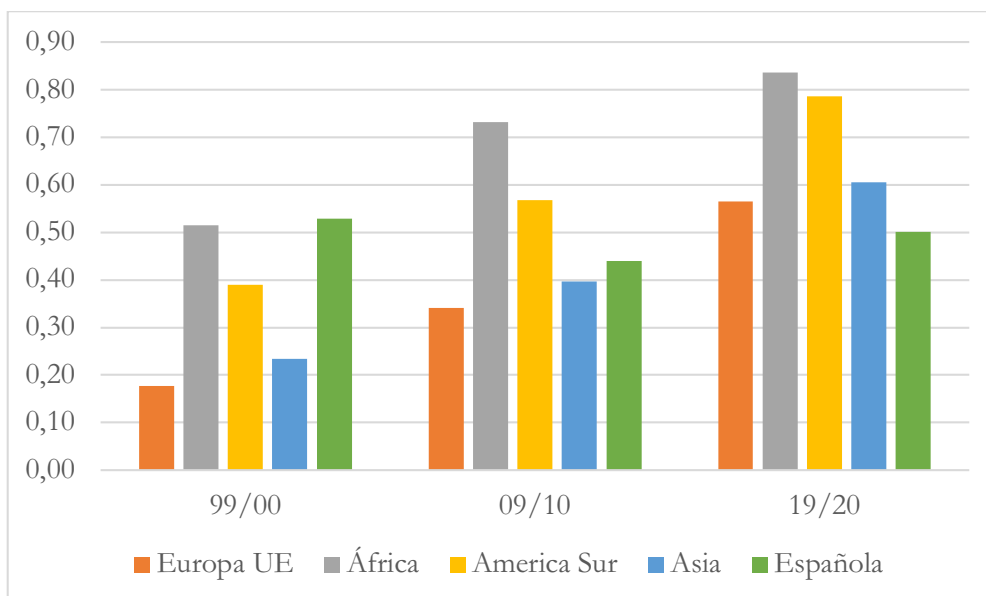
Fonte: Elaborato dagli autori sulla base delle statistiche sull'istruzione non universitaria. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Tabella 1. Iscrizioni in EE e in RG di popolazioni raggruppate per nazionalità straniera e spagnola e percentuale di EE insieme al calcolo del significativo Z-score statistico (vari anni scolastici)

Abbiamo diviso i 20 anni del ciclo preso in esame in tre periodi (inizio, meta e fine del ciclo), per evidenziare le differenze: come si può notare, nonostante la popolazione sia cambiata considerevolmente nel corso degli anni, le tre aree geografiche più presenti rimangono le nazionalità dell'Unione Europea, del Nord Africa e del Sud America (che rappresentano 7 alunni su 10 di nazionalità straniera). In ogni caso, i dati della Tabella 1 indicano che nella maggior parte degli anni presi in considerazione, per tutte le nazionalità straniere raggruppate per aree geografiche e per tutte le nazionalità straniere, le differenze nelle percentuali di iscrizione scolastica tra la popolazione di nazionalità spagnola nell'Unione Europea e queste altre nazionalità sono statisticamente significative a un livello di confidenza del 95% (prendendo come riferimento i dati totali)¹⁴.

La Figura 2 mostra la percentuale di popolazione di varie nazionalità straniere e spagnole iscritte alla EE nei paesi dell'Unione Europea fra gli anni scolastici 1999-2000, 2009-2010, 2019-2020, ai quali abbiamo aggiunto le percentuali relative alla popolazione scolastica spagnola per osservare eventuali rappresentazioni sproporzionate.

14 Per tutti questi dati abbiamo applicato l'indicatore statistico Z-score come descritto nel paragrafo 2 sulle questioni metodologiche e i risultati ottenuti sono presentati nella Tabella 1.



Fonte: Elaborato dagli autori sulla base delle statistiche sull'istruzione non universitaria. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Figura 2. Percentuale di popolazione di varie nazionalità straniera e spagnole iscritte alla EE nei paesi dell'Unione Europea (vari anni scolastici)

Quello che possiamo desumere dalla Figura 2 è che, all'inizio del secolo, le percentuali erano più basse rispetto alla popolazione di nazionalità spagnola nel caso dell'Unione Europea e dell'America del Sud, anche se la percentuale era più alta nel caso del Nord Africa. Dieci anni dopo, l'area dell'Unione Europea continuava a mostrare una percentuale più bassa rispetto alla popolazione di nazionalità spagnola, ma la percentuale era già più alta per le aree del Nord Africa e del Sud America. Infine, alla fine del ciclo analizzato – e anche se va notato che durante questo periodo molte persone di nazionalità sudamericana, centroamericana o caraibica si sono naturalizzate – la percentuale dell'area dell'Unione Europea ha praticamente raggiunto lo stesso livello della popolazione di nazionalità spagnola, mentre le altre due aree (Nord Africa e Sud America) hanno percentuali nettamente superiori.

5. Conclusioni

I dati esposti sulle iscrizioni alla EE in Spagna ci mostrano l'esistenza di un'evidente sovrarappresentazione delle nazionalità straniera, particolarmente significativa riguardo ad alcune aree di provenienza (come quella nordafricana). I dati mostrano, inoltre, che il livello di sovra rappresentazione ha subito un incremento significativo negli ultimi due decenni.

Gli alunni di nazionalità spagnola iscritti alla EE in Spagna sono 4 su 1000, quelli di nazionalità straniera provenienti dal Nordafrica sono 7 su 1000 e quelli provenienti da altri paesi africani sono addirittura 9 su 1000. La sproporzione è evidente e statisticamente significativa, però a questi dati ci dicono poco su come e perché questo accade. Ci sono ragioni culturali o socioeconomiche che possono spiegare questo fenomeno? Influisce il modo in cui vengono realizzate le diagnosi, come suggeriscono alcune ricerche internazionali? È possibile che le procedure diagnostiche per l'EE tengano conto di fattori esterni alle possibili disabilità? Le procedure diagnostiche per l'EE sono state elaborate per essere applicate a popolazioni provenienti da contesti "culturali" e, in particolare, linguistici diversi? Anche se l'analisi dei dati statistici è un primo passo necessario per inquadrare il fenomeno, non è sufficiente per rispondere a queste e ad altre domande. E, ancor meno, quando come nel caso della Spagna i dati esistenti non forniscono sufficienti



dettagli per poter interpretare il fenomeno in tutta la sua complessità. In particolare, la categoria “straniero”, sotto la quale è classificata la popolazione scolastica nelle statistiche disponibili, ci fornisce indicazioni giuridico-amministrative – cariche, senza dubbio, di stereotipi e pregiudizi – ma non ci parla delle traiettorie migratorie, delle identificazioni culturali, delle descrizioni/identificazioni etniche, delle situazioni socioeconomiche o dei domini linguistici. Sono questi e altri aspetti, a essere i più rilevanti per capire le ragioni delle diagnosi che spingono una certa popolazione a iscriversi alla EE. Per lo meno parte di queste informazioni possono essere reperite negli archivi dei centri educativi, negli uffici delle équipes di orientamento, nelle narrazioni della stessa comunità educativa. Tutti contesti nei quali contiamo di poter fare ricerca nel prossimo futuro.

In questo articolo abbiamo cercato di presentare una panoramica generale, senza entrare nei dettagli a cui speriamo di accedere con il progredire della nostra indagine. Infatti, dobbiamo avvertire che, sebbene si presenti in questo testo come un regime educativo “omogeneo”, l'EE in Spagna segue sistemi organizzativi e categorie classificatorie diverse. Una variabilità che deve essere esplorata in dettaglio per poter effettuare un'analisi più accurata. Inoltre, la nostra analisi dovrebbe essere ampliata considerando anche le differenze di sesso/genere e l'età della popolazione scolastica in EE. Un altro elemento da considerare, in questa necessaria approssimazione al fenomeno è rappresentato dalle differenze nei dati a livello territoriale. A tal fine, non esitiamo a proporre un approccio etnografico alle politiche pubbliche (Wedel et al. 2005) nel campo dell'istruzione, che possa addentrarsi nella rete di relazioni, attori, influenze e decisioni che si articolano intorno alla costruzione di queste politiche pubbliche che contribuiscono a categorizzare ed etichettare determinate popolazioni.

Come accade con termini come “straniero” e “immigrato”, quando si utilizzano categorie come “persona con bisogni educativi speciali” e “disabile” è fondamentale essere coscienti del peso sociale che hanno nel categorizzare e differenziare le persone. Di fatto,

[...] implicano valutazioni sociali, con sfumature differenziate, della persona, cioè classificano ma, inoltre, rappresentano e interpretano le possibilità dei soggetti e assegnano ruoli e aspettative sociali che arrivano a condizionare il tipo di educazione che ricevono o possono ricevere (Arroyo e Salvador 2013, 17).

In particolare, guardare al fenomeno della rappresentazione sproporzionata di popolazioni di nazionalità straniera nella EE significa identificare sistemi di categorizzazione, creazione di aspettative e attribuzione di ruoli che contribuiscono in qualche modo a determinare la posizione di alcune popolazioni e nella società. L'approccio a questi dati, a queste realtà e logiche, ci permette di situarci in uno spazio teorico più ampio attraverso il quale spiegare i processi di costruzione sociale dell'alterità nei contesti educativi (Olmos, 2008, 2009; Rubio, 2013). In altre parole, ci posizioniamo a livello epistemico, storico e politico nel guardare alla differenza come a un costrutto sociale che opera a livello della struttura sociale secondo cui la popolazione è ordinata/organizzata. Non c'è dubbio che la scuola occupi un posto privilegiato nella produzione e riproduzione del mondo sociale (Monarca, Fernández & Méndez-Núñez, 2020), motivo per cui siamo particolarmente interessati ad accedere alle trame di significato che si producono in questo contesto. Insistiamo sull'importanza di questi dati come punto di partenza per individuare le strategie di costruzione della differenza, logiche di differenziazione che devono essere analizzate e affrontate da un punto di vista metodologico più olistico, qualitativo e polifonico.

Riferimenti bibliografici

- Arroyo González, Rosario e Salvador Mata, Francisco. 2005. *Organizar la cultura de la diversidad: enfoque didáctico y curricular de la educación especial*. Grupo Editorial Universitario.
- Booth, Tony e Ainscow, Mel. 2002. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brandenburg, Janin; Fischbach, Anne; Labuhn, Andju Sara.; Rietz, Chantal Sabrina; Schmid, Johanna e Hasselhorn,



- Marcus. 2016. "Overidentification of learning disorders among language-minority students: Implications for the standardization of school achievement tests". *Journal for Educational Research Online* 8 (1): 42–65.
- Bruce, Susan. M. e Venkatesh, Kavita. 2014. "Special education disproportionality in the United States, Germany, Kenya and India". *Disability & Society* 29(6): 908-921. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.880330>
- Cama, Alessandra. 2018. "La sobrerrepresentación de escolares de nacionalidad extranjera en el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales". *Revista internacional de estudios migratorios* 8 (1): 1-22.
- Cano Esteban, Amparo e Rodríguez Díaz, Susana. 2015. *Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Chieppa, María Antonietta, e Sandoval, Marta. 2021. "La sobrerrepresentación de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales y lingüísticas en itinerarios de educación especial: una revisión de la literatura en Europa". *Revista Educação Especial* 34. <https://doi.org/10.5902/1984686x67417>
- Cohen, Daniel. R., Burns, Mathew. K., Riley-Tillman, Chris, e Hosp, John. L. 2015. Are Minority Students Under- or Overrepresented in Special Education? *Communique* 44: 1-23.
- Connor, David; Cavendish, Wendy; Gonzalez, Taucia e Jean-Pierre, Patrick. 2019. "Is a bridge even possible over troubled waters? The field of special education negates the overrepresentation of minority students: a DisCrit analysis". *Race Ethnicity and Education* 22(6): 723-745. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599343>
- Consejo de Europa. 2006. "Recomendación Rec (2006) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015".
- Cooc, Noorth e Kiru, Elisheba W. 2018. "Disproportionality in Special Education: A Synthesis of International Research and Trends". *Journal of Special Education* 52(3): 163-173. <https://doi.org/10.1177/0022466918772300>
- Coutinho, Martha J. e Oswald, Donald. P. 2000. "Disproportionate Representation in Special Education: a Synthesis and Recommendations". *Journal of Child and Family Studies* 9(2): 135-156. <https://doi.org/10.1023/A:1009462820157>
- Cruz, Rebecca A. e Rodl, Janelle. E. 2018. "An Integrative Synthesis of Literature on Disproportionality in Special Education". *Journal of Special Education* 52(1): 50-63. <https://doi.org/10.1177/0022466918758707>
- Deno, Evelyn. 1970. "Special Education as Developmental Capital Revisited". *Exceptional Children* 1: 229-237. <https://doi.org/10.1177/002246699402700402>
- Díaz Velázquez, Eduardo, Huete García, Agustín., Huete García, María de los Ángeles, e Jiménez Lara, Antonio. 2008. *Las personas inmigrantes con discapacidad en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Dunn, Lloyd M. 1968. "Special Education for the Mildly Retarded-Is Much of it Justifiable?". *Exceptional children* 35(1): 5-22. <https://doi.org/10.1177/001440296803500101>
- Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Eurydice.
- Fay, Ronnie e Kavanagh, Lynsy. 2019. "If We Are Not Counted, We Do Not Count: A Bottom-up Approach to Ethnic Equality Monitoring in Ireland". En *Dimensions of Antigypsyism in Europe*, a cura di Ismael Cortés Gómez e Markus End, 231-245. Roma: European Network against Racism (ENAR) and Central Council of German Sinti and Roma.
- Fernández Muñoz, David. 2019. "Análisis descriptivo del perfil del alumnado escolarizado en un centro de Educación Especial" *Revista de Educación Inclusiva* 12(2): 25-50. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/469>
- Gabel, Susan L., Curcic, Svetlana., Powell, Justin. J. W., Khader, Khaled e Albee, Lynn. 2009. "Migration and Ethnic Group Disproportionality in Special Education: An Exploratory Study". *Disability and Society* 24(5): 625-639. <https://doi.org/10.1080/09687590903011063>
- García Castaño, F. Javier., Rubio Gómez, María e Bouachra Outmani, Ouafaa. 2008. "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación". *Revista de Educación* 345: 23-60.
- García Castaño, F. Javier e Carrasco Pons, Silvia, ed. 2011. *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de la investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García Castaño, F. Javier, Rubio Gómez, María e Bouachra Outmani, Ouafaa. 2015. "Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study". *Dve Domovini. Two Homelands*, 41: 35-46.
- García Castaño, F. Javier y Rubio-Gómez, María. 2019. "La trampa de la diversidad: (des)igualdades en la escuela". En *Discriminación, racismo y relaciones interculturales*, a cura di Ángeles Solanes Corella, 25-29. Aranzadi Thomson Reuters.
- García Castaño, F. Javier, Granados Martínez, Antolín y Pulido Moyano, Rafael Á. 1999. "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia". En *Lecturas para educación intercultural*, a cura di F. Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez, 15-46. Trotta.



- García Castaño, F. Javier; Pulido Moyano, Rafael Á. y Granados Martínez, Antolín. 1996. "Reflexões em diversos âmbitos da construção da diferença". In *Educação intercultural de adultos*, a cura di Maria Beatriz Rocha Trindade y Maria Luisa Sobral Mendes, 35-75. Universidade Aberta.
- García Castaño, F. Javier; Pulido Moyano, Rafael Á. y Montes del Castillo, Ángel. 1993. "La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural". *Revista de Educación*, 302, 83-110. <http://hdl.handle.net/10481/34439>
- García Castaño, F. Javier; Rubio Gómez, María y Fernández Echeverría, Jose 2018. "Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela". *Gazeta de Antropología*, 34 (1).
- Gentry, Ruben. 2009. "Disproportionate Representation of Minorities in Special Education – How Bad?" *The 3rd Annual Jane H. Leblanc Symposium in Communication Disorders*, 24.
- Grünberger, Axelle; Kyriazopoulou, María y Soriano, Victoria. 2009. *Multiculturalidad y Necesidades Educativas Especiales*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Gutiérrez-Saldivia, Ximena. 2018. "Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial". *Espacios*, 39(43).
- Lindsay, Geoff; Pather, Sulochini y Strand, Steve. 2006. *Special educational needs and ethnicity: Issues of over-and under-representation*. Warwick: Centre for Educational Development, Appraisal and Research.
- Molina, Santiago; Alves, Adoración; Arranz, Pilar; Julve, Carmen; Larumbe, María de los Ángeles; Liesa, Marta; Soriano, Juana; Vigo, Begoña y Vived, Elías. 2007. "Nuevos términos para encubrir viejas realidades: reflexión teórica sobre las contradicciones de los nuevos lenguajes para el respeto de la diversidad de la escuela". *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 1, 15-50.
- Monarca, Hector; Fernández González, Noelia y Méndez-Núñez, Ángel. 2020. "Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia". *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2), 117-136. <https://doi.org/10.6035/recerca.2020.25.2.7>
- Morgan, Paul L y Farkas, George. 2016. "Evidence and Implications of Racial and Ethnic Disparities in Emotional and Behavioral Disorders Identification and Treatment". *Behavioral Disorders*, 41(2), 122-131. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.122>
- Morgan, Paul L.; Farkas, George; Cook, Michael; Strassfeld, N. Marianne., Hillemeier, Marianne. M; Pun, Wik Hung; Wang, Yangyang y Schussler, Deborah. L. 2018. "Are Hispanic, Asian, Native American, or language-Minority Children Overrepresented in Special Education?". *Exceptional Children*, 84(3), 261-279. <https://doi.org/10.1177/0014402917748303>
- Morgan, Paul L.; Farkas, George; Hillemeier, Marianne M. y Maczuga, Steve 2012. "Are Minority Children Disproportionately Represented in Early Intervention and Early Childhood Special Education?" *Educational Researcher*, 41(9), 339–351.
- Morgan, Paul L.; Farkas, George; Hillemeier; Marianne M.; Mattison, Richard; Maczuga, Steve; Li, Hui y Cook, Michael. 2015. "Minorities are Disproportionately Underrepresented in Special Education: Longitudinal Evidence Across Five Disability Conditions". *Educational Researcher*, 44(5), 278–292. <https://doi.org/10.3102/0013189X15591157>. Minorities
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia. 2005. *Actividades del Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia: informe anual 2004-2005*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- OCDE. 2006. *Dónde tienen éxito los estudiantes migrantes. Un examen comparativo de rendimiento y compromiso en PISA 2003*. OCDE.
- Olmos Alcaraz, Antonia. 2008. "Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos". *Migraciones*, 0(23), 151-171. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/1451/1235>
- Olmos Alcaraz, Antonia. 2009. *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Universidad de Granada.
- Ortells Roca, Miquel; García Muria, María y Cuartiella, María José. 2011. "Usuarios de origen extranjero en servicios de atención temprana dependientes de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana". *Educación y diversidad. Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(2), 71-84.
- Paniagua Rodríguez, Alejandro. 2012. "Familias inmigradas con hijos e hijas con necesidades educativas especiales: experiencias y relaciones con la escuela. Una aproximación a la estructura de participación existente en los centros y su impacto en las trayectorias de los alumnos". *EMIGRA Working Papers*, 135.
- Paniagua Rodríguez, Alejandro. 2014. "El sistema de atención a la diversidad frente a la intersección entre educación especial y diversidad cultural". En *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad. Contextos múltiples de socia-*



- lización y aprendizaje. *Un análisis desde la etnografía de la educación*, a cura di Pilar Cucalón Tirado, 71-79. Traficantes de sueños.
- Peñaherrera León, Mónica y Cobos Alvarado, Fabián. 2009. "Inmigración y discapacidad: una aproximación a las "otras" discapacidades". *Portularia. Revista de Trabajo Social*, IX, 41-46. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/-10272/5753>
- Rodríguez Díaz, Susana. 2021. "Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España". *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 36, 5-18.
- Rubio Gómez, María. 2013. *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Universidad de Granada.
- Talavera, Isabel y Guzmán, Remedios. 2018. "La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores". *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 11-26.
- UNESCO (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca. UNESCO.
- Voulgarides, Kramarczuk Catherine; Ferguis, Edward y Kings, Kathleen. 2017. "Pursuing Equity: Disproportionality in Special Education and the Reframing of Technical Solutions to Address Systemic Inequities". *Review of Research in Education*, 41(1), 67-87.
- Vouyoukas, Constantinos; Tzouriadou, Maria; Anagnostopoulou y Michalopoulou, Lito. E. 2017. "Representation of Culturally and Linguistically Diverse Students among Students with Learning Disabilities: A Greek Paradigm". *SAGE Open*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244016686150>
- Waitoller, Federico R.; Artiles, Alfredo J. y Cheney, Douglas A. 2010. "The Miner's Canary: A Review of Overrepresentation Research and Explanations". *Journal of Special Education*, 44(1), 29-49. <https://doi.org/10.1177/0022466908329226>
- Warnock, Mary. 1978. *Meeting Special Educational Needs: A Brief Guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry Into [the] Education of Handicapped Children and Young People*. Stationery Office.
- Wedel, Janine R.; Shore, Cris, Feldman, Gregory y Lathrop, Stacy. 2005. "Toward an Anthropology of Public Policy". *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600, 30-51. <https://doi.org/10.1177/0002716205276734>
- Zouganeli, Anna y Mastrothanasis, Konstantinos. 2019. "Representation of Immigrant students in Special Education: Evidence in Greece during 2003-2013". *European Journal of Special Education Research*, 4 (2), 53-72.



Krzystof Szadejko

Higher institute of educational sciences and training "Giuseppe Toniolo," Modena | sciadeico@gmail.com

Chiara Tasselli

Department of Economics "Marco Biagi" - Unimore | ctasselli@unimore.it

Daria Vellani

Higher institute of educational sciences and training "Giuseppe Toniolo," Modena | d.vellani@ceisformazione.eu

The need for a comprehensive reform of academic training programs for social educators

La necessità di una completa dei programmi accademici per gli educatori sociali

Fuori Call

New challenges in the social, educational and care sectors raise questions about the adequacy of university education. This mixed-methods study explored the new skills and training needs of educators.

The results highlighted a strong preference for practical and interpersonal skills over traditional theoretical knowledge, emphasizing the importance of promoting these skills in academic programs.

Keywords: academic programs, educator, competencies, needs, soft skills

Le nuove sfide nei settori sociale, educativo e assistenziale sollevano interrogativi sull'adeguatezza dell'offerta formativa universitaria. Questo studio basato su metodi misti ha esplorato le nuove competenze e le esigenze formative degli educatori.

I risultati hanno evidenziato una forte preferenza per le competenze pratiche e interpersonali, rispetto alle conoscenze teoriche, sottolineando l'importanza di promuovere tali competenze nei programmi accademici.

Parole chiave: formazione accademica, educatore, competenze, bisogni, soft skills

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Krzystof, S., Tasselli, C., & Vellani, D. (2025). The need for a comprehensive reform of academic training programs for social educators. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 321-340. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-27>

Corresponding Author: Szadejko Krzystof | sciadeico@gmail.com

Received: 19/08/2025 | **Accepted:** 07/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-27



Introduction

In recent years, the role of the social educator has undergone a significant evolution, requiring the acquisition of new skills to meet the challenges emerging in contemporary society. These competencies are no longer limited to the pure transmission of knowledge but include a wide range of interpersonal, cultural and technical skills (Cadei, Simeone, & Sità, 2022). In today's digital and multicultural age, social educators must be able to understand and work with different cultural, social and economic contexts, as well as effectively integrate new technologies in their teaching and interaction with students. Their training therefore, includes the ability to promote social inclusion, manage conflicts and crises, and support the personal and professional development of the individuals they assist (Mortari, 2003).

At the international level Konal Memiş and Tabancalı, (2024), emphasize the centrality of digital competences for contemporary teachers, showing that technological skills have become indispensable for fostering meaningful and equitable learning processes. Meanwhile, Ježková Petrů (2023) point out that the professional competencies required of managers in social services significantly influence both service quality and organizational adaptability, suggesting a broader shift toward flexible and innovation-oriented professional profiles. Similarly, Sanatbay et alii (2025), focusing on students of social pedagogy, demonstrate how problem-based learning supports the development of teamwork, communication skills, critical thinking, complex problem solving, and other soft skills that are essential for future social educators.

The analysis of complexity in which the educator operates leads to some important considerations: complexity is becoming an everyday occurrence; therefore, the competences needed to carry out the profession become increasingly preponderant and differentiated (Schön, 2001).

“The educator's profession continues to be characterised by a weak professional profile, especially in terms of professional identity and public recognition, and this lack of recognition has undeniable consequences on the experience of educators in their being protagonists of stratified and complex professionalism.” (Cadei, Simeone, & Sità, 2022, p. 23)

Given the evolving professional challenges, we believe a critical examination of the university's educational offerings is essential. As an academic community, our Higher Institute of Education and Training Sciences ‘Giuseppe Toniolo’ (IGT) actively contributes to research development and the training of educators, especially working students, engaged across various educational sectors. Its focus encompasses both preventive measures and therapeutic approaches aimed at human assistance. The educational provision includes a three-year Bachelor's degree program in Education and Training Sciences, featuring two distinct specialisations: “educator in socio-educational services” and “educator in early childhood education services” (Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione “Giuseppe Toniolo”, 2024).

The promotion of competencies by academic organizations requires constant critical reflection, possibly based on research. Only in this way will it be possible to construct a training proposal capable of responding adequately to the needs of the territory. The study we present had the objective of exploring the training needs of educators concerning future developments of the training plan of the Institute, where an attempt will be made to align the programmes of training activities with the socio-cultural and work context.

The survey also allowed us to examine the phenomenon of ‘quiet quitting’ among educators, a new trend observed in the world of work, where employees decide not to actively engage beyond their minimum work obligations. Quiet quitting does not necessarily imply a decrease in the quality of work, but rather an emotional disengagement and a lack of proactivity in the workplace. In other words, rather than quitting their jobs or resigning, ‘quiet quitting’ workers adopt a passive approach, limiting themselves to performing only those activities strictly necessary to keep their jobs. This behaviour may be motivated by various factors. International empirical studies on workers (Ochis, 2024) or teachers (Alanoğlu, Karabatak, Uslukaya, & Kuloğlu, 2024) (Konal Memiş & Tabancalı, 2024) (Ergen, Giliç, Yücedağlar, & İnandi, 2025), for example, highlight burnout, lack of recognition, poor communication with management, per-



ceptions of a toxic work environment, leadership issues, workplace bullying, and the increasing precariousness of educational work as key contributors (Nimmi, Syed, Manjaly, & Harsha, 2024)

1. Literature Review

The contemporary period is commonly characterized by some writers as the "crisis of modernity," when the human figure is depicted as impotent, unable to withstand the progression of time and the everyday obstacles (Benasayag, 2020).

Andrea Volterrani argues that education must address human vulnerability throughout a person's life cycle. As a result, it is unclear what abilities a "modern" educator must acquire to address individual vulnerability in an increasingly complicated societal setting (Volterrani, 2024). It is equally important, however, to recognize that educational vulnerability is not limited to the individual level. It is also systemic, shaped by the structural conditions of social policies and by the broader welfare model in which educators carry out their work.

The challenges faced by educators frequently originate from organizational shortcomings, contractual insecurity, high staff turnover, and the fragmentation of services. These factors contribute to a fragile operational environment that not only hampers effective practice but also generates significant professional distress. As Carnes (2023) highlights in her examination of school social work, burnout often emerges not simply from personal strain but because of systemic failures that leave practitioners "overworked and stretched thin."

Therefore, there is a question about what skills the "modern" educator must possess to address individual vulnerability in an increasingly complex social context. As a result, it is unclear what abilities a "modern" educator must acquire to address individual vulnerability in an increasingly complicated societal setting. Michele Pellerrey's skills (2021) for today's professions might be reconsidered. He examines the concept of professional identity in the current setting, focusing on the problems and transitions that influence the building of professional identity in today's workplace. Humans are enmeshed in globalization, technology, and socioeconomic developments, which affect both social workers and those who practice them. In this framework, educational practice cannot be separated from the public policies that regulate it: educational operability and social policies are deeply interconnected, and the quality of intervention depends on the strength of the available welfare services.

According to Pellerrey (2021), the educator's fundamental competencies are divided into five essential categories, each of which contributes to the effectiveness and adaptability required in today's educational situations.

First, relational competencies are paramount; the educator must demonstrate effective communication skills, empathy, active listening, and the capacity to foster positive relationships with others. These relational skills are crucial for building an environment of trust and collaboration, which forms the foundation of any successful educational experience. These competencies are also linked to the dimension of educational care: "care" and "caring" are not spontaneous attitudes but professional competencies, as highlighted by Mortari (2016) and Noddings (2012). Care entails responsibility, presence, the ability to read needs, and to support growth processes. Those elements are central in every educational relationship.

In addition to relational abilities, pedagogical competencies are equally critical. Educators must be proficient in designing and implementing educational activities that align with the needs and interests of their students.

To avoid a rigid separation between theory and practice, these forms of knowledge must be continuously reinterpreted through experience. Following Schön (1983) (Tan, Kocsis, & Burry, 2023), the reflective practitioner transforms practice into professional knowledge, turning theory into a support rather than an obstacle.

This includes employing innovative teaching methodologies, assessing student progress, and adjusting



instructional strategies to accommodate individual learning styles and needs, ensuring a more personalized and effective educational experience.

Furthermore, management competencies are indispensable for educators working in complex educational environments. These involve not only the efficient handling of time and resources but also the ability to manage group dynamics, address behavioural issues, resolve conflicts, and maintain a respectful and constructive atmosphere conducive to learning.

Finally, reflective competencies hold a crucial place in the professional development of educators.

The ability to critically reflect on one's own practices, challenge existing methods and continuously seek improvement is essential for adapting to the evolving demands of the educational landscape. This ongoing self-assessment ensures that educators remain responsive to changes and committed to their professional growth, ultimately enhancing the learning experiences they provide. Together, these inter-related competencies form the backbone of an effective, adaptive, and reflective educational practice. These fundamental competencies are interconnected and complementary, supporting the educator in their role as a facilitator of learning and individual development (Pellerey, 2021).

However, it is believed that these are no longer sufficient, and it is necessary to analyze, interpret, and promote other competencies as well.

Educators are now operating in an era marked by rapid social, economic, and cultural transformations, which present new challenges and opportunities for those working in social education (Bertolini & Caronia, 2005).

In recent years, the role of the social educator has undergone significant evolution, requiring the acquisition of new competencies to address the emerging challenges in contemporary society (Milani, 2019). These competencies are no longer limited to the mere transmission of knowledge but include a wide range of interpersonal, cultural, and technical skills. Recent literature confirms (Mortari & Valbusa, 2020) (Lemon, O'Brien, Later, & et alii, 2025) that educators must integrate intercultural, digital, project-design, and political competencies, as well as an ethics of care centered on the dignity of the person.

In today's digital and multicultural era, social educators must be able to understand and work with various cultural, social, and economic contexts, as well as effectively integrate new technologies into teaching and interacting with students. Their training, therefore, includes the ability to promote social inclusion, manage conflicts and crises, and support the personal and professional development of the individuals they assist.

Technical competencies, such as knowledge of social and psychological theories, are necessary. A social educator must have a solid theoretical foundation. Understanding group dynamics, learning theories, and conflict mediation techniques is essential for effective intervention. Digital competencies are also necessary (Nigris & Catarsi, 2016). Digitalisation has transformed the way we interact and work. Social educators must be proficient in using digital technologies to manage communications, documentation, and reach beneficiaries through online platforms. Relational skills such as empathy and active listening cannot be excluded (Rossi, 2017). Empathy is at the heart of any effective social intervention. Actively listening and understanding individuals' needs and emotions helps build trust and create a safe environment for change.

Being part of a multicultural society, intercultural communication skills are essential (Colombo & Landri, 2018). In an increasingly globalised world, social educators must communicate effectively with people from different cultural backgrounds. This requires an understanding of cultural differences and the ability to adapt one's communication approach.

The complexity of educational structures and administrative organisations also demands management skills to communicate effectively with institutions. Project management skills, including the ability to plan, implement, and evaluate projects, are crucial. Social educators must manage resources, time, and objectives to ensure the effectiveness of interventions.

These characteristics naturally lead to the importance of resilience and stress management skills. Working in complex social contexts can be highly stressful. Social educators must develop resilience to face daily challenges without compromising their well-being (Tosone & Donati, 2013). In addition to stress



management, educators must possess ethical and reflective competencies. Critical reflection is important for educators to evaluate their practices and biases constantly. This helps continuously improve the educational approach and ensures that interventions are always aimed at the well-being of the individuals they assist. Professional ethics ensure educators work with integrity, respecting the dignity and rights of all individuals. This also implies a constant commitment to inclusion and social justice.

Finally, the continuous turnover of personnel within educational communities calls for the competency to support and train new colleagues (Bonometti & Cadei, 2022). The professional identity of the educator is very fragile and not widely recognized at a social level, making the formative aspect, particularly field training alongside more experienced personnel, fundamental.

To conclude, the competencies required for a social educator today are numerous and demand an integrated approach that combines theoretical knowledge, practical skills, and personal qualities. Only through continuous professional development and critical reflection can one hope to effectively address the complex social issues of the “*contemporary educator*”. Therefore, to avoid a continuous drain among educators, it is essential to deepen, analyse, and update the skills needed to cope with the constant upheavals that today's society brings to the most fragile people, according to an integrated approach that combines theoretical and practical knowledge while taking into account the professional qualities of each operator (Fazzi, 2024).

2. Method

Study design and data collection

This study uses a mixed quantitative and qualitative method (QN + QL) to assess the quality of the training program for the future development of the training plan. The aims of the survey are: to strengthen the strategic development plan of a post-diploma training institute that prepares educators for social (or early childhood) educational services; to align the programs of training activities to make them more consistent with the Institute's mission in the socio-cultural, scientific, and labour context; and to examine the phenomenon of “quiet quitting” among educators. The specific objective of the research was to explore training needs (QL). The research was conducted to revise the Institute's training plan.

The data were collected during the first semester of the academic year 2023-2024. The researchers sent the online questionnaire¹ to all students via the mailing list. In the introduction of the questionnaire, the purpose of the study was explained. Before answering the questionnaire, everyone was informed about the purpose and privacy obligations arising from the General Data Protection Regulation for EU Member States (GDPR Regulation (EU) 2016/679). All participants declared informed consent. The entire survey process was conducted anonymously, and all sensitive data information was kept confidential.

Quantitative Measures

Quiet quitting was assessed to evaluate educators' behavioral and psychological inclination to disengage from work. This construct comprised 12 items, demonstrating good internal consistency (Cronbach's alpha = 0,91). A 4-point Likert scale was applied, where 1 indicated the lowest risk of quiet quitting, and 4 the highest risk.

Other composite variables, designed to measure four specific soft skills, ranged from 1 to 4. These included *Teamwork*, *Learning from mistakes*, *Empathy*, and *Problem-solving*. A 4-point Likert scale was applied across all these scales, where a score of 1 indicated a lack of competence or a very low level in the specific soft skill, and 4 represented maximum ability. Specifically, *Teamwork*, consisting of four items, measured the ability to collaborate with others (Cronbach's alpha = 0,49); *Learning from mistakes* (*L-mistakes*), with three items, assessed an individual's capacity to recognize errors and their willingness to

1 The questionnaire template is available upon request.



learn from them (Cronbach's alpha = 0,52); *Empathy*, comprising seven items, evaluated the ability to perceive and comprehend the feelings and thoughts of others (Cronbach's alpha = 0,62); *Problem-solving*, composed of four items, assessed the ability to identify solutions to problems (Cronbach's alpha = 0,75).

Additionally, individuals' perception of *Competence at work* was measured using four items. A score of 1 on this scale indicated a low perception of competence, while a score of 4 denoted a high sense of competence (Cronbach's alpha = 0,71).

The covariates of interest include the demographic, occupational and educational information of individuals. The demographic variables consist of dummy variables representing gender (female), age and residence. Vocational and educational information includes current employment status (job), possession of a university degree, date of enrolment (enrolment) and study status (completed). It also includes the period between graduation and university enrolment.

Qualitative Data Collection

The qualitative analysis was based on the answers to the open-ended question: *What skills and competences does the social/childcare educator currently need to be able to perform his/her role to the best of his/her ability?*

Data analysis

Stata 17 was used to assess coverage rate and the representativeness of responses, as well as to analyse self-reported levels of soft skills, workplace competence, and quiet quitting. These variables were constructed by aggregating the simple mean of several items, which were developed based on relevant literature and pre-testing in other contexts. Before aggregation, the reliability of each dimension's sub-index was evaluated using Cronbach's Alpha to ensure internal consistency.

Initially, the sample composition was investigated by examining individuals' general characteristics using percentages, averages, and standard deviations. Correlations between soft skills, perceived workplace competence, and quiet quitting were computed using Pearson's correlation test to investigate their correlations. Finally, differences in these dimensions based on socioeconomic variables were investigated using one-way ANOVA. This initial quantitative analysis, in addition to validating the representativeness of the sample, aims to assess and comment on respondents' self-perception of their soft skills and workplace competence, as well as their risk of quiet quitting. It will also evaluate whether these factors vary according to personal characteristics such as gender, educational background, age, and other demographic variables. Additionally, the analysis seeks to categorise respondent profiles, which will be utilised to inform the qualitative analysis.

In the second part of the study, a qualitative approach was adopted, inspired by Grounded Theory (GT) (Strauss & Corbin, 1994), (Strauss & Corbin, 1998) or, more correctly, Grounded Theory Methodology (GTM) (Charmaz, 2006)]. GTM is an interpretive approach to qualitative research, which has recently seen renewed interest (Bryant & Charmaz, 2019). The decision to adopt this methodology stemmed from the necessity to employ a qualitative approach for analyzing responses to the open-ended questions. Grounded Theory Methodology (GTM) enhances the analytical process by deriving theories directly from qualitative data, rather than relying on predefined constructs. This approach enables the organization of extensive information, facilitating the categorization of recurring themes and the identification of relationships among them. To conduct the analysis of these open-ended responses, following CAQDA approach (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) (Lee & Fielding, 2004) the MAXQDA software was utilized, specifically designed for qualitative data analysis (VERBI GmbH, 2024). The decision to use MAXQDA software in qualitative data processing was made to make the researchers' work more objective, as this software allows systematic and rigorous data management. Three types of coding were performed during the analysis: open coding, axial coding and selective coding. The text was coded by two coders. To determine the agreement between the coders, Cohen's coefficient K was calculated, which represents the degree of agreement and reliability of the analysis. The K coefficient reported a value of $K = 0,82$, indicating a high level of agreement between the two coders (Landis & Koch, 1977), (Gwet, 2012).



Finally, a lexical analysis was performed. The entire text containing responses to the open-ended question was examined for keywords (the main terms of reasoning). After removing stop-words from the text, i.e., words that did not provide useful or specific information, the entire text was subjected to occurrence analysis (i.e., the number of times a word appeared in the text). This step improves the accuracy of keyword extraction and frequency analysis by focusing on terms that contribute to the semantic content of the text (Aggarwal, 2015). The result was a “word cloud,” a visual representation of keywords. The purpose of this type of analysis was to examine the language used by students about the topic requested in the open-ended question.

Sample

As a selection criterion, we only included responses from current or recent year attendees, excluding those who attended too many years ago, especially before 2015. This decision was driven by concerns about potential biases from including older respondents. Older students might struggle with accurate recall, leading to inaccuracies. Furthermore, their perspectives could have been shaped by cumulative experiences, differing from more recent students. Additionally, older respondents might have encountered different educational methodologies and course structures, complicating the interpretation of their answers within the current study's context.

	Population	Sample	Coverage rate
2015-2016 ^[1]	NA	11	NA
2017- 2019	65	41 ^[2]	63%
2020-2021	55	48	87%
2022-2024	76	21	28%
Total 2017-2024	196	121	51%

^[1] For this year we have no administrative data for comparison.

^[2] This cell also includes 3 students enrolled in 2015 and 2016 who declared themselves off-course in the questionnaires; as they were certainly included in the off-course administrative data of 2017- 2019.

Tab. 1: Questionnaire response –Coverage Rate

To assess the representativeness of our sample, we compared its characteristics with those of the entire population, as reflected in administrative data. Table 2 below demonstrates that the sample [Column (2)] is highly representative of the population [Column (1)] as the distributions in personal characteristics are quite similar. Furthermore, the t-test results presented in Column 3 reveal that the differences in the average demographic characteristics are minimal and not statistically significant.

	(1) Population		(2) Sample		(3) T-test	
	mean	sd	mean	sd	b	t
Female	0,75	0,43	0,78	0,42	-0,03	(-0,55)
Age	32,81	10,14	34,88	11,21	-2,07	(-1,66)
Surrounding of Modena	0,44	0,50	0,38	0,49	0,06	(0,98)
Modena	0,41	0,49	0,45	0,50	-0,04	(-0,78)
Reggio and surroundings	0,04	0,20	0,04	0,20	0,00	(0,05)
Other in Emilia Romagna	0,08	0,27	0,09	0,29	-0,01	(-0,34)
Outside Emilia Romagna	0,03	0,18	0,03	0,18	-0,00	(-0,06)
N	196		121		317	

Notes: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tab. 2: Questionnaire response – representativeness of the sample



3. Results

Quantitative study

Descriptive statistics are displayed in Table 3. The average age of the sample is approximately 35 years old, and students range from 20 to 60 years old, with female participants comprising 78% of the sample. All respondents are currently employed. Approximately 34% of participants have completed their studies at the institute, and 14% hold another university degree (i.e., have attained tertiary education outside the IGT). In terms of domicile, participants are predominantly located in the province of Modena or its municipalities. Specifically, 45% reside in the city of Modena, while 38% live in other municipalities within the province.

Regarding soft skills, the sample performed exceptionally well; scores for all examined variables leaned significantly towards the high end of the scale. Furthermore, the average for "quiet quitting" was a promisingly low 19.1. This is particularly positive given that 25 is the theoretical benchmark for moving from a low to a moderate risk of quiet quitting. More specifically, the frequencies for this variable indicate that 81% of the sample ($n = 98$) is at low risk of quiet quitting, 18% is at moderate risk, and less than 1% is at high risk of quiet quitting. Additional descriptive statistics about the subsample of respondents who have already completed their studies are available in Appendix A1. The appendix shows that the subsample found the program at the IGT Institute useful for developing key educational competencies, including knowledge, autonomy, communication, and ongoing professional development. In fact, nearly all items (except two) received a usefulness score higher than 3, with 4 being the maximum possible. The table also presents the respondents' academic paths: 39% attended the program for Educators in Social-Educational Services, 28% for Early Childhood Education, and 33% for Social Educators (old system).

Variable	Frequency	Percent	Mean	Std. Dev.	Min	Max
Female	121	78%	-	0,42	0	1
Age	121	-	34,9	11,21	20	60
Concluded	121	34%	-	0,48	0	1
Other master's degree	121	14%	-	0,35	0	1
Work	121	100%	-	0	1	1
<u>Domicile:</u>						
Provincia di Modena	121	38%	-	0,49	0	1
Modena	121	45%	-	0,50	0	1
Reggio e Provincia	121	05%	-	0,20	0	1
Other in Emilia Romagna	121	09%	-	0,29	0	1
Outside Emilia Romagna	121	03%	-	0,18	0	1
<u>University Enrolment:</u>						
2015-2016	121	11%	-	0,31	0	1
2017-2019	121	32%	-	0,47	0	1
2020-2021	121	40%	-	0,49	0	1
2022-2023	121	17%	-	0,38	0	1
Empathy (<i>Range: 1-4</i>)	121	-	3,2	0,35	2,29	4
Teamwork (<i>Range: 1-4</i>)	121	-	3,3	0,42	2	4
Learn mistakes (<i>Range: 1-4</i>)	121	-	3,4	0,44	2,33	4
Problem-solving (<i>Range: 1-4</i>)	121	-	3,5	0,41	2,5	4
Competence (<i>Range: 4-16</i>)	121	-	12,5	1,79	6	16
Quiet quitting (<i>Range: 12-48</i>)	121	-	19,1	6,3	12	48

Tab. 3: Descriptive Statistics



Table 4 highlights positive relationships between all the soft skills examined, with particularly strong correlations between “Learn from Mistakes” and “Problem Solving”, as well as between “Learn from Mistakes” and “Teamwork.” Additionally, individuals who demonstrate higher proficiency in learning from mistakes and problem-solving tend to perceive themselves as more competent in their roles.

When it comes to the risk of Quiet Quitting, the data shows a negative correlation with all soft skills and self-assessed competence. This indicates that individuals with stronger soft skills, and those who feel more capable in their jobs, are less likely to engage in quiet quitting behaviours. These findings suggest that mitigating quiet quitting requires investing in both soft skills and professional competencies, moving beyond purely theoretical knowledge.

Of note are the statistically significant negative relationships between Quiet Quitting and Professional Competence perception ($p < 0,05$), and between Quiet Quitting and Teamwork ($p < 0,1$). The results imply that individuals who feel more competent in their jobs are less likely to disengage, and those with better teamwork skills are similarly less prone to quiet quitting. This underscores the importance of fostering both teamwork and a sense of professional competence to reduce the risk of disengagement.

	Empathy	Teamwork	Learn from Mistakes	Problem Solving	Competence
Empathy	1				
Teamwork	0,28**	1			
Learn from Mistakes	0,30***	0,43***	1		
Problem-Solving	0,38***	0,37***	0,47***	1	
Competence	0,15	0,22*	0,30***	0,46***	1
Quiet Quitting	-0,14	-0,20*	-0,06	-0,12	-0,29**

Notes: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tab. 4: Correlations between soft-skills, perceived workplace competence and quiet quitting

A total of 42 one-way ANOVA tests were run to determine the influence of respondent characteristics on six different dependent variables (those listed in Table 4). The analysis reveals that residing near the institute, specifically in Modena, is related to statistically significant differences in certain soft skills. Modena residents exhibit higher levels of empathy [$F(1, 119) = 3,08$, $p = 0,082$], teamwork [$F(1, 119) = 3,83$, $p = 0,053$], and learning from mistakes [$F(1, 119) = 5,32$, $p = 0,023$]. No other respondent characteristics have significant relationships with soft skills. One possible explanation for these findings is that residing closer may facilitate more frequent interactions with peers and instructors, enhancing teamwork and empathy.

Regarding the respondents' assessments of their competence at work, none of the personal criteria that were observed at sex, age, domicile, having completed their studies in the institute, or having a degree, showed a statistically significant effect. This result underscores the importance of their learning pathways and external influences over exogenous² factors such as demographic traits. This suggests that competence is shaped more by learning pathways, experiences, and external stimuli than by demographic traits or inherent characteristics. This emphasises the importance of the institute in fostering an environment that supports skill development and personal growth, which are key to nurturing a sense of competence. The qualitative analysis later in the paper explores the specific needs and factors contributing to this sense of competence in greater detail.

A statistically significant difference in quiet quitting was found based on whether individuals hold a

2 In the sense of immutable, unchangeable.



degree [$F(1, 119) = 8,44, p = 0,004$]. Those with degrees are closer to the moderate risk threshold (23,05, with a threshold of 25) for quiet quitting, while those without a degree are at 18,43. This may suggest that degree holders, potentially believe they deserve better opportunities or recognition for their efforts and investment in work, which could explain their higher risk of disengagement. No significant differences were observed related to sex, age, having a degree, whether they completed their studies at the institute, or their proximity to the institute.

Qualitative study

In today's educational and professional landscape, it is increasingly apparent that competency frameworks - whether at the academic or occupational level - extend beyond mere technical skills. These skills, which focus on theoretical understanding and mastering specific subjects, seem to be giving way to a new priority: transversal, or soft, skills. These are now crucial, emphasizing the personal characteristics and behaviors needed to navigate our complex society. It's no longer enough to simply grasp a subject; individuals must also be able to communicate effectively, collaborate in teams, solve problems, and adapt to diverse situations. This shift underscores the growing importance of developing interpersonal and behavioral skills, which are highly sought after, particularly in social work, placing soft skills at the core of preparing future professionals.

In this context, we explored the skills deemed vital by educators in order to align university curricula with current demands in social work. A qualitative approach was employed to investigate and identify the training needs of social educators and childcare educators. By utilizing this methodology, we conducted an in-depth content analysis of responses to open-ended questions, paying particular attention to recurring themes and the intrinsic meanings of the terms used. Given the complexity of the topic, this approach enabled us to enhance our understanding of the quantitative data, yielding valuable insights and capturing the diversity and depth of educators' needs and their current professional profiles. Below, Table 5 presents the qualitative survey database, outlining the key features of the survey conducted using MAXQDA.

Frequencies	Elements
121	Documents
2845	Number of analyzed words
73	Maxqda codes
1870	Coded segments
2	Coders (Cohen's coefficient between two coders Cohen's $K = .82$)
4	Maxmaps according to Hierarchical Code-Subcodes Model
1	Maxmap according to Code Co-occurrence Model (Code Occurrence)

Tab. 5: Qualitative features of the survey

In the last phase of the qualitative analysis, four concept maps were created (Figures 1-4) concerning: 1) Educators' needs, 2) Know-how (knowledge), 3) Skills and competences, and 4) Profile of the educator. Conceptual maps, created with the hierarchical code-subcodes model, made it possible to visualize and organize information in a structured way. This type of map (Maxmaps) shows the relationships between the main categories (codes) and sub-categories (sub-codes), highlighting how the various concepts relate to each other. The main features of such conceptual maps include:

- **Hierarchy:** The main codes are placed at the top, with the subcodes arranged under them, representing a thematic dependency or subdivision relationship.



- *Visualization of relationships*: Lines or links between codes and subcodes show how concepts are connected, facilitating understanding of the dynamics and interrelationships between different factors.
- *Data organization*: The conceptual map helps synthesize and organize data, making it easier to identify key thematic areas and their variations. Next to the code, in brackets, the frequency of the code attributed to the text segments is indicated. This visual representation allows researchers to explore and review thematic structures in an intuitive way.

In other words, conceptual maps in MAXQDA, using a Hierarchical Code-subcodes Model, provide a clear and organized representation of information, facilitating understanding and interpretation of the analyzed data. The individual conceptual maps are shown below.

Educators' needs

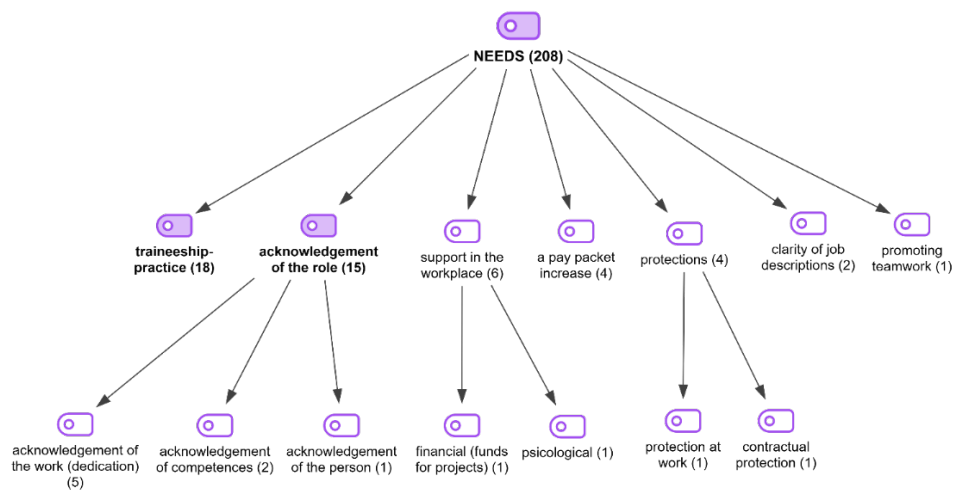


Fig. 1: Educators' needs. Maxmap according to the Hierarchical Code-Subcodes Model (n=121).
Source: Own elaboration based on qualitative data (open-ended responses)

This map illustrates the various factors associated with the needs of educators during the training phase. The most frequently cited factor is the need for apprenticeship training (f_{18})³. The analysis revealed that students expressed a desire to acquire new skills and competences through hands-on experiences, with the aim of translating their academic knowledge into real-life applications. Furthermore, the importance of role recognition (f_{15}), which includes appreciation of the educator's dedication, skills and personal attributes, was emphasised. Although it was mentioned less often, there was also a considerable need for protection and support in the workplace (f_4), both in terms of psychological assistance and financial aid, and increased pay (f_4). Below are some of the most significant quotes reflecting these insights.

Some quotes:

"I need theoretical knowledge, but above all I need a lot of practice and a lot of real experience to understand how to relate to colleagues, users and superiors."

"Patience, passion in one's work, knowledge of pedagogical subjects and a minimum of experience in the field (internship)."

"Educators need practice in their fields and more appreciation."

Know-how (knowledge)

3 The symbol (f_{18}) indicates the frequency of one code.



Know-how and Knowledge

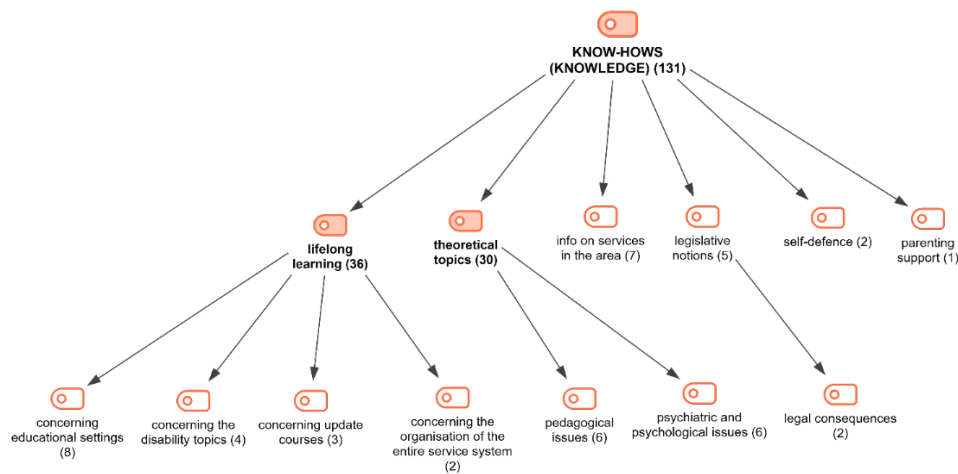


Fig. 2: Know-how (knowledge). Maxmap according to the Hierarchical Code-Subcodes Model (n=121).
Source: Own elaboration based on qualitative data (open-ended responses)

Two main factors emerged from the analyses relating to the subject of the educator's necessary know-how: Lifelong learning (f_{36}) and Theoretical arguments (f_{30}). The first refers to knowledge of educational environments (f_8), particularly those of disability treatment (f_4). The educators expect up-to-date courses (f_3), especially to know more about the whole system of services in the area (f_2). Among the theoretical topics, they would greatly appreciate pedagogical issues as well as psychiatric (f_6) and psychological issues (f_6), which by the way are already included in the university curriculum. They would also appreciate greater knowledge of legislative topics (f_5), particularly those concerning the legal consequences of educational action (f_2).

Some quotes:

"In my opinion, an educator should have solid skills in the subjects (such as pedagogy, psychology, sociology) that are useful in tackling the job."

"In my opinion (...) he would need to know more about the functioning and competencies of the social services to collaborate more."

"Always be informed and updated through training courses that help to improve skills and abilities such as: knowing how to manage and deal with relational dynamics with families, knowing how to deal with problematic children, knowing how to manage conflicts."



Skills and competences

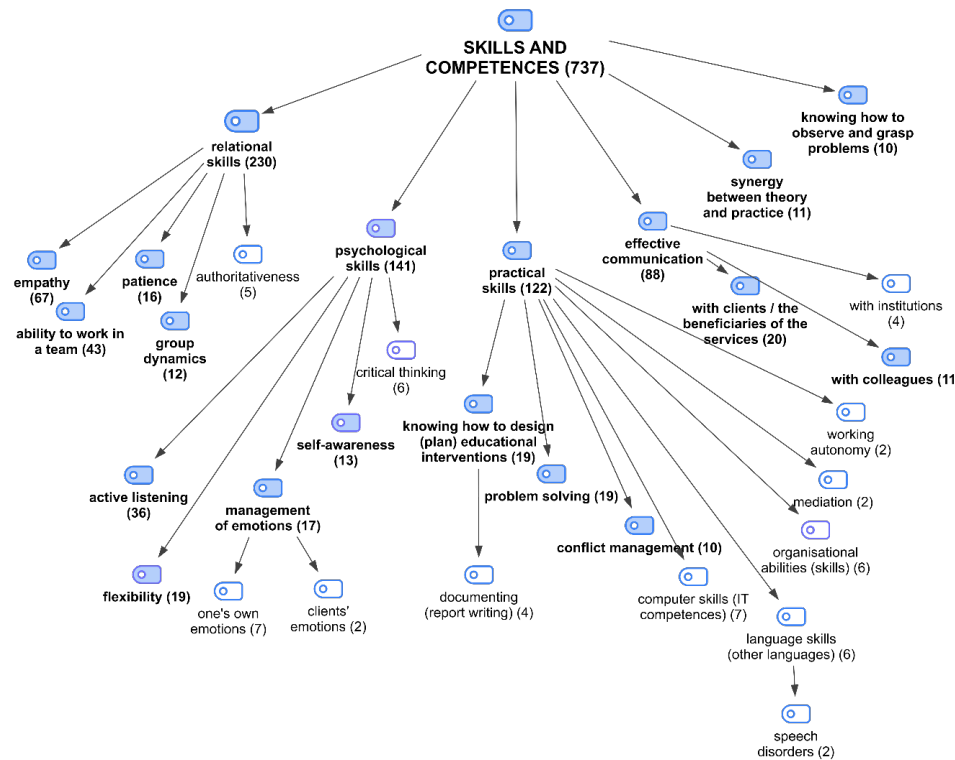


Fig. 3: Skills and competencies. Maxmap according to the Hierarchical Code-Subcodes Model (n=121).
Source: Own elaboration based on qualitative data (open-ended responses)

This map presents an extensive list of skills and competences related to training needs. The factors that reached the highest levels of saturation (frequency of codes) include: *Relational skills and competencies* (f_{230}), such as empathy, teamwork, patience and the ability to manage group dynamics; *Psychological skills* (f_{141}), including active listening, flexibility, emotional regulation (both of oneself and in relation to clients) and self-awareness, complemented by the ability to exotopia - the desire to understand a client's situation objectively and without emotional bias; *Practical skills* (f_{121}), including the ability to design and document educational interventions, to effectively solve educational problems, to manage interpersonal conflicts and to communicate effectively with users, colleagues and institutions. In addition, these competences involve the ability to find a synergy between theory and practice, as well as the ability to observe and accurately assess the nature of problems.

Some quotes:

"I would need to acquire good interpersonal skills, problem solving, empathy, the ability to work in a team and to communicate with both users and colleagues."

"The educator should have skills such as flexibility and adaptability in order to be able to communicate in the best possible way with the working team and with the users in front of him/her."

"To perform the role of educator the person should have good interpersonal and communication skills, human relations, empathy, problem solving and a predisposition to teamwork."



Profile of an educator

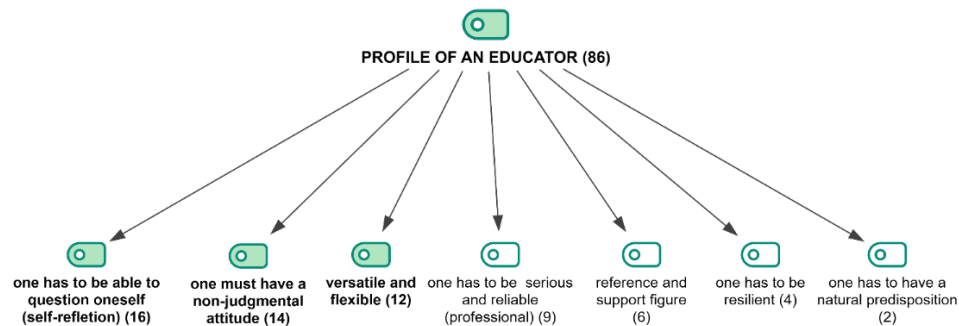


Fig. 4: Profile of an educator. Maxmap according to the Hierarchical Code-Subcodes Model ($n=121$).

Source: Own elaboration based on qualitative data (open-ended responses)

The conceptual map (Figure 4) illustrates that the profile of an educator, as revealed by the analyses, is mainly associated with two key qualities: the ability to engage in self-reflection (f_{16}) and a non-judgmental attitude (f_{14}) towards those they serve. Other characteristics that emerged frequently among respondents were versatility and flexibility (f_{12}) and reliability (f_9). Some students also emphasised that educators are a point of reference and support for users (f_6), underlining the importance of resilience (f_4) in the face of challenges, as well as a natural affinity for this vocation (f_2). Below, we present some of the most noteworthy quotes related to these qualities.

Some quotes:

"The educator should have the desire to keep up to date, to constantly challenge himself."

"In the case of a lack of work experience, he should have the desire to learn and to put himself on the line."

"To be an educator, in my opinion, good listening skills, empathy and the ability to question oneself (put one's face and heart into it) are fundamental."

What are the skills and competencies that the social/childcare educator currently needs?

To definitively address this question, we created the final Maxmap based on the Co-occurrence Model of codes. This process allowed us to systematically integrate and organise the factors identified in the analyzed text. The conceptual map generated with the Code Co-occurrence Model provides a visual representation of the relationships among various codes within the dataset. It illustrates how different concepts encoded in the text intersect and correlate with one another.

Specifically, this type of conceptual map showcases:

- **Co-occurrence of Codes:** This feature indicates which codes frequently appear together with the other code, suggesting significant connections between themes. On the map, these connections are represented by tracked lines.
- **Networks of Relationships:** This aspect reveals how different codes are interconnected, forming a network of concepts that highlights potential links among various themes.
- **Frequency:** The map displays information above the connecting lines regarding the frequency of the codes' occurrences, emphasizing the dominant themes within the dataset.
- **Data Structure and Organization:** This element aids in visually organizing the data and understanding its structure, thus facilitating qualitative analysis. The red lines with the arrow indicate the presence of sub-codes.



Several criteria guided the creation of this Maxmap: three code levels, a minimum of 10 co-occurrences, and a frequency of codes greater than or equal to 10. The thickness of the lines corresponds to the frequency of co-occurrences—connections between highly related codes appear thicker, while those between less common codes are thinner. Above each connection, the frequency of co-occurrences is indicated, while the frequencies for each code are shown in brackets, consistent with the previously presented maps.

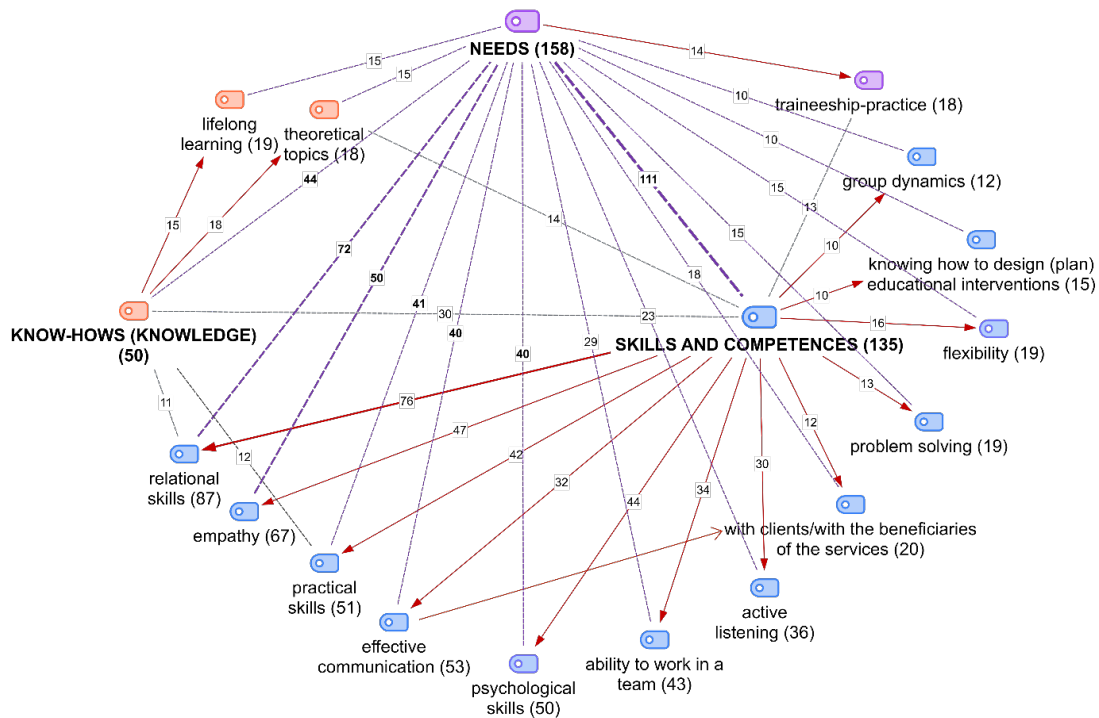


Fig. 5: Skills and competences that educators currently need. Maxmap according to the Code Co-occurrence Model (code occurrence) ($n=121$).

Source: Own elaboration based on qualitative data (open-ended responses)

Our analysis reveals a clear student preference for practical skills and competencies. This is evident from the 111 co-occurrences recorded for practical skills, starkly contrasting with only 15 for theoretical knowledge. The disparity is further highlighted by the coding frequencies: 135 for practical skills versus just 18 for theory. A total of 12 factors related to practical skills and competencies were identified, listed below in order of their co-occurrence frequency:

- Relational skills (f_{72}),
- Empathy (f_{50}),
- Practical skills (f_{41}),
- Effective communication (f_{40}),
- Psychological skills (f_{40}),
- Ability to work in a team (f_{29}),
- Active listening (f_{23}),
- Effective communication with clients/beneficiaries (f_{18}),
- Problem-solving (f_{15}),
- Flexibility (f_{15}),
- Knowing how to design (plan) educational interventions (f_{10}),
- Group dynamics (f_{10}).



Among the ‘know-how’ knowledge that, in students’ opinion, educators should acquire, two primary factors emerged: lifelong learning through update courses (f_{15}) and theoretical knowledge (f_{15}) related to pedagogical and psychological concepts, as well as an awareness of available services in their geographical area.

Some quotes:

"Knowing how to connect with families, especially in creating and strengthening the relationship between school and home, is fundamental for a child's journey!"

"The theoretical knowledge I have gained thus far has boosted my self-confidence and allowed me to expand my horizons and skills."

"Psychological skills and competencies are essential for understanding individuals across all age groups."

Short lexical analysis

The Word Cloud below, with 10 most frequently used words, highlights the most prominent and meaningful terms in the dataset, allowing for a quick visual grasp of key themes (the size of the word indicates its frequency in the text).

Although the language is obviously influenced by the question, which in some way guides the answers, it is interesting to note that alongside the words: “educator”, “skills” and “competences”, the concept of “empathy” appears. It seems that Educators widely regard empathy as a crucial competence because it fundamentally creates a safe and supportive atmosphere and strengthens relationships. In our modest opinion, this could suggest that training programmes should place particular emphasis on promoting this soft skill.



Fig. 6: Word Cloud. 10 most frequent words.

Source: Own elaboration based on qualitative data (open-ended answers)

Conclusions

The increasing exodus of educators—driven by inadequate compensation, psychophysical fatigue, and a lack of recognition—highlights the necessity for comprehensive reform of academic training programs. Our research indicates that the skill sets offered by current degree courses must be revised to effectively address the complexities inherent in today’s socio-assistance landscape. Notably, there is a shift towards placing greater emphasis on practical and soft skills, which reflects the evolving nature of social work and the necessity for educators to adeptly confront the new challenges facing society.



Employing a rigorous mixed-methods approach that included an analysis of a quantitative and qualitative dataset comprising 121 students, we have detected a distinct preference for practical applications and relational competencies over traditional theoretical knowledge.

The quantitative analysis offers insightful information on respondents' perceptions of their soft skills, workplace competency, and risk of quiet quitting. The data reveal a clear negative correlation between quiet quitting, soft skills, and self-assessed workplace competence. This suggests that individuals who demonstrate stronger soft skills and higher self-perceived competence are less likely to engage in quiet quitting behaviours. Specifically, the perception of workplace competence ($p < 0.05$) and teamwork ($p < 0.1$) have a significant impact on lowering the likelihood of disengagement.

Furthermore, the ANOVA test shows that, aside from having a degree, demographic variables, including sex, age, place of residence, and educational background, have no impact on the probability of quiet quitting. This finding underscores that variations in workplace competence and quiet quitting are more strongly influenced by factors like learning pathways, experiences, and external conditions rather than demographic characteristics.

These results highlight how important educational institutions are for skill development and workplace competence. Enhancing workplace competence, moreover, has the potential to prevent quiet quitting because employees who feel competent in their positions are more likely to stay in their jobs and not drift away.

It was essential to understand the specific skills and abilities required for educators to feel competent in their work. The question '*What skills and abilities do social educators and early childhood educators currently need to perform their role effectively?*', asked as part of our qualitative analysis, addressed this issue precisely. The qualitative insights gathered affirm educators' desire for a balanced training approach that integrates both practice and theory, with a focus on lifelong learning and modern pedagogical methodologies.

Furthermore, the emergence of themes related to self-reflection on one's practice, resilience, and a non-judgmental attitude among educators highlights the need to integrate reflection and supervision of educators' work into academic programmes. This union between theory and practice is necessary to succeed in this challenging field. A further limitation of this study concerns the absence of data and analysis of educators' self-training practices, including reflective review of their work, educational coordination, and pedagogical supervision, since educators' development is shaped by continuing education, reflective review of practice, and educational-pedagogical supervision, which supports awareness and professional growth. An additional methodological extension concerns the possibility of involving educators in commenting on the results through participatory validation processes, as well as scheduling dedicated moments of engagement and discussion with participants.

Ultimately, this study not only deepens our understanding of the training needs of current and future educators but also calls for urgent action to reform the educational frameworks that shape academic training. Some concrete directions for reform include the structured introduction of soft-skills modules within the training curricula, the creation of practice-reflection laboratories. Moreover, the periodic monitoring of the professional competencies required by the labour market to ensure continuous adaptation and improvement of training pathways. These solutions help both to meet evolving sector demands and to reduce educators' sense of inadequacy.

Thereby, these lead a higher job satisfaction and promote a more sustainable future for socio-educational work.

References

- Aggarwal, C. C. (2015). *Data Mining: The Textbook*. New York, USA: Springer.
- Alanoğlu, M., Karabatak, S., Uslukaya, A., & Kuloğlu, A. (2024). Adaptation of the quiet quitting scale for teachers to Turkish culture: An empirical psychometric investigation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(3), 463-480. doi:<https://doi.org/10.21449/ijate.1437506>



- Benasayag, M. (2020). *Oltre le passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2005). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento educativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bonometti, S., & Cadei, L. (2022). La competenza tutoriale: affiancare e accompagnare i colleghi. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, & L. Abeni, *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 251- 276). Brescia: Scholé -Morcelliana.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. London: Sage.
- Cadei, L., Simeone, D., & Sità, C. (2022). Il coinvolgimento professionale nel lavoro educativo. In L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, & L. Abeni, *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello* (pp. 251- 276). Brescia: Scholé -Morcelliana.
- Carnes, S. L. (2023). "Overworked and Stretched Thin": Burnout and Systemic Failure in School Social Work. *Children & Schools*, 45(3), 151–159. doi:<https://doi.org/10.1093/cs/cdad015>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Colombo, M., & Landri, P. (2018). Educatori e competenze riflessive: un approccio etnografico. *Studi sulla Formazione*, 21(1), 45-64.
- Ergen, H., Giliç, F., Yücedağlar, A., & İnandi, Y. (2025). Leadership styles and quiet quitting in school context: unveiling mobbing as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2025.1538444
- Fazzi, L. (2024). Lavorare stanca: chi va e chi resta nelle cooperative sociali? *Impresa sociale*, 2, 58-68.
- Gwet, L. (2012). *Handbook of Inter-Rater Reliability: The Definitive Guide to Measuring the Extent of Agreement Among Multiple Raters*. Gaithersburg, MD: Advanced Analytics, LLC.
- Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo". (2024). *Istituto Giuseppe Toniolo*. Retrieved 2024, from [igtoniolo.it](https://www.igtoniolo.it/): <https://www.igtoniolo.it/>
- Ježková Petrů, G., & Zychová, K. (2023). Competence development as a means of HR management in the field of social work. *Front. Psychol*, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2023.1212131
- Konal Memiş, T., & Tabancalı, E. (2024). Teachers' Silent Scream: Quiet Quitting. *Research in Educational Administration and Leadership*, 9(3), 372-412. doi:<https://doi.org/10.30828/real.1440040>
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 109-114.
- Lee, R., & Fielding, N. (2004). Tools for Qualitative Data Analysis. In M. Hardy, & A. Bryman, *Handbook of Data Analysis* (pp. 530-546). London: Sage.
- Lemon, N., O'Brien, S., Later, N., & et al. (2025). Pedagogy of Belonging: Cultivating wellbeing literacy in higher education. *High Educ*, 90, 199–213. doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01317-8>
- Milani, P. (2019). *L'educatore professionale: competenze e deontologia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2016). For a pedagogy of care. *Philosophy Study*, 6(8), 455-463. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11562/949060>
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica. *Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, 23(1), 301-318. doi:<https://doi.org/10.13128/ssf-10915>
- Nigris, E., & Catarsi, E. (2016). L'educazione sociale nell'era digitale. In U. Margiotta, *La sfida educativa. Prospettive pedagogiche per il nuovo millennio* (pp. 123-144). Milano: Franco Angeli.
- Nimmi, P. M., Syed, F., Manjaly, N. B., & Harsha, G. (2024). Employee's narrative on quiet quitting – a qualitative analysis. *Employee Relations: The International Journal*. doi:<https://doi.org/10.1108/ER-10-2023-0538>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 36(8), 771–781. doi:<https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Ochis, K. (2024). Generation Z and "Quiet Quitting": Rethinking onboarding in an era of employee disengagement. *Multidisciplinary Business Review*, 17(1), 83-97.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professione oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P. (2017). Il ruolo dell'empatia nell'educazione sociale. In V. Iori, *Le competenze emotive dell'educatore sociale* (pp. 55-78). Roma: Carocci.
- Sanatbay, P., Smailova, G., Shalgynbayeva, K., Asilbekova, M., & Tauekelova, A. (2025). Problem-Oriented Learning as a Method of Developing Soft Skills Among Students of Pedagogical Specialties. *Education Sciences*, 15(7), 861. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci15070861>
- Schon, D. (2001). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epidemiologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). London: Sage.



- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Tan, L., Kocsis, A., & Burry, J. (2023). Advancing Donald Schön's Reflective Practitioner: Where to Next? *Design Issues*, 39(3), 3–18. doi:https://doi.org/10.1162/desi_a_00722
- Tosone, A., & Donati, M. (2013). La relazione educativa: modelli teorici e interventi. *Pedagogia Oggi*, 11(2), 27-45.
- VERBI GmbH. (2024). MAXQDA 2024 (Software). Retrieved from <https://www.maxqda.com>
- Volterrani, A. (2024). Educazione e comunicazione per lo sviluppo sociale nelle comunità liminali: problemi e prospettive di azione. *The Lab's Quarterly*, XXVI(2), 131-153.



Appendix

Appendix A1- Descriptive Statistics

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.
socio-educ	36	0,39	0,49
socio-educ-child	36	0,28	0,45
socio-old-syst	36	0,33	0,48
E 1	36	3,5	0,56
E 2	36	3,36	0,64
E 3	36	3,39	0,60
E 4	36	3,14	0,72
E 5	36	3,08	0,77
E 6	36	3,19	0,75
E 7	36	2,67	0,89
E 8	36	2,56	0,88
E 9	36	3,22	0,59
E 10	36	3,31	0,71

Notes:

E1: An adequate knowledge and understanding of the content, research methods, and training related to the educational sciences.

E2: An adequate knowledge and understanding of the educational issues emerging in the context of today's social reality.

E3: Autonomy in making judgments about the educational needs of individuals and groups.

E4: Autonomy in designing and implementing appropriate educational pathways.

E5: The use of communication skills useful for engaging with a user.

E6: The use of communication skills useful for engaging with a team of educators.

E7: The use of communication skills useful for engaging with institutions.

E8: The use of communication skills useful for engaging with IT and linguistic tools.

E9: Autonomy in staying up-to-date by synthesizing theory and practice.

E10: Autonomy in cultivating one's professionalism by opening up to multicultural perspectives.



Marianna Piccioli

In continuo viaggio. Verso una scuola inclusiva di qualità

Erickson, Trento, 2024

“Può esistere una scuola di qualità che non sia inclusiva?”. È questa la domanda che apre il libro di Marianna Piccioli, ricercatrice di Pedagogia e Didattica speciale presso l’Università degli Studi di Roma “Foro Italico”. La sollecitazione proviene dall’Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali che, già nel 2014, individuava un legame tra l’educazione inclusiva e una scuola di qualità. Anche il dibattito pedagogico odierno riconosce come prioritaria la valutazione della qualità dell’inclusione. E sono proprio questi due elementi, qualità e inclusione, che nel volume trovano ampio respiro. Appurata l’esistenza del loro rapporto, Piccioli, in virtù della prospettiva critico-trasformativa che caratterizza il lavoro, si pone ulteriori domande, che, attraverso un’operazione di scavo interdisciplinare tra la teoria e la prassi, trovano risposta nei quattro capitoli.

Il titolo “In continuo viaggio” suggerisce la prospettiva inclusiva, propria dell’*Index for Inclusion*, che adotta l’autrice: un processo che non ha mai fine. Il discorso sulla qualità introduce, nel primo capitolo, al tema dei processi di miglioramento che prendono avvio con l’autovalutazione, una pratica che, proprio per le sue caratteristiche intrinseche, è in grado di porre al centro del processo valutativo la scuola. Quest’ultima, oggetto e soggetto di valutazione, si configura come un’organizzazione che apprende, quindi attore principale del cambiamento. L’autrice parla di “sistema scuola”, a sottolinearne la complessità, e si muove al suo interno, senza mai perdere la prospettiva sistemica, per sviscerarne le singole componenti, al fine di dare e ridare loro piena responsabilità nei processi organizzativi e gestionali.

Nel secondo capitolo, Piccioli giunge al costrutto di leadership e, nel domandarsi quale sia il modello più funzionale al miglioramento, compie un’operazione profonda: ricostruire la storia, le prospettive e i paradigmi che nel tempo hanno ruotato intorno a tale concetto, per ricondurli poi in una riflessione epistemologico-critica a un qualcosa di più di una mera definizione di leadership educativa poiché contiene in sé molte diramazioni ed è fortemente contingente. Vi sono però degli elementi imprescindibili perché si possa parlare di leadership scolastica efficace: la centralità del principio di condivisione – si fa riferimento a una leadership distribuita –; il ruolo del contesto, che decreta l’efficacia di un modello di leadership piuttosto che di un altro; l’adozione dei paradigmi partecipativo e trasformativo in grado di promuovere collaborazione e coinvolgimento e fare leva sulla motivazione. Siamo di fronte alla fioritura dell’idea di *leadership integrata*: il leader non coincide più esclusivamente con il dirigente scolastico, il quale mantiene la funzione di guida, integrando competenze amministrative, pedagogiche e comunicativo-relazionali, ma acquisisce rilevanza il ruolo dei docenti che travalica i confini della classe, esercitando un’influenza dentro e fuori la scuola. Perché l’esercizio di una leadership condivisa sia in grado di generare processi di cambiamento sono necessarie una *vision*, basata su valori inclusivi, e delle azioni che consentano il monitoraggio continuo rispetto alla direzione che la scuola sta percorrendo.

Nel terzo capitolo, infatti, l’autrice propone un excursus diacronico delle iniziative legate all’elaborazione di strumenti a sostegno dell’autovalutazione dell’inclusione scolastica. Appare rilevante sul panorama nazionale il passaggio, testimone del cambiamento culturale, da strumenti il cui focus è posto sugli alunni con disabilità ad altri, più recenti, in cui sono la gestione inclusiva dei processi e l’organizzazione dei contesti a guidarne la costruzione. Possiamo comunque rintracciare un file rouge: l’attenzione, nell’analisi della qualità dell’inclusione, a indici strutturali, di processo e di risultato. La concentrazione in Italia di questa tipologia di studi e la scelta dell’autrice di presentarne un dettagliato resoconto corrisponde a quanto si è verificato nel nostro Paese su un piano storico-politico. L’Italia si è infatti distinta rispetto ad



altri Paesi europei in ordine alle politiche e alle prassi che oggi definiamo inclusive. Tuttavia, anche a livello internazionale non sono mancati input simili. In particolare, nel volume, uno spazio significativo è dedicato all'*Index for Inclusion*, uno strumento caratterizzato da un approccio fortemente innovativo: capace di guidare, senza che il suo utilizzo sia prescrittivo, i processi di autovalutazione e di progettazione di un'istituzione scolastica, attenzionando culture, politiche e pratiche.

Il libro si conclude, al quarto capitolo, con la discussione dei risultati di uno studio condotto con 22 istituti comprensivi della regione Toscana, parte di una ricerca mixed methods più ampia. Questo studio ha avuto lo scopo di comprendere i punti di forza e di debolezza delle istituzioni scolastiche coinvolte rispetto alle tre dimensioni individuate dall'*Index*. Ciò che emerge è che le scuole non abbiano ancora adottato un modello di leadership inclusiva, aspetto che constata, vista anche la numerosità del campione, l'urgenza che "le scuole si riappropriino di un pensiero pedagogico che basa le pratiche organizzative e le politiche gestionali su solide basi culturali e valoriali" (p. 154).

La valutazione dell'inclusione non può fermarsi alla gestione dei processi, bensì deve necessariamente guardare alla "vita nell'aula", quel microcosmo che l'autrice rappresenta, ispirata dall'uso metaforico della natura che Booth & Ainscow adottano in relazione all'*Index*, con una melagrana, i cui arilli, apparentemente uguali, crescono in relazione l'un con l'altro nella loro "normale diversità" – come teorizzato da Piccioli stessa in un precedente lavoro. L'inclusività nell'aula è determinata dalla presenza/assenza degli indicatori di inclusività, definiti da Ainscow e a cui l'autrice si richiama: presenza, partecipazione e progresso (con gli altri). L'incontro tra questi e le dimensioni dell'*Index* genera, nel pensiero di Piccioli, il passaggio dalla bidimensionalità alla tridimensionalità: il triangolo equilatero, i cui lati rappresentano le culture, le politiche e le pratiche, evolve nel tetraedro regolare, immagine che, secondo l'autrice, è in grado di spiegare quanto il processo di cambiamento interessi tanto il sistema scuola quanto il lavoro in aula.

Alla prospettiva immaginativa di Piccioli, inoltre, va il riconoscimento di aver individuato, attraverso un processo di ricerca partecipata, quali domande dell'*Index* possano indagare la terza dimensione – la vita nell'aula –, dando vita a un nuovo strumento adatto a scopi plurali.

Paradigmi teorici, aspetti normativi, richiami alla natura, applicazioni geometriche, riflessioni storiche e risultati di ricerca si intrecciano in un volume che restituisce a chiunque voglia fare un passo verso l'inclusione conoscenze, strumenti e approcci riflessivi. Si rivolge, infatti, a un'ampia platea, in virtù del principio di condivisione che lo attraversa negli approcci, nei contenuti e nei metodi. La portata del volume è indubbiamente alta: risponde ai bisogni della scuola odierna che necessita di essere edificata su valori inclusivi e di soddisfare elevati standard di qualità. Una scuola che, al pari dell'inclusione, è in continuo viaggio. Un viaggio non privo di ostacoli e che, proprio per questo, richiede sostegni, gli stessi che Piccioli, con la sua ricerca in prospettiva critico-trasformativa, ha contribuito a sviluppare e presentare.

Francesca Marotti

Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (Forlilpsi), Università degli Studi di Firenze
francesca.marotti@unifi.it



Recensione

Intorno al Convegno. Narrazione e riflessioni a margine del 15° Convegno La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale

*Anche il tuo spazio è su misura
Non hai forza per tentare
Di cambiare il tuo avvenire
Per paura di scoprire
Libertà che non vuoi avere
Ti sei mai chiesto
Quale funzione hai?*

(Franco Battiato, Il silenzio del rumore, 1972)

Immagini

Ci ritroviamo qui a ri-pensare a quello che è stato il 15° Convegno *La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale* organizzato dal Centro Studi Erickson dal 14 al 16 novembre 2025.

Allora ci situiamo.

La marea di persone che abitano i contesti scolastici e che, in questa occasione, abitano i corridoi e le sale del Palacongressi di Rimini, hanno riportato alla memoria due immagini simboliche: la prima è una traccia sonora che si trasforma in visiva: *"Aprono le ali / Scendono in picchiata atterrano / Meglio di aeroplani / Cambiano le prospettive al mondo / Voli imprevedibili ed ascese velocissime / Traiettorie impercettibili / Codici di geometria esistenziale"*. È Battiato che, nel 1981, nel suo disco *La voce del padrone* inserisce la traccia *Gli Uccelli*. In Battiato, gli uccelli "volano nello spazio tra le nuvole, con le regole assegnate da questa parte di Universo". Regole sì, che comporranno geometrie esistenziali. Quelle stesse regole (seppure questa parola sia lunga, per noi, da un'imposizione di stampo autoritario) che compongono e indirizzano il processo di orientamento che ogni maestro e/o maestra, ogni educatore e/o educatrice, ogni membro della comunità scolastica, autodefinisce e costruisce per favorire quella processualità che è l'Inclusione.

Poi, immediatamente dopo, viene in mente un'altra immagine: questa volta *Gli Uccelli* che ci tornano alla mente sono quelli dell'omonimo film di Alfred Hitchcock del 1963. Nella piccola cittadina di Bodega Bay, una non meglio precisata punizione divina, fa sì che stormi di uccelli inizino ad attaccare indiscriminatamente gli abitanti e le abitanti della suddetta.

Ma perché richiamare questa immagine? Per quale ragione dopo le geometrie composte dagli stormi di Battiato il pensiero volge ai furiosi attacchi degli uccelli di Hitchcock?

Perché verso la metà del film gli uccelli hitchcockiani iniziano a posarsi attorno all'unica scuola della cittadina, pronti ad attaccare bambini e bambine, i/le quali, in una disperata fuga verso la salvezza, rimarranno coinvolti. E volando pindaricamente, questa volta la metafora ci indirizza verso quelle che invece sono le Regole del sistema scolastico, le quali, quando calate dall'alto (come la videocamera di Hitchcock), sono percepite non come orientamenti e orizzonti di senso della convivenza comunitaria, ma come condizionamenti, come pratiche di eterodirezione del proprio agire (individuale e collettivo).

Ed è bene richiamare queste immagini per introdurre la nostra narrazione, in quanto lo sciamare delle persone che si apprestano ad abitare il Palacongressi si accosta meglio al dispiegarsi delle ali di Battiato che alla minaccia degli uccelli del maestro della suspense: sono frutto di una libera scelta e sono motivate dal quel desiderio profondo di muoversi nelle regole assegnate (perché questo significa dare corpo a una istituzione democratica come la scuola) ma con l'intento e l'auspicio di cambiare le prospettive del Mondo.

E, allora, procediamo con un incedere che si snoda spazio-temporalmente



Ingresso

La passeggiata che, immersa nella foschia, da Piazza Malatesta ci porta al Palacongressi di Rimini è il viatico di questa esperienza. La rilevanza di questo evento culturale, con cadenza biennale, giunto alla sua quindicesima edizione, genera una serie di inevitabili aspettative, che rimarranno le fedeli compagne nel percorso tra le viuzze e le stradine dell'amarcordiana città.

La moltitudine di persone curiose e impazienti che si incontra fuori dalle porte girevoli del Palacongressi è pronta all'inizio, "vittima" di quello che Dallari (2023) definisce il primato dell'affettività, inteso nella sua duplice accezione semantica dell'essere colpiti e influenzati da un *qualcosa* di cui, allo stesso tempo, si percepisce una forza prima ancora che lasci una traccia in grado di orientarci o ri-orientarci.

L'assunto da cui partiamo nella ricostruzione della nostra esperienza al *Convegno Q* è il seguente: le persone che incontriamo (e con le quali ci riconosciamo), riconoscono e – di conseguenza – attribuiscono all'educazione (in generale e inclusiva in particolare, anche perché montessorianamente l'educazione o è inclusiva o non è educazione) un ruolo tale da farle convergere, in svariate migliaia, in questo luogo.

L'idea di inclusione scolastica e sociale che muove questa popolazione rappresenta per un tema da approfondire, un valore da riaffermare e/o delle prassi da acquisire, sviluppare, migliorare e condividere. Ciò che accomuna docenti, educatrici/educatori, dirigenti, operatori, della scuola e del sociale – come suggerisce Bruzzone (2022) – è il restare in contatto con la dimensione emotiva, che (aggiungiamo) "*move il sole e l'altre stelle*"; in questo caso muove corpi e cervelli verso l'ingresso e l'inizio di questo *evento*.

La forza della dimensione emotiva di questa moltitudine si rende tangibile nella sua interezza al termine della seconda giornata del convegno, quando a salire sul palco è Gino Cecchettin: si genera una *standing ovation* con una partecipazione emotiva ininterrotta durante tutto il suo intervento.

L'idea di trovarci in un consesso educativo, in cui scorgere *il migliore dei mondi possibili*, si va componendo. La percezione, sempre più concreta, è quella di trovarsi in una *zona franca* dove, incontrandosi e riconoscendosi, si può essere realisti e quindi si può chiedere l'impossibile (come recitava un noto motto sessantottino), e non in una di quelle bolle rassicuranti, nelle quali si innescano pericolose forme di identitarismo spesso sostenute da narrazioni tossiche (Zona & De Castro, 2020). Il Convegno Q, infatti, non è una mera chiamata alle armi, ma uno spazio di riflessione, anche di dibattito e di analisi critica. In altri termini non ha lo scopo di cullare la moltitudine che vi si muove in una illusione autoreferenziale, ma ha lo scopo semmai di svelare scorci possibili di un cammino, quello dell'inclusione scolastica e sociale in Italia e nel Mondo, sempre più ostacolato.

Intermezzo

A due anni di distanza da quella prima volta (Tantari, 2024), è stata davvero intensa la sensazione e la curiosità di vedere se avremmo trovato qualcosa di diverso, di nuovo, di cambiato, anche a seguito delle trasformazioni sociali incorse in questi ventiquattro mesi, due anni che hanno profondamente turbato e ridefinito il nostro abitare il contesto scolastico, il nostro abitare il mondo: il fenomeno sistemico dei femminicidi, il genocidio in atto nelle terre della Palestina, il ritorno dello spauracchio della guerra mondiale, il riarmo e, non a caso e contestualmente, Indicazioni per il curriculum del ciclo primario della scuola che sembrano più interessate a imporre che a suggerire e a orientare.

Quello che abbiamo trovato in questa edizione del Convegno Q non sono state tanto delle risposte quanto quell'esigenza, rinnovata, di generare connessioni in un'epoca che tende a frammentare o, meglio, disgregare.

Il vedere come il sentimento altrui è sentimento proprio, è stato, riutilizzando le parole di Gino Cecchettin: "sentirsi potenti nella propria fragilità".

Perché in questo *equilibrio metastabile* (Gardou, 2015) che è e continua ad essere il sistema scolastico italiano, è importante sapersi ridefinire a fronte delle perturbazioni strutturali, confrontandosi con persone che, seppure in maniera diversa, abitano lo stesso luogo sociale in cui siamo immersi, lavorativamente



ed emotivamente. Probabilmente questa continua a essere uno degli assi portanti del Convegno di Rimini: il non sentirsi soli e seppure non concordi sentirsi pur sempre insieme.

C'è un altro aspetto da tenere in considerazione, emerso nel momento in cui siamo entrati al Palacongressi e riemerso quando ci siamo seduti per scrivere questa recensione: il nostro sguardo, i nostri assi identitari, i nostri vissuti personali non possono essere distaccati da quello che è stato il nostro abitare il Convegno. Chi scrive, infatti, si colloca su due assi identitari con elementi di identità e alterità. L'autore è un uomo, bianco, abile, eterosessuale e cisgender. L'autrice è una donna, bianca, abile, eterosessuale e cisgender. Entrambi abbiamo attraversato gli spazi del Palacongressi e abbiamo operato le nostre scelte sulle attività a cui abbiamo partecipato orientati da interessi di studio e di ricerca ma, nondimeno, dalle peculiarità che denotano e connotano la nostra percezione e socializzazione identitaria. Affermiamo ciò per ribadire, più a noi stessi che a chi legge probabilmente, che la partecipazione è sempre un'azione politica, che agisce come vettore per la ridefinizione del personale abitare gli spazi del sociale (insomma, il personale è sempre politico).

Ciascuno riattraversando le scelte compiute potrà operare questa riflessione e analisi su di sé e sulle persone con le quali magari le ha condivise. Per quanto ci riguarda sono le seguenti: la volontà di indagare e di conoscere le evoluzioni (o involuzioni?) della scuola di stampo neoliberale (Fabio Bocci e Christian Raimo); il riconoscere il valore delle parole che usiamo, il nostro essere uomini privilegiati all'interno di una società abilista e patriarcale (Irene Biemmi, Giuseppe Burgio, Sara Franch e Espérance Hakuzwimana); quale futuro aspetta al Sostegno, in modo particolare dopo l'attivazione dei corsi INDIRE (Ianes, Scataglini, Filosofi, Chiocca, Pasqualin, Paletta); esistono (ed è possibile realizzare) esperienze educative autentiche che mettano in discussione la relazione tra individui, riconoscendo e superando categorizzazioni e funzionamenti, il tutto, in un'ottica libertaria? (da quello che ci ha raccontato e mostrato Franco Lorenzoni potremmo dire che la risposta è sì); come riorientare prospettive teoriche, ricerche e pratiche seguendo un modello multiprospettico, intersezionale e transdisciplinare quale è quello dei *Disability Studies* (Giuseppe Vadalà, Simona D'Alessio, Marianna Piccioli, Fabio Bocci).

Impegno

Sin dall'inizio del Convegno viene sottolineata da Dario Ianes l'importanza di mantenere una postura scomoda e critica (Bocci & De Castro, 2022) rispetto agli avvenimenti e alle affermazioni che ascoltiamo sempre più frequentemente nel quotidiano. Infatti, quando Ianes, aprendo ufficialmente il convegno, presenta i dati emersi dal report *Le voci dell'inclusione* (Ianes et al., 2025) si ha la conferma che se desideriamo l'impossibile dobbiamo necessariamente partire dall'essere realisti.

Tra i diversi obiettivi del report vi è quello di indagare la dimensione emotivo-percettiva delle/degli insegnanti italiani. Il lavoro condotto punta a "Rilevare i sentimenti e le emozioni associate ad alcuni elementi-chiave dell'inclusione scolastica" (Ianes et al., 2025, p.2), ciò avviene, dal punto di vista metodologico-procedurale grazie all'analisi dei *sentiment* associati dalle/dai 833 rispondenti alle 14 dimensioni dell'inclusione prese in considerazione. Tra le dimensioni associate a *sentiment* positivi primeggia il *gruppo classe*, mentre tra quelle associate a *sentiment* negativi c'è la *collaborazione con i servizi sociosanitari*.

Inoltre, tra gli obiettivi del report si legge: "Aggiornare i dati del 2023 relativi a una serie di opinioni e percezioni su temi sensibili (...). Nello specifico, alla percentuale di persone favorevoli alle scuole e alle classi speciali, di chi ritiene che l'inclusione non sia la scelta migliore in condizioni di particolare complessità dell'alunno/a e di chi, dalla propria esperienza, l'ha vissuta come non sempre fattibile" (Ianes et al., 2025, p.2).

I dati raccolti (attraverso una scala Likert) rispetto a queste affermazioni evidenziando che, rispetto al 2023, la visione di inclusione come incontestabile, insindacabile e indiscutibile sta perdendo terreno. In tal senso, il rumoreggiare della Sala fa emergere una discrepanza tra il sentire delle/dei rispondenti all'indagine e i/le presenti: i dati sollecitano interrogativi e ingenerano una scomodità intellettuale (ma



anche fisica) nelle tremila (e forse più) persone sedute. Gli incontri formativi successivi e gli spazi informali (i pranzi fugaci, le pause caffè e le cene riminesi) alimentano quelle domande e quella scomodità in maniera diversa ma inscindibile.

A partire dal Q Talk *Ripensare la scuola* (Christian Raimo e Fabio Bocci) si può iniziare a riflettere su cosa la scuola possa fare per uscire da quelli che Raimo definisce i *45 anni ingloriosi (1980-2025)*. Il percorso tracciato da Raimo consente di identificare il momento di cesura tra una idea di scuola comunitaria, esito di un pensiero pedagogico e di sperimentazioni dal basso, e la deriva liberista che si è fatta strada a partire dagli anni Ottanta del Novecento, l'epoca del thatcherismo e dell'edonismo reaganiano. Emergono così anche le cause della disaffezione e del malessere diffusi nel corpo docente, che lo fa apparire – ormai da molti anni – come rassegnato e indifferente (Cobalti & Dei, 1979). Nell'incontro si riportano alla memoria le immagini delle folle protagoniste delle piazze negli anni Sessanta e Settanta, a cui si contrappongono quelle di un'Italia riunita nelle case a partire dagli anni Ottanta, dove il pensiero collettivo viene soppiantato da quello individualistico di matrice liberista. Si assiste, come descritto da Sen (1987), all'affermarsi di un uomo che guarda alle logiche del mercato e del merito, dell'utilitarismo bieco.

Dunque, per la ricostruzione di un alfabeto democratico della scuola (Raimo, 2024) si fa appello all'immaginazione pedagogica e al coraggio politico che permetterebbero di uscire dal circolo vizioso in cui società e istituzioni scolastiche si sono incagliate ormai da qualche decennio (Ciari, 1970). Al ragionamento portato avanti da Raimo consegue e fa da contrappunto quello di Bocci che, negli stessi processi, individua le basi per la costruzione di un'idea di disabilità come esperienza che riguarda (erroneamente) solo l'individuo che la esperisce (Goffman, 1963). La perdita di una visione collettiva, infatti, ha portato con sé un imperante individualismo che ha insidiato e insidia le conquiste di quella individualizzazione della pratica pedagogico didattica di matrice statunitense (Bloom, 1976) ma che tanto ha influito sulla nascita del modello inclusivo della scuola italiana a partire almeno dalla 517 del 1977.

I ragionamenti portati avanti nella prima giornata di convegno non si arrestano e trovano sostanza nella mattinata di sabato 15 novembre grazie al Workshop *Inclusione, disabilità e intersezionalità nella prospettiva dei Disability Studies. Teorie, ricerca e pratiche* in cui il dialogo tra relatori e relatrici punta a ridiscutere le pratiche discorsive che abitiamo (Vadalà, 2013), a valorizzare i processi alla base dell'educazione inclusiva (D'Alessio, 2018), a mettere in dubbio la reale esigibilità dei diritti da parte di bambine/i e persone con disabilità (Piccioli, 2020) e a rivalutare i paradigmi della deistituzionalizzazione per comprenderne il "fallimento" che oggi diffonde un nuovo abilismo introiettato (Bocci, 2024).

Tra gli ultimi preziosi riferimenti all'interno del Workshop c'è quello a Len Barton (2009) che invita ad uno sforzo e impegno costante per lo sviluppo di un'educazione inclusiva. Tale sforzo non deve farci sentirsi a nostro agio, perché circondati da una comunità di *critical friends*, che devono soprattutto ricordarci di abitare la scomodità.

Insidie

Facciamo un passo indietro nella nostra scrittura tornando a Hitchcock e ai suoi uccelli, quelli che *assediano* la scuola. *Assidere*, secondo il dizionario Treccani, può avere due significati: *mettersi a sedere*, o *far sedere*, e *assediare*. Se nel primo caso con quel mettersi seduti o far sedere è possibile evocare un momento di vicinanza, di condivisione, di incontro e di scambio, attraverso l'azione del mettersi accanto, del mettersi vicini, nel secondo caso abbiamo di fronte una condizione di assalto, di messa alle strette. Gli uccelli di Hitchcock mettono in fuga i bambini e le bambine dalla scuola, li assalgono, seppure, in un primo momento, sembra che l'intento sia quello di stare loro accanto. Ma è una impressione: è uno stare accanto nell'attesa di una mossa che determini l'andamento degli eventi (delle scene) successivi.

Continuando a dialogare con questo immaginario, ci chiediamo: cosa sta accadendo all'interno delle nostre scuole? E cosa sta accadendo all'interno del Convegno Q?

Spetta a noi membri della comunità educante, che abbiamo attraversato i corridoi del Palacongressi e che attraversiamo corridoi scolastici e/o accademici, il compito di porci questo interrogativo, di abitarlo



scomodamente, di coglierne le implicazioni e di provare a elaborare una risposta. Sostanzialmente dobbiamo decidere se assumere la postura di chi assedia con una presenza che ingombra e sembra minacciare anche se con fare apparentemente neutro (correndo il rischio di portare alla fuga, come unica risposta fisiologica di sopravvivenza, cosa che continua ad accadere a scuola e all'università per una non indifferente fetta della popolazione) oppure quella di chi si mette vicino, di chi offre uno spazio-tempo di ascolto e conoscenza (far sedere), di camminare insieme, di confrontarsi. La prima visione genera forme progressive di marginalizzazione e di esclusione, la seconda costituisce il fondamento di quella processualità inclusiva che è la *conditio sine qua non* del cambiamento dei contesti educativi, formativi e sociali.

Riprendiamo quanto detto da Jean-Paul Sartre nel 1945 durante la prima conferenza, poi divenuta libro, su *L'existentialisme est une humanisme*, nella quale propone una sintesi divulgativa della dottrina esistenzialista, in modo particolare quella di matrice atea. Per Sartre l'esistenzialismo è "una dottrina che rende possibile la vita umana e che, d'altra parte, dichiara che ogni verità e ogni azione implicano sia un ambiente, sia una soggettività umana" (Sartre, 2006, p. 41), e quindi: "l'uomo esiste innanzitutto, si trova, sorge nel mondo, e che si definisce dopo. L'uomo [...] non è definibile in quanto all'inizio non è niente. Sarà solo in seguito, e sarà quale si sarà fatto. Così non c'è natura umana, poiché non c'è un Dio che la concepisca. [...] l'uomo non è altro che ciò che si fa. Questo è il principio primo dell'esistenzialismo. [...] l'uomo in primo luogo esiste, ossia che egli è in primo luogo ciò che si slancia verso un avvenire e ciò che ha coscienza di progettarsi verso l'avvenire." (Sartre, 2006, p. 47).

Forse questa nuova esperienza al Convegno Q ha portato in noi una nuova consapevolezza, questo volersi assumere la responsabilità del proprio avvenire e dell'avvenire collettivo; riconoscere che possiamo essere artefici del nostro destino (scolastico e non solo, naturalmente), che possiamo andare oltre l'immobilismo del *si è sempre fatto così*, del *ma la normativa dice di fare questo*, della deriva tradizionalista che ci sta investendo. Con ciò non vogliamo cadere all'interno di una retorica nella quale *tutto è possibile purché lo si voglia*, in quanto siamo consci del privilegio che ognuno/a di noi vive in maniera più o meno esplicita, e dell'oppressione che involontariamente (si spera) esercitiamo sugli altri (si pensi alla *Ragnatela dell'oppressione* di Mullay e West).

Insieme

La chiusura del Convegno, affidata come l'apertura a Dario Ianes, ha coinvolto una platea ancora vastissima nella lettura condivisa dalla *Mozione* in dodici punti (<https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/mozione-finale-convegno-qualita-2025>) da cui ri-partire per orientarci e ri-orientarci, come già sostenuto in apertura.

Nella *Mozione* si fa appello alla nostra classe politica affinché torni a guardare alla scuola come luogo cruciale per la crescita umana. Affinché si torni guardare alle/ai professioniste/i che ne sono responsabili come detentrici/tori di un sapere e un rigore scientifico, come professioniste/i che rifiutano le scorciatoie e le soluzioni semplificate, specie nei loro percorsi formativi.

Per questi motivi si avverte la necessità di una riforma del percorso per diventare insegnante specializzato per il sostegno, che acquisirà senso solo se inserita in un cambiamento sistemico dell'organizzazione scolastica e, di conseguenza, della visione inclusiva della società che questo Convegno incarna.

La *Mozione* esprime anche una critica netta agli indirizzi culturali retrivi e conservatori che vediamo imperversare oggi e chiede la valorizzazione del ruolo dell'insegnante e delle figure educative, sul piano economico e professionale.

La reale idea dell'inclusione che emerge dalla *Mozione* non può prescindere dall'idea del Progetto di Vita per le allieve e gli allievi con disabilità e ciò richiede alleanze autentiche tra territorio, famiglie e scuola che può prendere corpo solo se sostenuta da investimenti istituzionali adeguati.

Da queste ultime e significative dichiarazioni dovremo trovare quell'*elaine vital* che ci sostenga, in questo biennio di attesa del prossimo Convegno Q, alimentando la convinzione (e la conseguente decisione) a non abbandonare la postura critica e la problematizzante della realtà e che permetta una riflessività ri-



corsiva e autobiografica (Demetrio, 1998) sulle prassi e sui processi che ogni giorno portiamo avanti in nome dell'inclusione.

Il Convegno Erickson rappresenta quindi una ventata di possibilità, di pratiche, di sguardi verso una Scuola progressista, senza dimenticare il reazionarismo vigente, ma pur sempre guardando all'utopico del riproducibile, perché politica è *sortirne tutti e tutte insieme* (Scuola di Barbiana, 1967).

Bibliografia

- Barton L. (2011). "Disability, Identity and the Struggle for Inclusion" (a cura di) Medeghini R. e Fornasa W, In *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici* Milano, Franco Angeli, pp.41-50.
- Bocci F. & Guerini I. (2022). Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, 16, 17.
- Bocci F. (2024). "Il triangolo scuola, democrazia, inclusione" (a cura di) Raimo C., *Alfabeta della scuola democratica*, Bari, Laterza, pp 54-71.
- Bocci F. & De Castro M. (2022). "La pedagogia impegnata di bell hooks. Per una visione inedita dell'inclusione come processo trasformativo del pensiero e delle pratiche". *L'integrazione scolastica e sociale* 21(1), pp.74-92.
- Bruzzone D. (2022). *La vita emotiva*, Brescia, Scholè.
- Ciari B. (1970). La grande disadattata, in "La riforma della scuola", 4.
- Dallari M. (2023). *Immaginanti: pensare controvento*, Trento, Il Mulino.
- Demetrio D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Milano, Booklet.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita . minuscola. Per una societ. inclusiva*. Milano: Mondadori
- Goodley D., D'Alessio S., Ferri B., Monceri F., Titchkosky T., Vadalà G., Valtellina E., Migliarini V., Bocci F., Marra A.D & Medeghini R. (2018). *Disability Studies e Inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento, Erickson.
- Ianes D, Cramerotti S., Rospocher M., Bombieri M. & Zagni B. (2025). *Le voci dell'inclusione: i risultati dell'indagine Erickson*, https://issuu.com/edizionierickson/docs/report_la_q_25?fr=sZTFhYTg4NDI0NDc.
- Migliarini V. & Elder B. (2024). *The Future of Inclusive Education: Intersectional Perspectives*, Londra, Palgrave Macmillan.
- Mozione finale della 15esima edizione del Convegno La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale. (2025). <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/mozione-finale-convegno-qualita-2025>.
- Piccoli M. (2020). *Disabilità e sviluppo dell'educazione inclusiva: alcune questioni di etica nella ricerca nella prospettiva dei Disability Studies* - In: ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION. 8(1), pp. 53-66.
- Raimo C. (2024). (a cura di) *Alfabeta della scuola democratica*, Bari, Laterza.
- Sartre J. P. (2006). *L'esistenzialismo è un umanesimo*, Roma, Armando Editore.
- Scuola di Barbiana. (2023). *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina
- Tantari L. (2024). *Impressioni di Novembre... Riflessioni sul 14° Convegno Internazionale «La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale»*. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1): 137-145.
- Vadalà G. (2013). *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*. In R. Medeghini et al. (a cura di) *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, pp. 125-148.
- Zona U. & De Castro M. (2020). *Edusfera. Processi di apprendimento e macchine culturali nell'era social*. Lecce, Pensa MultiMedia.

Virginia Benedetti

Università RomaTre e Università di Macerata, v.benedetti@unimc.it

Leonardo Tantari

Università RomaTre e Università di Macerata, leonardo.tantari@uniroma3.it