

2

Anno XXV n. 2
Dicembre 2024

Direttore responsabile
Mino Conte

Pedagogia Speciale e approcci internazionali

a cura di **Roberta Caldin e Valeria Friso**



Pensa
MULTIMEDIA

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchiotti †
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Numero a cura di

Roberta Caldin
Valeria Friso

Autorizzazione del Tribunale
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996
ISSN 1722-8395 (print)
ISSN 2035-844X (on line)
Finito di stampare Dicembre 2024

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinetti (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Comitato Editoriale

Paolo Bonafede (*Università di Trento*) - Responsabile del processo di revisione
Lisa Bugno (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Francesca Marcone (*Università di Genova*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Marco Ius (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Margherita Cestaro – *Segreteria Editoriale*
Federico Rovea – *Segreteria Editoriale*

Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingeri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Giancarla Sola (*Università di Genova*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakow, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 4 **Anita Gramigna**
Guide spirituali e curanderi *maya* in dialogo con il paradigma decoloniale | *Spiritual guides and curanderi maya in dialogue with the decolonial paradigm*
- 12 **Cristian Simoni**
Authority, authoritativeness and cultural heritage in the era of therapeutic culture | *Autorità, autorevolezza ed eredità culturale nell'era della cultura terapeutica*
- 22 **Giulia De Rocco, Luca Decembrotto**
Università in carcere: una revisione sistematica della letteratura sui tutor per gli studenti detenuti | *University in prison: a systematic literature review on students' tutor*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 32 **Chiara Dalledonne Vandini**
Le prospettive del cambiamento in relazione alla qualità educativa dei servizi per la prima infanzia: una ricerca-formazione condotta nei nidi di Trento | *The perspectives of change concerning the educational quality of early childhood services: a research-training study conducted in Trento's kindergartens*
- 41 **Anna Pileri**
Famiglie migranti e figli con disabilità al nido: impegni di co-educazione | *Migrant families and their children with disability: co-educational engagements*
- 49 **Silvia Re, Anna Ravera**
Educatori Professionali di Milano: una ricerca qualitativa intergenerazionale su motivazioni e incentivi alla scelta professionale | *Social Educators in Milan: an intergenerational qualitative study on motivations and incentives for choosing the profession*

FOCUS - PEDAGOGIA SPECIALE E APPROCCI INTERNAZIONALI

- 58 **Valeria Friso, Roberta Caldin**
Solidarietà, appartenenza e inclusione: l'impegno della Pedagogia Speciale su scala internazionale | *Solidarity, Belonging and Inclusion: the engagement of Special Education on an international scale*
- 66 **Fotis P. Kalaganis, Kostas Georgiadis, Nikos Lazaridis, Spiros Nikolopoulos, Ioannis Kompatsiaris**
From Images to Narrations: The InVisible Project's AI-Powered Image Captioning for Transforming Architectural Learning and Supporting Blind Students | *Dalle immagini alle narrazioni: il progetto InVisible e la descrizione delle immagini con AI per trasformare l'apprendimento architettonico e supportare studenti non vedenti*
- 76 **Aikaterini Athanasiadou**
Enhancing Inclusive Education: Comprehensive Guidelines for 3D Architectural Models for Visually Impaired and Blind Student | *Migliorare l'educazione inclusiva: linee guida complete per modelli architettonici in 3D per studenti non vedenti e ipovedenti*
- 83 **Danya Gharbieh, Maximilian Punz, Sophie Blain, Klaus Miesenberger**
Flex Picture eBook: A new approach to designing more accessible and inclusive images and text | *Flex Picture eBook: un nuovo approccio alla progettazione di immagini e testi più accessibili e inclusivi*
- 97 **Cláudia Rodrigues de Freitas, Eduardo Cardoso, Fabrício Dias de Andrade**
Livro infantil em multiformato: viabilizando a leitura em pares | *Libro per bambini in multiformato: abilitazione alla lettura in coppia*

- 106 **Lenir Santos**
Inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual no Brasil: breves comentários | *Inclusione scolastica delle persone con disabilità intellettuale in Brasile: brevi commenti*

LESSICO PEDAGOGICO

- 118 **Alessia Cinotti, Fabrizio Serra**
Esperti per esperienza | *Experts by experience*

L'OPINIONE

- 123 **Davide Viero**
La rivoluzione conservatrice delle competenze | *Competencies conservative revolution*

RECENSIONI

- 128 (a cura di)
Giuseppe Milan



STUDI E RICERCHE

Guide spirituali e *curanderi* maya in dialogo con il paradigma decoloniale

Anita Gramigna

Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Humanistic Studies | University of Ferrara | grt@unife.it

Spiritual guides and *curanderi* maya in dialogue with the decolonial paradigm

Abstract

The research line refers to the field of epistemology of education, through an investigation into the Maya world and its ancestral culture, through the semi-structured interview method. We believe that this knowledge has maintained its own autonomy, so much so that it did not fall victim to epistemicity (de Sousa Santos 2021a) put into effect by the western dominant culture around the world. The concept developed by de Sousa Santos is very effective here. What does not convince us, both in the post-colonial studies and those of decolonization, is the unconditional condemnation of European culture which would result, always on the side of the strongest. The epistemic system is of a hermeneutic character, the methodology uses an ethnographic approach of qualitative type.

Keywords

Holism, Ethics Education, Gift, Decolonization, Epistemology

La linea di ricerca a cui si fa riferimento rientra nel campo dell'epistemologia della formazione, attraverso un'indagine nel mondo maya e nella sua cultura ancestrale, tramite il metodo dell'intervista semi-strutturata. È nostra convinzione che quel sapere abbia mantenuto una propria autonomia, tanto da non essere rimasto vittima dell'*epistemicidio* (de Sousa Santos, 2021a) messo in atto dalla cultura dominante occidentale in varie parti del mondo. La nozione elaborata da de Sousa Santos, mantiene qui una precisa efficacia. Ciò che non ci convince, tanto negli studi postcoloniali, quanto in quelli della decolonizzazione, è la condanna incondizionata della cultura europea che risulterebbe, sempre e comunque, schierata dalla parte del più forte. L'impianto epistemico è di carattere ermeneutico, la metodologia si avvale di un approccio etnografico di tipo qualitativo.

Parole chiave

Olismo, Formazione Etica, Dono, Decolonizzazione, Epistemologia

1. Introduzione

La proposta di questo lavoro consiste in una rilettura dell'attività di ricerca nel mondo Maya, iniziato più di trent'anni fa con lo scopo di indagare l'approccio epistemologico di tale etnia mesoamericana con particolare riferimento alla formazione in generale e, più nello specifico, di quelle figure che assumono una rilevante fisionomia di impegno sociale a forte caratterizzazione spirituale, come le guide spirituali, le *curanderas*, i sacerdoti e i medici ancestrali. Ad accomunarle è il concetto di "dono", peculiare di una cosmogonia olistica per la quale l'ordine armonico che soggiace, anche alla relazione natura-cultura, richiede l'azione di soggetti umani cui il divino abbia elargito un talento non comune da mettere a disposizione degli altri. La presenza del *dono* implica la disponibilità a *donarsi*, diventando in tal modo punti di riferimento per l'intera comunità e i suoi bisogni.

Si è detto che la nostra vuole essere una rilettura del lavoro di epistemologia della formazione (Anolli, 2011) posto in essere, con inevitabili e opportuni riferimenti all'etnografia e all'antropologia culturale, prendendo come punto di riferimento anche gli studi postcoloniali e, più nello specifico, le strategie della decolonizzazione, non solo perché più attuali ma, soprattutto, perché hanno un preciso legame con l'America Latina, esempio tragico di colonizzazione e di presenza imperialistica per nulla giunta a termine. L'interesse per questi studi, che a volte non si possono disgiungere da forme di militanza, si può dire nasca in concomitanza con l'inizio dell'attività di ricerca in quei territori e non sempre la nostra è stata una relazione felice e nemmeno facile. Continuiamo a cogliere un eccesso di ideologia simile a quella riscontrabile nel tramontato socialismo reale: se non sei post-colonialista, allora sei colonialista; se fondi il tuo sapere sull'epistemologia europea sei contro lo sviluppo dei subalterni che non hanno diritto di parola e, quindi, possono parlare solo tramite i postcoloniali, o ancor meglio decolonizzatori, che di solito sono docenti universitari, non di rado negli Stati Uniti. Non ci vorrebbe molto a riconoscere che la cultura che li ha resi capaci di critica è, comunque, quella occidentale e c'è da augurarsi che il loro rigore diventi inutile, poiché in quel caso il colonialismo sarebbe davvero scomparso.

Ciò che cercheremo di dimostrare è che i personaggi oggetto della nostra indagine sono in grado di parlare da soli e di rappresentare con grande efficacia le loro comunità di appartenenza, con il proprio sapere profondo che mettono a disposizione gratuitamente anche per chi, come noi, viene da un mondo non solo lontano ma colpevole della loro storia travagliata. C'è di più: ognuno di loro pratica cerimonie ancestrali per salvaguardare l'ambiente dai danni che procura il Nord del mondo, con la sua economia malata, e per propagandare l'esigenza universale della pace. Operano indistintamente per tutti gli esseri viventi in nome dell'armonia e dell'equilibrio che dovrebbero sancire un'esistenza comune senza violenza e con la disponibilità ad aiutare chi più ne abbisogna, attraverso il lavoro prestato gratuitamente come dono personale e comunitario. La struttura del testo si fonda su tre interviste, che raccolgono la testimonianza di una guida spirituale Maya Cakchiquel di Sumpango (Guatemala), di una *curandera* dell'isola di San Perdo, lago Atitlán (Guatemala) e di un medico ancestrale, nonché sacerdote, del territorio di Holpechén, Campeche (Messico).

2. I saperi-valori: la differenza formativa

L'analisi delle interviste verterà su tre nuclei tematici che, a nostro parere, forniscono carattere peculiare alla trama della cultura maya e pongono in evidenza una resistenza coerente nei secoli, che si presenta anche nella forma dell'autonomia rispetto ai tentativi del dominio coloniale sul patrimonio del sapere locale. Per ognuno dei tre protagonisti si tenterà di tracciare il percorso esistenziale del *dono*, che trasforma la vita in servizio costante per la comunità. Quindi si scaverà sul *compito etico* del sapere nella prospettiva di ognuno degli intervistati e, infine, si porrà in evidenza il *ruolo della spiritualità* che giunge alla dimensione olistica, radicalmente lontana dalla logica della disgiunzione e dei meccanismi oppositivi che connotano il pensiero occidentale.

La scoperta del dono

Iniziamo dalla prima intervista in ordine di tempo, 1 novembre 2015, che ha coinvolto Dona Delfina Solloy Jutzuy, all'epoca sessantaseienne. La storia di vita di Delfina è fuori dell'ordinario: di etnia maya

kaqchikel, analfabeta fino all'età di 25 anni, dopo un lungo percorso tra apprendimento e insegnamento, giunge alla docenza universitaria in Linguistica maya; fatto pressoché incredibile visto che fino all'età adulta non conosceva la lingua kaqchikel ma solo lo spagnolo. Di questo parleremo in seguito, perché ora dobbiamo approfondire il fatto saliente: in piena età adulta la nostra protagonista deve fare i conti drammatici con la presenza del dono, che viene riconosciuto in lei da parte di alcune guide spirituali, tanto che il suo destino finirà per realizzarsi proprio su questo piano di alta spiritualità al servizio degli altri. Dice Dona Delfina: "... le guide mi dicevano, Delfina Lei possiede il dono ed io gli rispondeva molte grazie no" (Gramigna, Estrada Ramos, 2016, p. 130). A 42 anni, già da tempo impegnata come maestra elementare, si sente male, viene operata di un fibroma e per 8 mesi rimane in condizioni gravi: "Me ne stavo nella camera inconsapevole, a quel punto sognai che un anziano usciva dalla parete con altri tre uomini vestiti con abiti della tradizione, e mi disse in idioma: dove ti fa male ed io gli risposi allo stomaco. Quindi, fece il giro della camera e si compenetrò nel mio stomaco e gridò ed io allora reagii" (*Ibidem*). È un atto di liberazione dal male che corrisponde all'accettazione del dono: il sogno è sempre determinante nella presa di coscienza di essere prescelti dal divino per uno scopo che richiede un talento, e non solo, poiché le guide spirituali devono formarsi in un percorso lungo, difficile, che richiede molto tempo. Delfina deve affrontare anche l'ostilità dei genitori verso le sue scelte; considera infatti la madre: "adesso non vai più in chiesa. Ciò non ha nulla a che vedere – le dissi – dato che lì si portano entrambe le fedi, perché combattere, tra una religione e l'altra, per la spiritualità?" (Ivi, p. 131).

La saggezza del personaggio è fuori dal comune, come abbiamo avuto modo di considerare anche nel suo relazionarsi con gli studenti, o con altri pubblici interessati alla sua attività, quando è stata nostra ospite in Italia. Se le si chiede di definire la sapienza Delfina parte dall'esempio degli avi, gli antenati, perché bisogna "avere la conoscenza del passato, come prendersi cura delle persone, cosa dire loro, consigliare le persone per il bene di ognuno ed il bene della comunità" (Ivi, p. 136). Nel proprio percorso formativo è ritenuta della massima importanza l'acquisizione dell'idioma originario: "è stata una cosa molto grande, io avverto (...) che per orientarmi verso gli avi, verso Dio, devo farlo nel mio idioma, sento una profonda soddisfazione" (Ivi, p. 139). Nel rivedere il dono che le ha consentito di farsi guida spirituale, Delfina non lo esalta con un atteggiamento di superiorità, anzi afferma che "ognuno ha la propria stella, è il dono che possiede" (*Ibidem*), ciò non le impedisce di ricordare le sofferenze provate, sia a livello fisico che morale. Con serenità ammette che ognuno "lo incontra nascendo e anticamente i padri di famiglia cercavano la miglior data per concepire i figli" (Ivi, p. 140) secondo le forme sapienziali della cosmogonia maya.

Nel riconsiderare le nostre riflessioni di allora, ci sembra significativo l'accostamento con il "conosci te stesso" socratico: "Conoscere se stessi significa sapere quali domande porre e porsi per risolvere gli enigmi che la vita ci pone, ma, non è tutto: conoscere e anche approfondire, sviluppare, far germogliare, far nascere e crescere quello che già è in noi" (Ivi, pp. 142-143).

La seconda intervista, rivolta alla *curandera* maya Dona Petrona, cinquantaseienne, è avvenuta il 20 novembre 2019 a San Pedro La Laguna (lago Atitlan, Guatemala). Fin da piccola Petrona era stata messa in guardia dalla nonna di essere portatrice di un dono, in quanto nata avvolta nel sacco amniotico, come a volte accade; ma qui siamo di fronte al preciso segno di una scelta divina: "Non devi avere paura, mi diceva la nonna, perché se scorgi qualcosa di strano è un segno di fortuna e, quando mi diceva questo, in realtà provavo una certa inquietudine (...)" (Gramigna, 2020a, p. 33). Vi è il timore dell'inadeguatezza, anche quando si scopre che il dono corrisponde alla specificità di un *talento*; ma come si esce dalla paura? Dice l'intervistata: "io mi sono rivolta a Dio, ho avuto una relazione profonda con la divinità in quanto devo esercitare ciò che mi ha destinato, ciò che mi ha concesso..." (Ivi, p. 37).

Anche nel suo caso il sogno svolge un compito formativo peculiare dato che in esso si ode una voce, "poi è come trovarsi in una fase di formazione" (*Ibidem*), e non solo per giungere ad accettare il dono ma anche nell'operare come donna della medicina. All'inizio il sogno implica un percorso sulle pendici di un grande vulcano, poi dall'alto l'uomo che l'ha accompagnata gli indica in basso molte persone: "tu devi aiutare questa gente che vive qui ed io gli ho risposto: come? Se non so niente, come posso riuscirci?" (Ivi, p. 40). Anche Petrona si ammala a lungo, poi nel sogno la voce la esorta ad andare in un luogo per "trovare qualcosa di speciale per aiutare le persone" (*Ibidem*); quindi la sua pratica di cura ha bisogno di un mezzo materiale che riveste un potere. La *curandera* non parla volentieri di questo, si tratta di due oggetti "speciali" di cui non si comprende la natura e che emettono un rumore come le chele di un granchio quando si in-

terviene per curare. Con tale scoperta avviene la svolta, che si concretizza quando la levatrice del posto, persona sapiente, riconosce, prima di morire, Petrona come sua erede. In realtà la sua opera di curatrice riguarda in particolare le ossa, ma il completamento degli studi infermieristici le consente di intervenire in varie circostanze. Emerge dalla conversazione un elemento significativo inerente il dolore: bisogna essere in grado di comprendere la sofferenza dell'altro per aiutarlo: "(...) il dolore più produttivo, il più formativo, è quello di Dona Petrona, perché libera il paziente che riceve così un grande dono e perché lei stessa apprende, attraverso la sofferenza, a riconoscerla, identificarla, dominarla (...)" (Ivi, pp. 46-47).

Don Felipe Poot ha cinquant'anni quando lo conosciamo ed è un *h-meen*, un medico ancestrale ma anche sacerdote maya e vive nella piccola comunità di Chunyaxnic nella regione di Hoplechén, ai confini con la selva tropicale, nel Campeche (Stato messicano ai confini con il Guatemala). Lo intervistiamo il 22 e 25 gennaio 2020, scoprendo che appartiene alla cultura Chene e alla casta sacerdotale maya per linea paterna da tempo immemorabile. Nel suo caso il dono si presenta con modalità molto diverse rispetto alle due figure femminili: "Penso che mio nonno ha riconosciuto in me il dono della conoscenza, il dono di essere sacerdote, il dono che doveva però essere sviluppato. L'educazione serve a sviluppare i doni che ciascuno possiede. E qui entrano in gioco gli insegnamenti. Così ho imparato a conoscere le erbe, poi ad ascoltare gli spiriti" (Gramigna, 2020, p. 115). Qui appartenere a una "casta" non significa avere privilegi, né ereditare prestigio e potere: bisogna apprendere e dimostrare di essere all'altezza del dono attraverso il riconoscimento dell'intera comunità.

Etica della conoscenza

Riconosce Dona Delfina con un sorriso che si insinua nella memoria: "Io ho sempre avuto il desiderio di studiare, ma ho potuto farlo solo da adulta" (A. Author, Estrada Ramos, 2016, p. 124). Doveva occuparsi dei fratelli più piccoli in una situazione di disagio familiare, tipico esempio di migrazione interna verso la capitale e poi di ritorno al villaggio d'origine. È sul versante di questo ritorno che nascono la curiosità e il desiderio per la lingua maya della sua etnia; ma Delfina, analfabeta, si può concedere al massimo di imparare a memoria il catechismo cristiano e divulgarlo a folti gruppi di bambini, visto che gode della fiducia del parroco. Prendendo coraggio affronta la prima elementare, lei venticinquenne, con trenta alunne di età infantile. Di qui il progressivo interesse per lo studio e la vocazione per l'insegnamento, che rende conto di ciò che abbiamo indicato come *etica della conoscenza*. Il parroco, che non era del posto, si impegnò affinché le donne potessero esercitare il diritto allo studio e la nostra protagonista, che si era schierata dalla sua parte, ne pagò le conseguenze: "egli istituì una scuola solo per donne indigene e la gente meticcica non lo apprezzò, che ci fosse una scuola per indigeni, non piacque, e cercarono un pretesto per allontanarlo, pagarono un prete che andasse a litigare con lui (...)" (Ivi, p. 125). Siamo di fronte a una di quelle "assenze" che Santos (2006) indaga nella sua sociologia e bisogna prendere coscienza che "le realtà storicamente assenti, lo sono (state), non per volontà propria ma perché misconosciute e silenziate" (Rosa, 2019, p. 44).

Delfina insegna nella scuola bilingue per l'infanzia in diversi villaggi della zona maya guatemalteca, avendo fatto proprio l'idioma kaqchikel nei suoi elementi rudimentali; ma non si accontenta e decide di intraprendere gli studi di Linguistica presso l'Università Mariano Galvez. Un impegno gravoso che si protrae negli anni fino alla felice conclusione, quando la direttrice della specializzazione la convoca: "Delfina ho visto il Suo ottimo percorso di studio e che Lei ha lottato. Qui c'è il Suo premio, è chiamata a lavorare nella nostra università" (Gramigna, Estrada Ramos, 2016, p. 127). Di conseguenza gli inviti negli Stati Uniti, prima a Cleveland e poi a San Francisco; ma il nostro personaggio si mantiene umile riconoscendo che la sua vera conquista è stata la lingua originaria, che le ha consentito di comunicare con "persone anziane sapienti" e di insegnare ai bambini: "ho appreso molto con i piccoli" (Ivi, p. 128). Eppure avrebbe potuto vantare l'insegnamento di *trattazione linguistica, antropologia guatemalteca e medicina tradizionale*; ma non può essere questo il suo biglietto da visita. Afferma, non a caso, con convinzione che i suoi primi maestri sono stati Dio e gli ancestri, aggiungendo la portata non trascurabile del sogno, forma di conoscenza e luogo privilegiato dello scambio relazionale con le potenze dello spirito – il divino e gli avi – che comunicano con chi sa ascoltarli: "Il linguaggio onirico è intensamente metaforico, deve essere interpretato, ci racconta molto più di quanto non appaia ad un primo sguardo (...)" (Ivi, p. 143).

Si è accennato all'inseparabilità tra conoscenza ed etica: tutta la vita di Delfina, nei trent'anni di insegnamento alla scuola primaria e poi all'università, quindi la dedizione al dono di farsi guida spirituale ancora pienamente operativa, indicano tale dimensione unitaria indissolubile: "C"è una conoscenza del fare,

ci spiega la donna, e una conoscenza della relazione che ci lega in un nesso ontologico con la natura e la comunità” (Ivi, p.144). Siamo sulla strada dell’olismo perno centrale di quella epistemologia maya che sarà oggetto della prossima sequenza.

Dona Petrona, già vi abbiamo fatto cenno, percepisce la sofferenza dei pazienti, se ne rende partecipe, per questo: “a volte quando curo le persone sento le vibrazioni o le energie negative” (Gramigna, 2020, p. 44). Anche la sua è una conoscenza che non va disgiunta dall’etica, pure se si presenta qualitativamente diversa da quella di una guida spirituale, tanto è vero che afferma con candore di provare un sentimento di amore per le persone che cura in sintonia con la fede: “la prima cosa che faccio è invocare Dio, pregare prima di mettere le mani sulla persona. Per questo, perché è un dono che viene da Dio” (Ivi, p. 47). La soddisfazione viene dalle parole dei pazienti quando migliorano fino a sentirsi bene e a provare riconoscenza. Ma bisogna scavare più a fondo nella relazione saperi-valori, dove emerge la responsabilità nei confronti del sacro che si manifesta proprio nei momenti più delicati dell’azione di cura: “A volte la gente arriva sanguinando o con le ossa spezzate, ed io non ho paura perché il dono Dio me lo ha dato per intervenire quando non c’è nessun altro che possa essere d’aiuto (...)” (Ivi, p. 48). L’immagine che si evince è di rara efficacia e di potente dignità espositiva: Petrona con umiltà si rende disponibile come ultimo baluardo di difesa nei confronti del male, con un atteggiamento solidale ancor prima che professionale, senza alcuna preoccupazione per il compenso della prestazione.

Anche per Felipe Poot il sogno assume un valore formativo particolare, ma con sfumature differenti; per lui, infatti, il sogno è parallelo allo stato di veglia e si interseca con la meditazione, la comunicazione catartica nel corso delle cerimonie, i viaggi sciamanici che pongono in relazione con gli avi, ma anche con gli interventi terapeutici che affondano le loro radici nella tradizione ancestrale. Solo chi possiede il dono può accedere a tali livelli di conoscenza o adoperare, ad esempio, il *sastun*, un cristallo sferico scoperto lavorando la terra della sua piccola *milpa*, che è diventato strumento di diagnosi. Ma, come Dona Petrona, anche lui ha trovato mezzi materiali di mediazione per esercitare il dono, che ci mostra senza difficoltà. Si tratta di statuette precolombiane e, in sogno, gli avi hanno indicato dove reperirle. La peculiarità, però, è data dal fatto che vi sono degli spiritelli, *Duendes*, che assumono quella forma per aiutarlo nella sua missione. Ci rassicura Felipe sul fatto che la sua attività non ha nulla a che fare con magia o stregoneria, ma solo con il sapere ancestrale che è posto al servizio di chi ne ha bisogno in forma gratuita; egli afferma: “mentre dormo il mio spirito apprende dalla voce degli antenati gli insegnamenti antichi. Io mi reco nei siti sacri, nelle rovine, vado a Ek Balam, Uxmal, Chichen Itza, X’Cambo” (Gramigna, 2020, p. 111). Si tratta di luoghi ad alta spiritualità, poiché vi risiedono molti spiriti, e danno la possibilità di caricarsi di energia positiva; i *Duendes*, tra l’altro, svolgono il compito di guardiani invisibili e possono intervenire creando situazioni di disagio a coloro – i turisti maleducati – che non si comportano con il giusto rispetto. Il sapere rappresenta un patrimonio non solo culturale ma anche politico e, nello specifico della medicina tradizionale maya, esso non si risolve solo nelle attività di cura, bensì si concentra sul valore dell’identità culturale che sta a fondamento delle rivendicazioni politiche. Quando chiedo al medico-sacerdote di fornire una sua immagine di conoscenza, afferma: “è una forma di saggezza che deriva da quello che gli spiriti ci insegnano con la voce del passato, è un sibilo sottile che viene da lontano” (Ivi, p. 115). Ci sarebbe da riflettere su questo, visto che viviamo in un mondo che, quando non ignora il passato, lo ritiene inutile.

Spiritualità e olismo

Non entreremo nello specifico della lunga e complessa preparazione di una guida spirituale maya, che si traduce in cerimonie di alto significato simbolico, cui abbiamo avuto l’onore in qualche circostanza di partecipare. Ai fini di questo lavoro prenderemo in esame alcuni passaggi dell’intervista che possono essere di più facile lettura, come ad esempio il confronto tra i saperi ancestrali e i saperi attuali. La risposta di Delfina comincia con le parole della nonna: “attenzione all’acqua, perché sta per arrivare un tempo che ci mancherà e voi dovrete comprarla” (Gramigna, Estrada Ramos, 2016, p. 134). Vi è un preciso intento ecologico, simbolo di una spiritualità che non separa l’uomo dalla natura, la Terra dal Cosmo, l’infinitamente piccolo dall’infinitamente grande. All’arrivo degli spagnoli destò stupore che i maya parlassero al fuoco, venne visto come una deviazione demoniaca e una pericolosa forma di politeismo. Osserva, invece, Delfina: “E non è così, è una venerazione che si rivolge alla terra” (Ibidem), la quale va rispettata perché è vita e tutto ciò che vive merita la nostra attenzione consapevole.

Quando parla di conoscenza, del resto, in lei non vi è distinzione tra il saper fare, che è rivolto all’esterno,

e la conoscenza di sé, rivolta all'interno. In ogni caso: "i nostri avi ci hanno lasciato un sapere, o una sapienza, che dobbiamo conoscere, non dimenticare per avere qualcosa di buono nella mente" (Ivi, p. 135) e, dietro l'apparente semplicità dell'affermazione, si cela il valore inestimabile dell'apertura mentale, la disponibilità all'incontro con l'altro, nella speranza profonda di una vita comune in pace e in armonia. Di conseguenza, interrogata sul valore della spiritualità l'intervistata risponde, ancora una volta, con un'argomentazione che potrebbe sembrare di scarso spessore: "certo la spiritualità si conosce, la spiritualità è tanto grande, perché si incontra per esempio in tutto quello che significa il calendario maya, ciò che è la vita del popolo, i costumi, i consigli (...)" (Ivi, p. 137). Un intellettuale europeo non si sarebbe espresso così ed è qui che la differenza si fa significativa: per Delfina i valori spirituali del passato arcaico sono presenti ed orientano la vita di oggi nel suo complesso, informano di sé le scelte quotidiane, i comportamenti individuali e collettivi, le relazioni che si instaurano tra uomini e donne, adulti, anziani e bambini. A noi sicuramente sfugge lo spirito comunitario che anima la vita di quei villaggi, la disponibilità all'aiuto reciproco, la mancanza della tensione aggressiva di chi deve arricchire a tutti i costi.

Sarebbe stato inutile chiedere a Dona Delfina cosa ne pensa dell'olismo, poiché per lei è una normale modalità di vita in equilibrio con il tutto che, se non la si mette in pratica, produce effetti autodistruttivi. Nell'opera di Gregory Bateson *Dove gli angeli esitano* (1989) vi è un sottotitolo: *L'enigma della sfinge*, grazie al quale l'autore inquadra l'enigmaticità umana occidentale. Sarebbe il caso che il soggetto, date le relazioni con i molteplici sistemi del vivente, scegliesse di *armonizzarsi*; ma a differenza di quella maya la nostra civiltà persiste nel paradigma disgiuntivo, che non è dato solo dalle classiche separazioni mente-corpo, spirito-materia, ma anche ricchezza-povertà, forse la più funzionale al sistema.

Nelle parole di Dona Petrona la spiritualità si presenta nella forma della preghiera, della fede in Dio e nella Sua vicinanza nell'azione curativa. Ma la si può cogliere anche in una sorta di sostegno psicologico in particolare verso persone che hanno subito dei lutti o si trovano in situazioni conflittuali che incidono sulla salute: "Vi sono sempre difficoltà, problemi, discussioni, però uno può perdonare: quando vi è il perdono giunge la felicità, e allora il bene; la gente sente tutto ciò, le parole, come un bicchiere di acqua fresca che aiuta a calmare la sete" (Gramigna, 2020, p. 51). Emerge una saggezza dolce che passa attraverso le parole adeguate e incisive che accompagnano la cura, in modo rassicurante perché vi è una garanzia di discrezione assoluta.

Una bella visione che richiama il paradigma olistico la si può cogliere nell'immagine di un sogno che lascia intravedere l'arcobaleno. Petrona si concentra sui colori più significativi: "Il bianco che rappresenta la purezza, il giallo che apre il cammino e così sempre vi è un significato nei colori che ho sognato..." (Ivi, p. 50). Vi è armonia nell'arcobaleno ma, soprattutto, ognuno può cogliere differenti significati, l'importante è comprendere: "La cultura non è mai un separarsi dalla natura originaria, né un elevarsi al di sopra di essa con il rischio, tragicamente presente nella prospettiva occidentale, di ridurla a mero oggetto di trasformazione produttiva" (Ivi, p. 58). Più ampia e complessa la visione olistica nella prospettiva di Felipe Poot; per lui "L'individuo è interconnesso con gli altri esseri umani, con la natura, i corpi celesti e gli spiriti. Da questa interconnessione che è sacra dipendono la salute e la malattia, ma anche la bellezza, il sapere, la pace o la guerra" (Gramigna, 2020, pp. 110-111). Quindi l'educazione olistica diventa indispensabile in quanto avvia fin dall'infanzia alla comprensione dei flussi vitali: "Tali flussi sono le vie dell'armonia e dell'equilibrio del Padre-Sole che dà calore, della Madre-Terra che ci offre il suo ventre, del Padre-Aria, il respiro, della Madre-Acqua che ci alimenta e cura" (Ivi, p. 111).

Il concetto di infinito viene esemplificato nel *caracol*, la conchiglia a forma di chiocciola che raffigura sia lo spazio illimitato sia il tempo ricorrente nella dimensione della spirale che non ha fine. Quando considera il proprio ruolo nel mondo, Felipe fa riferimento ad un episodio emblematico, quando i *Duendes*, che ha imparato a conoscere fin da bambino, lo esortano ad una ricerca specifica, ispirati dagli avi: "Gli spiriti mi hanno accompagnato in un antico centro cerimoniale, io non ci credevo, ma loro insistevano, così andai e trovai sotto una pietra che loro mi indicarono questa figurina che mi aiuta nel mio lavoro, perché io sono un medico ma anche un sacerdote" (Ivi, p. 115). Facendo tesoro della terminologia metaforica di Santos (2006), si potrebbe dire che con Don Felipe assistiamo ad un felice transito dal *pensiero abissale* alla *ecologia dei saperi*. Per garantire, in una giusta dimensione decolonizzante, l'opportuno passaggio dal *monologo* imperialista al *dialogo* liberatorio può rappresentare la svolta decisiva l'idea di una *utopia realista* (Argueta Villmar, 2012, pp. 15-29). Idea utopica perché ha il coraggio di porre in discussione un si-

stema di vita e di pensiero che non ha alcuna intenzione di cambiare, ma realista perché gran parte dell'umanità aspira ad un mondo migliore e gli sviluppi del sapere possono, e devono, essere orientati in tale direzione.

3. Conclusione

I saperi-valori sono a rischio anche in questi territori, in apparenza così lontani da quell'Occidente colonizzatore rispetto al quale si è manifestata con forza una volontà decolonizzatrice, da parte di intellettuali impegnati e organizzazioni animate da ideali di giustizia, uguaglianza e libertà. Vorremmo ricordare loro, nella condivisione di significati comuni, che i tre esempi portati incarnano nel loro vissuto scelte difficili, passioni coraggiose, emozioni profonde nella consapevolezza di agire per il bene delle loro comunità, pur tra mille difficoltà. Riconsiderando le interviste ci siamo trovate in preda ad una sottile tristezza, che ha riportato alla mente il tema demartiniano della *crisi della presenza*. Eppure la presenza dei soggetti che abbiamo conosciuto, e ai quali ci lega un profondo sentimento di amicizia, sarebbe da considerare *forte* secondo De Martino, poiché il loro è un comportamento "efficace" e la loro opera è "dotata di valore umano" (2002, pp. 666-667). Tuttavia, data la continuità incombente della *crisi*, che ci opprime ormai da decenni, non solo sul terreno economico ma anche delle culture, direbbe lo studioso napoletano che manca la capacità di predisporre simboli adeguati e nuovi orientamenti di valore. Di qui la temibile svolta regressiva che potrebbe assumere i toni di una insidiosa "naturalizzazione della cultura" che si manifesta nel poco credibile *ritorno alla natura*, debole sia sul piano dei saperi che dei valori, in quanto insegue il sogno di un'immersione nell'incontaminato con poca consapevolezza ecologica. È la separazione tra conoscenza ed etica, tipica delle disgiunzioni occidentali (Fabbri, 2023), a creare sogni a buon mercato, da una parte, e continuità dello sfruttamento brutale delle risorse dall'altra.

I nostri intervistati sono testimoni di una differenza che resiste a fatica in un mondo dove a dettare legge sono le esigenze del mercato. Questo, nella globalizzazione che vuole ridurre tutti al rango di consumatori obbedienti, sta togliendo significato alle più elementari pratiche vitali delle popolazioni indigene latinoamericane, le quali smarriscono giorno per giorno la capacità di fare le cose con le loro mani. Ma forse ancora più grave è il segno tracciato da questi maya autentici con dolore: la progressiva perdita della lingua originaria da parte delle giovani generazioni. Per restare sulla traccia dell'antropologo, nelle sue ultime considerazioni, compare la forma diffusa della "tentazione apocalittica". La consapevolezza nel nostro mondo è labile, ma i segnali del comportamento lasciano intravedere la mancanza di un desiderio di riscatto e, al tempo stesso, il vuoto di curiosità per un *oltre*, che non si accontenterebbe di un vivere giorno per giorno senza progetti. Questa la *malattia* dell'Occidente (Ivi, p. 471) che De Martino intuiva nel clima di "guerra fredda" del suo tempo: ora il male si è fatto contagioso ed ha contaminato il mondo intero. Ci sembra che l'unica strada percorribile rimanga quella di salvaguardare i coraggiosi, che non si lasciano illudere dai miti fasulli largamente propagandati, e di assumere la sensibilità per incontrare chi è differente e lontano, appartenente a culture altre che hanno molto da dirci. Da parte nostra siamo fieri di lavorare, con spirito transdisciplinare, nella ricerca sul campo come De Martino, del resto, che attraverso il *senso di colpa* si è dedicato ad una straordinaria indagine nel nostro Sud fin dai primi anni del dopoguerra. Condividiamo con entusiasmo l'*ethos del trascendimento*, che si adatta perfettamente ai nostri interlocutori maya e al loro pensiero olistico, poiché ha inaugurato un *umanesimo etnografico* rivolto con slancio all'etica della riappropriazione di senso, che deve farsi incessante per liberare gli esseri umani dall'angoscia della crisi. È un *ethos* che valorizza l'azione tale da imprimere un significato all'esistenza e, tuttavia, va al di là, poiché ogni atto umano degno punta alla trascendenza attraverso una volontà ferma che opera per il bene.

Nota bibliografica

- Arguenta Villmar A. (2012). El dialogo de saberes, una utopia realista. *Revista Integra Educativa*, 5, 3.
Bolognesi I., Lorenzini S. (2017). *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
Anolli L. (2011). *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*. Milano: Raffaello Cortina.

- Bateson G., Bateson M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Catarci M., Fiorucci M. (eds.) (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Roma: Armando.
- De Martino E. (2002). *Fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- de Sousa Santos B. (2006). La Sociologia de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica e reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- de Sousa Santos B. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvecchi.
- Fabbri M. (2023). *Inclusione, sfida e paradigma*, in: *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
- Gramigna A. (ed.) (2020). *Talento e formazione. Una conversazione con Dona Petrona, curandera maya*. Milano: Unicopli.
- Gramigna A. (2020). L'educazione olistica. Dialogando con Don Felipe Poot, sacerdote maya. *Formazione&Insegnamento*, XVIII, 1. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gramigna A., Estrada Ramos Y. (2016). *Epistemologia della formazione e metodologia della ricerca. Un'indagine presso la popolazione Maya Kaqchikel del Guatemala*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Rosa C. (2019). Un confronto tra paradigmi: conoscenza tradizionale indigena e scienza occidentale. In C. Rosa (Ed.), *Medicina ancestrale e mondo contemporaneo*. Ferrara: Volta la carta.



STUDI E RICERCHE

Autorità, autorevolezza ed eredità culturale nell'era della cultura terapeutica

Cristian Simoni

PhD | adjunct professor at the ISSR of Rimini and Forlì | studiosimoniscignoli@gmail.com

Authority, authoritativeness and cultural heritage in the era of therapeutic culture

Abstract

In this work, the concepts of authority and authoritativeness in education and their 'enemies' have been examined. The latter were mainly identified in the mutual discrediting of educational agencies on the one hand and in the loss of attribution of value to cultural heritage. The void of authority and authoritativeness has been partially occupied by the therapeutic culture especially in schools, with a decisive change in the identity of the teachers and of the school institution itself. However, I conclude by saying that beyond any cultural context, the difference for individual students is primarily the practice, the choices that the reference educational figures adopt.

Keywords

Authority, authoritativeness, cultural heritage, therapeutic culture

In questo lavoro si sono presi in esame i concetti di autorità ed autorevolezza in educazione ed i loro "nemici". Questi ultimi sono stati individuati principalmente nello screditamento vicendevole delle agenzie educative da un lato e nella perdita di attribuzione di valore all'eredità culturale. Il vuoto di autorità-autorevolezza è stato parzialmente occupato dalla cultura terapeutica specie nelle scuole, con un cambiamento in atto, decisivo dell'identità degli insegnanti e dell'istituzione scuola stessa. Tuttavia, concludo dicendo che al di là di qualsivoglia contesto culturale, la differenza per i singoli educandi la faccia primariamente la prassi, le scelte che adottato le figure educative di riferimento.

Parole chiave

Autorità, autorevolezza, eredità culturale, cultura terapeutica

1. Crisi o cambio di autorità e prestigio culturale?

C'è un nodo possibilmente da sciogliere al cuore della nostra cultura educativa occidentale, che costantemente minaccia l'esistenza stessa della possibilità di educare e della trasmissione intergenerazionale valoriale e della conoscenza (Brezinka, 2011, pp. 19-33). Trattasi del rapporto problematico che la cultura contemporanea ha con il concetto di autorità adulta e di validità del sapere ed agire stesso degli adulti (Furedi, 2021, pp. 81-107). Prendiamo in considerazione soprattutto la realtà scolastica, tuttavia, diverse osservazioni che vengono qui proposte, riguardano in genere il rapporto tra mondo adulto e giovani generazioni. Ci si potrebbe dilungare sulla genesi di questo dato, ovvero il fatto che da decenni sia in caduta libera l'idea di autorità e di disorientamento della fascia di popolazione adulta (Ivi, p. 89)¹. Ci basti ricordare qui, ai fini dei limiti argomentativi che ci si impone in questo articolo, che la nostra temperie culturale spinge a diffidare di quadri valoriali ben definibili o comunque di ritenerli validi per più generazioni (Benasayag, Schmit, 2020, p. 26). Tale dato culturale rende ancor più difficile l'attribuzione di stima ed autorevolezza alle figure adulte, ovvero a quei soggetti deputati teoricamente alla trasmissione intergenerazionale. Inoltre, vi è spesso incomprensione in merito al valore del sapere umanistico (Nussbaum, 2013) o banale indifferenza verso di esso; non se ne capisce l'utilità e questo ha un certo peso ovviamente a scuola e nella visione che si ha degli insegnanti. Tuttavia, anche lo studio teorico delle scienze naturali e matematiche passano sotto la scure culturale dell'utilitarismo, per lasciare il trono del prestigio, appunto, a ciò che risulta più pratico ed oggettivo (Conte, 2017, p. 35).

Nonostante ciò e questa è una delle affermazioni attorno a cui ruota una delle argomentazioni più importanti di questa riflessione si continua, se non esplicitamente ad ubbidire, a considerare taluni punti di riferimento come primari ed attribuire valore a qualche cosa e qualcuno, anche nel mondo dell'educazione e della conoscenza. È possibile ipotizzare che la crisi avvertita consista tutto sommato in un cambio epocale, in un passaggio di consegne?

I seguenti fatti ormai sono ben conosciuti e studiati: ascesa della società narcisistica dei consumi, i moti studenteschi antiautoritaristici ed antielitari tra gli anni '60 e '70, l'ascesa dei modelli terapeutici per analizzare e definire i vissuti interiori, fede tecnicistica con annessa svalutazione dei saperi pregressi reputati obsolescenti (Furedi, 2021, p. 38)². Tutto ciò ha sferrato colpi mortali all'idea dell'autorità genitoriale e in genere del mondo adulto (insegnanti ovviamente compresi), nonché ai saperi e valori ereditati (Ivi, p. 101)³. Ovviamente questi dati della storia e del cambiamento social-culturale (Bellini, 2018) hanno apportato degli elementi positivi cui oggi non vogliamo rinunciare, ma non è questa la sede per l'analisi e il bilancio storico-sociale. Quello che vorrei esprimere, soffermandomi solo sul lato pedagogico, è sostanzialmente l'idea che ad un sistema se ne è sostituito un altro. Questa nuova cornice ideologica, la potremmo definire metaforicamente come un giano bifronte che, per un verso, porta in seno una cosiddetta cultura terapeutica (una cultura alternativa a quella classico-umanistica o ancora religiosa) incaricata di risolvere i conflitti sociali ed interiori (Furedi, 2021, p. 215). Per l'altro verso, invece, tale paradigma culturale mostra un volto tecnico-praticistico, meritevole di grande attenzione questo, secondo il pensiero prevalente, perché affronta le questioni dell'efficienza-efficacia e del progresso economico-tecnologico, che si manifesta, tra l'altro, anche nel mondo della istruzione, attraverso la preminenza della ragione strumentale (Conte, 2017). Coloro che portano avanti queste culture hanno più credito di altre figure intellettuali (Illich, 2008) ed educative, o comunque esercitano una maggiore attrattiva in genere.

1 «L'Occidente ha un atteggiamento ambiguo verso l'autorità e il suo esercizio. La moderna società occidentale è nata dalla ribellione all'autorità tradizionale. [...] Molti hanno cominciato a considerare l'autorità come antitetica per definizione alla libertà individuale.»

2 «Dagli anni Ottanta, e specialmente dagli anni Novanta, del XX secolo, l'agganciamento della politica dell'istruzione al culto del cambiamento è diventato un dogma, una proposizione sottratta al dibattito.»

3 «I sostenitori dell'istruzione antiautoritaria centrata sul bambino non sono consapevolmente anti-intellettuali, ma tendono ad avere un atteggiamento pragmatico riguardo al contenuto intellettuale dell'insegnamento, che valutano in base alla capacità di motivare; e se certi contenuti teorici hanno poca capacità di motivare, sono pronti a sacrificarli a prescindere dalla loro importanza intellettuale [...]»

2. La surrogazione dell'autorità-autorevolezza nella cultura terapeutica

Come ben illustra Frank Furedi, per aggirare le conseguenze della crisi dell'autorità adulta, degli insegnanti e del sapere tradizionale, si è sviluppata una pedagogia a stretto contatto col sapere psicologico e terapeutico che utilizza abbondantemente i metodi di modellamento del comportamento, che propone tecniche e finalità prese appunto dal contesto psicoterapeutico o consulenziale, che principalmente punta al benessere studente, all'acquisizione di competenze (anche emotive) per affrontare specifici compiti di sviluppo (Scabini, Iafrate, 2003) nella socializzazione e nel vivere quotidiano, oppure per gestirsi al meglio nel lavoro e nelle istituzioni pubbliche (Furedi, 2005). Tutto ciò nella scuola avviene a discapito delle conoscenze approfondite e teoriche da un lato e dei valori tradizionali dall'altro nel contesto socio-familiare, sempre più portato questo a pensare che i segreti dell'educare non possano che essere in mano agli specialisti.

Nella scuola (idealmente), dalla centratura sulle conoscenze teoriche da apprendere e la precisione scientifica, si è passati al cosiddetto puerocentrismo (Orlando Cian, 1993), ovvero si tratta del tentativo di mettere al centro i bisogni cognitivi e sociali del bambino e dell'adolescente. È un concetto che promuove, tra le varie cose, l'idea del tenere in considerazione le indicazioni della ricerca psicologica sui cambiamenti cognitivi che intervengono in giovane età, ovvero che si tengano in considerazione i relativi compiti di sviluppo legati alla socializzazione e inserimento nel proprio contesto culturale. Inoltre, viene richiesto che l'apprendimento in genere avvenga in modo il più possibile personalizzato (Potestio, Togni, 2011, pp. 157-187). Tuttavia, non manca una forma caricaturale di questo approccio, che possiamo definire puerolatritia, quella che colpisce (e dis-educava) quando l'unico o preponderante senso della formazione è assorbito da una specie di comandamento: 'realizza te stesso' anziché l'antico 'conosci te stesso'.

La realizzazione di sé (Sequeri, 2017)⁴, oltre ad essere una sorta di nuovo senso sovraordinato della formazione del soggetto, può divenire, da un punto di vista genitoriale, anche una sorta di prolungamento narcisistico nel figlio dei propri desideri di avanzamento sociale (Ivi, p.13). Il figlio che risponde ai bisogni degli adulti (Cornacchia, Madriz, 2014, p. 157) e il 'bambino-re': visioni del figlio nell'antropologia neo-liberale, quella che insegna che si deve avanzare, competere come individui generando una cultura egolatrice (Sequeri, 2017), presupposto di più latenti forme di autoritarismo.

Riprendendo invece direttamente il problema della limitazione di importanza del sapere teorico nelle scuole, con conseguente riduzione di prestigio dei suoi relativi ministri (ovviamente gli insegnanti), sembra che la via privilegiata, per una maggiore riconoscibilità di utilità sociale della scuola, risieda sempre più nell'essere disponibile ad affrontare i mali della società stessa. La scuola viene sempre più gravata di responsabilità, deve farsi carico di tutte quelle problematiche educativo-personali di base che altre agenzie educative, la famiglia *in primis*, non riescono o non vogliono affrontare. Sono espressione di ciò il moltiplicarsi di attività progettuali *a latere* (o a sostituzione spesso) dei tradizionali contenuti disciplinari, foriere di plurimi obiettivi educativi, come ad esempio le attività riguardanti: il contrasto al bullismo, la gestione del denaro, la sessualità, l'abuso di sostanze, il rispetto delle diversità, l'educazione finanziaria, il rispetto degli altri e della donna, la *death education* e qualsivoglia altra necessità educativa inerente al vivere comune e al benessere individuale⁵.

La scuola sembra così essere l'ultima istituzione salvifica, in teoria sarebbe almeno capace di attivare quei processi che riparano ciò che non funziona, che risanano disfunzioni personali e sociali; ad essa è demandata così una enorme responsabilità. La politica sembra quasi misurare il suo successo quando riesce ad introdurre nelle scuole nuove pratiche che vanno nella direzione appena descritta, ossia quando si fa promotrice di progetti educativi o attua riforme come quella della educazione civica e dell'orientamento⁶.

La saldatura tra tale esigenza o, meglio, visione iperbolica sulla scuola e la difficoltà a risemantizzare e dare senso all'eredità culturale, hanno messo in grossa crisi l'idea che molti insegnanti hanno di loro stessi. In genere questi ultimi, specie se di scuola secondaria, provengono da studi di tipo specialistico riguardanti le discipline che insegnano (o vorrebbero insegnare) e sono inclini ad amare il loro mestiere in

4 «La potenza dell'ego chiede di essere verificata nella debolezza dell'io altrui: perciò, quando l'auto-realizzazione di sé diventa il tema ossessivo di una ingiunzione assoluta, anche la de-realizzazione dell'altro lo sarà.»

5 Si vada a prendere in esame una manciata di PTOF, disponibili in rete, sia di Istituti Comprensivi che di Istruzione Secondaria Superiore, nella sezione dei progetti.

6 Rispettivamente D.M. n. 35 del 22/06/2020 e D.M. n. 328 del 22/12/2022.

virtù della possibilità di mediare didatticamente quel sapere alto acquisito, al fine di trasmetterlo alla giovane generazione. La gran parte di essi, seppur consapevoli d'essere figure educative, intrecciano l'identità professionale ed educativa stessa con questo ruolo istruttivo di comunicazione della eredità culturale. In teoria, sarebbe attraverso il contenuto disciplinare (e dunque attraverso l'istruzione) che gli insegnanti possono poi raggiungere aspetti che andiamo a definire squisitamente educativi, pertanto legati alla consapevolezza di sé e del mondo e cambiamento dell'atteggiamento personale, della socializzazione e della civilizzazione. In fin dei conti è risaputo che può accadere che una disciplina, un professore o una sola lezione possono inaspettatamente essere fonte di ispirazione per la vita di un giovane o una giovane e perfino influenzare positivamente le scelte esistenziali e lavorative future.

In tale quadro, in cui di fatto la trasmissione dell'eredità del passato, da parte di una generazione all'altra diventa, una questione non prioritaria, lo sbiadimento della figura classica dell'insegnante è inevitabile. Fioriscono così anche i discorsi sulla nuova identità dell'insegnante come facilitatore (Rogers, 2013) degli apprendimenti. Così dunque come lo può essere un terapeuta, anche un insegnante diviene un facilitatore⁷, egli si può ripensare, nello specifico didattico, come colui che favorisce le competenze per la professionalizzazione, per la socializzazione e il benessere individuale: non è un maestro e non è più il garante della trasmissione della migliore tradizione culturale.

Grande enfasi oggi può avere in una conversazione pedagogico-popolare, ma anche scolastica, l'idea di un insegnamento legato all'arte di vivere (Morin, 2015), intesa come adattamento al meglio nel proprio contesto sociale ed economico. Grande importanza riveste l'idea del saper essere come risposta adeguata al contesto, espressione utilizzata proprio come definizione generale di competenza (Castoldi, 2015, p. 103).

Ora, proprio qui vorrei porre l'attenzione, su quello che mi appare contraddittorio: come è potuto avvenire che concetti chiave come saper essere ed arte del vivere siano stati reinterpretati in alternativa alla eredità culturale? Il verbo essere è il verbo chiave della nostra vita e della nostra tradizione filosofica, esso porta con sé un carico esistenziale enorme e coinvolge trasversalmente la filosofia, la letteratura e la religione, fino all'essere così come è studiato fisiologicamente dalle scienze naturali. Possibile inoltre che l'arte di vivere oggi riguardi sostanzialmente ed esclusivamente la rispondenza a dei compiti richiesti, abilità sociali (grande accento è posto sulla gestione emotiva e l'empatia), burocratiche, civili ed economiche? Ora, se al microscopio sociale andiamo ad analizzare queste pratiche che Furedi ha definito terapeutizzanti e di gestione del comportamento e delle emozioni (Furedi, 2021, p. 124)⁸, non troviamo una assoluta evidenza di negatività intrinseca, a maggior ragione se effettivamente il personale scolastico, formato a questo nuovo compito, riesce a recuperare una sorta di autorevolezza o, talvolta, un certo dialogo. Dove può stare il problema allora? Il problema è la definitiva svalutazione dei saperi teorico-umanistico-artistici, che questi non siano più di fatto orientativi, al servizio della vita, non più latori di formazione etica-conoscitiva. Porre sullo sfondo il sapere, minimizzarlo, essenzializzarlo ai fini di una rispondenza ai compiti sociali più pratici è di fatto imporre una visione ben determinata, che va a costruire non solo una scuola diversa, un docente diverso ma anche una antropologia diversa. La scuola diventa così l'ospedale da campo dove curare gli effetti nefasti della inadeguata educazione familiare e per dare l'impressione ai governanti che, se su essa agiranno, introducendo riforme ed interventi, potranno dire di aver ben agito politicamente. Faccio notare che l'eredità culturale classica, invece, potrebbe essere utile proprio per capire perché si genera disagio e difficoltà nel vivere di oggi, e potrebbe proprio rimotivare il soggetto all'azione!

Il sistema minimal-istruttivo e terapeutizzante è probabile venga avvertito come quello che arriva subito al dunque di ciò che è atteso dalla società adulta, che può dare effetti positivi in un lasso di tempo relativamente breve, anziché soffermarsi su lungaggini letterarie. I problemi poi potrebbero essere altri: ad esempio la possibilità che la cultura terapeutico-scolastica stessa non riesca a mantenere ciò che promette e, infine, si rischia di rimanere in quelle grandi malattie dello spirito contemporaneo che si chiamano narcisismo ed individualismo atomistico, facendo di tutti noi malati e vittime, soggetti dipendenti ed incapaci

7 Concetto passato dalla psicologia alla pedagogia ed alla didattica sulla scia dei lavori di Carl Rogers, in cui si pone un più forte accento sulla autonomia conoscitiva del soggetto e sul non intervenire sulla scelta previa di contenuti trasmissibili.

8 «In linea con l'ethos terapeutico dei nostri tempi, il baricentro dei "valori duraturi" è spostato verso la gestione dei problemi affettivi e comportamentali. [...] Il ruolo centrale assegnato alla stima di sé è messo ancora più in risalto nella discussione degli scopi dei programmi.»

del vivere con (Ricoeur, 2011). Infatti, il ripiegamento su di sé, il sentirsi continuamente vittime di una storia sociale e familiare potrebbe portare tutt'altro che alla guarigione. Se questo processo non è usato per la mera consapevolezza, che poi chiama l'azione nuova e liberatoria del soggetto stesso, se diventa solo rivendicazione, screditamento degli altri, come dicevo ripiegamento vittimistico, la formazione e lo stesso superamento di una storia, diciamo difettosa del soggetto, in realtà, non avverrà mai.

Il tentativo di minimizzare l'istruzione tradirà dunque l'aspirazione al raggiungimento del benessere interiore, perché questo ha bisogno di significati e di senso, nonché di capacità di creare stili di vita comunitari e pertanto etici e a questo letteratura, storia, arte, filosofia e religione tentano di offrire un orientamento per il soggetto.

Apparentemente abbiamo accantonato il tema chiave, stando al titolo dell'articolo, ovvero quello dell'autorità: in realtà, questa analisi è servita a mettere in discussione l'idea che l'autorità si sia estinta, ovvero che qualcuno non segua più fiduciosamente le indicazioni di qualcun altro, che non vi siano modelli da stimare maggiormente. L'autorità è passata solo di mano, culturalmente parlando, a chi viene rappresentato o avvertito come esperto nel risolvere i problemi pratici, psicosociali o tecnoeconomici che siano (Illich, 2008). La questione della perdita di prestigio degli insegnanti e del loro sapere non è legata all'estinzione dell'idea di autorità, ma al fatto che, di base, un certo ruolo educativo e una certa cultura umanistico-teoretico-scientifica non siano considerate più così decisive, per influenzare positivamente l'esistenza delle giovani generazioni.

Ora, non è chiaro se la responsabilità della caduta del ruolo docente (Mascherpa, 2016) e relativo sapere teorico sia da attribuire alla richiesta di facilismo da parte di alunni e famiglie, ovvero quella pratica di rimuovere quegli ostacoli nell'apprendimento che potrebbero generare frustrazione e lunghi pomeriggi passati a studiare, forieri dunque di potenziali problematiche psicologiche. Oppure, se questa situazione sia un retaggio storico di passate stagioni di contestazione di una scuola elitaria o, ancora, se sia logica conseguenza delle politiche sull'istruzione che premono affinché risorse e tempo scuola vengano dirottati verso la prevenzione delle piaghe sociali, come le varie forme di violenza, l'abuso di sostanze, il razzismo, la povertà, la mancanza di manodopera qualificata, la maleducazione, etc. Ricordiamo che la politica non è sola, poi, in questa opera di pressione sulla scuola, essa ha ascoltato spesso e volentieri, a seconda dei casi, altre voci come possono essere quelle del mondo produttivo, l'associazionismo che opera in specifici ambiti sociali, altre istituzioni vocate alla ricerca sociale e ovviamente, dicevo, un sentimento popolare.

È probabile pensare ad una poligenesi della mentalità educativa attuale, sullo sfondo vi è la crisi esistenziale ed etica dell'Occidente. Osservo che proprio in riferimento alla scuola emerge una delle contraddizioni di questa cultura: il male è la scuola e la soluzione è la scuola, mettiamo mano alla scuola per aggiustarla e così avremo meno problematiche sociali a medio termine. Tale impianto ideologico è incompleto, anzi, è ideologico proprio perché parzialissimo, esso esautorata e squalifica il ruolo della scuola stessa e intacca un concetto stesso di formazione integrale della persona. La scuola non riuscirà mai a risolvere ciò che le facciamo promettere e, al contempo, così facendo, la snaturiamo e delegittimiamo la funzione docente e il significato e ruolo dei saperi teorici, proprio nell'istante in cui assegniamo a questa istituzione un valore così iperbolico e salvifico (Furedi, 2012, pp. 166-196).

La perdita dell'autorità-autorevolezza del docente è proporzionale allo screditamento del valore del sapere inteso come eredità culturale e di ciò che è teorico, ovvero capace di nutrire le somme facoltà umane: l'intelletto, la memoria disposizionale e la facoltà di agire (Simoni, 2018, pp. 72-86). Quest'ultima non da intendersi di nuovo come rispondenza a dei compiti ma nella sua classica accezione morale). La scuola dell'insegnamento delle teorie è sempre stata la scuola che propone un uso più elevato, complesso della ragione, rispetto allo spontaneismo, alle ideologie o al senso comune.

In sintesi: certamente la più sana cultura terapeutica possiede il suo grado di autorità ed autorevolezza, ma non ne possiede in maniera così totalizzante da sostituirsi all'etica, alla religione alla filosofia dell'educazione (ed altro), non riuscirà da sola a "guarire" l'esistenza.

3. *L'augeo* mancato nella trasmissione del canone culturale

Proviamo ora a proporre non esattamente una giustificazione di questa tendenza che coinvolge l'educazione, ma l'ipotesi che stia funzionando come legge del contrappasso, ovvero come un processo culturale antitetico, sì, ma compensatorio, nei confronti dell'altra cultura di ieri.

La domanda di ricerca generale sulla genealogia del quadro descritto, non può eludere la seguente in particolare: c'è e c'è stata una responsabilità dei cultori stessi dei saperi umanistici (accademici e scolastici), riguardante il come ci si è rapportati all'eredità culturale e relativa modalità trasmissiva, nell'avanzamento della cultura terapeutica? Ancor più nel dettaglio: è stata per caso dominante una cultura scienziata-oggettivista che ha voluto inseguire quella delle scienze naturali, che ha generato una didattica non antropologica, ad esempio nell'insegnamento letterario o artistico? Ha dunque tendenzialmente non messo ben in rilievo l'intenzionalità prima con la quale sono stati scritti i testi del canone letterario-filosofico-storico, le opere artistiche, non creando una connessione tra il passato e le istanze del presente, soffermandosi su nozioni anche marginali, che non hanno ricevuto una ricostruzione "sensologica"? L'oggettività della nozione ha prevalso sul senso del sapere utilizzato prevalentemente, dunque, come materiale su cui certificare il profitto? Non ha saputo connettere spesso, il docente, la domanda antropologica del discente con quella dell'eredità culturale, la stessa che è stata rivolta poi al sapere terapeutico? Si è stati troppo legati, nelle scuole, al sapere accademico-specialistico senza ben tradurlo per il pubblico infantile/adolescenziale? Infine: è stato trasmesso, talvolta, più che il senso dei saperi, la sensazione di poter acquisire prestigio personale nel frequentare taluni corsi di studio e discipline? Ovvero, nei corsi di studio, le discipline umanistiche sono state insegnate con una intenzionalità umanistica, oppure come mera opportunità di distinzione rispetto alla massa? Ecco dunque: cosa si cerca dall'autorità (del docente e dell'eredità culturale)? Si è alla ricerca dell'*augeo*, del ciò che fa crescere la persona, nel senso del *flourishing* di cui parla la Nussbaum (2013), recuperando una filosofia dell'educazione aristotelica, oppure si persegue più (direi sofisticamente) un posizionamento sociale?

Queste domande, in sintesi, servono per chiedersi nel complesso se l'insegnamento della tradizione etica-umanistica-letteraria-artistica ha esattamente, o comunque in modo generalmente sufficiente, risposto alle domande latenti e ai bisogni interiori e "sensologici", oppure se questi hanno trovato maggiore ascolto da parte della cultura terapeutica. Non vi è dubbio che il potenziale di questi saperi è vanificato dai seguenti fattori: l'uso oggettivistico della nozione (*teach to test*), usare questo tipo di formazione soprattutto per farne motivo di prestigio sociale (nel caso degli insegnanti il sentirsi in una posizione più elevata nel consenso della comunità scolastica). Infine, l'aderire alla ideologia diffusa che ogni sapere valido sia quello derivante dalle discipline sperimentali, psicologia compresa.

4. Autorità ed autorevolezza nelle prassi educative: alcune proposte definitorie e pratiche

Dal punto di vista delle necessità della prassi educativa, la possibilità della degenerazione dell'esercizio della autorità in qualsiasi forma di controllo autoritario, non giustifica affatto, di per sé, la messa in discussione che abbiamo bisogno di figure che rivestono appunto un ruolo di autorità.

A livello culturale ed educativo, inoltre, autorità ed autorevolezza non sono mai realmente rappresentate in senso assoluto e completo da un solo soggetto, da un gruppo di soggetti, da una sola agenzia educativa, da una sola prospettiva culturale e filosofica o da una organizzazione sociale. Tutto ciò può concorrere, attraverso le specificità proprie, all'*augeo*. Inoltre, non c'è motivo di reinventare il significato della parola autorità (Barnao, Fortin, 2017), essa subito fa pensare a delle istanze pedagogiche e, il suo significato etimologico, già ci parla in che senso l'esercizio dell'autorità è da ritenersi legittimo. Esercitare autorità in campo educativo significa dunque assumersi la responsabilità di far crescere ed arricchire; è una risposta ad una necessità naturale, ossia quella di permettere ad una vita umana di inserirsi al meglio nel gruppo familiare e sociale di appartenenza e di partecipare attivamente, criticamente ed originalmente a quella stessa comunità. Certamente la figura educativa ha un ruolo accuditivo e protettivo nei confronti dell'educando, ma, non può esimersi dal prendere decisioni, deve accettare, dunque, la connaturale asimmetria della relazione educativa stessa, se vuole definirsi appunto educatore. Per questo motivo, chi ha autorità è

anche “autore”, parola sempre correlata all'*augeo*, diviene autore di scelte, permette l'avviarsi di una storia educativa.

L'autorità sarebbe legittimata dalla vocazione specifica a far crescere, attraverso delle scelte sagge fatte da taluni soggetti adulti della specie umana, incidenti positivamente nella vita di altri soggetti umani, in genere più giovani (infatti oggi problema degli adulti è proprio assumersi il peso dell'educare). Assumendo questo ruolo, le figure realmente educative consentono ai gruppi umani la loro sopravvivenza morale e culturale, ovvero la trasmissione valoriale e i modelli ispiratori per condurre la propria vita.

Le scelte sagge della figura educativa dovrebbero favorire l'uscita dall'io narcisistico, dalla rappresentazione di sé come continuamente bisognosi di cure e vittime delle vicende ereditate e presenti. I veri educatori invitano alla responsabilità e ad ammettere anche l'errore oggettivo commesso, se pur questo non deve essere motivo di giudizio di condanna della persona.

La verace autorità educativa si manifesta esemplarmente, di fatto, nell'atto di decidere nell'ottica del bene personale e collettivo, possibile in quel momento. È necessario che esista qualcuno che scelga, per ovvie ragioni legate alle caratteristiche intrinseche biologiche e culturali dell'uomo; tali soggetti è auspicabile che decidano al meglio per gli individui a loro affidati.

Infatti, non ultimo, per cominciare a dare un contenuto alla troppo generica definizione del far crescere, coloro che crescono, crescono innanzitutto in questo: nel divenire a loro volta soggetti deliberanti (Mari, 2019), capaci di gestire progressivamente se stessi, anche le proprie ferite emotive e le proprie immaturità. Il soggetto adulto non è colui che ha raggiunto un mai definito livello di aduttità, bensì colui che riesce a far fronte alle sue immaturità (Cavana, 2015, p. 73).

È necessario ora introdurre una prima una riflessione sull'altro concetto chiave di questo discorso, quello di autorevolezza (Balduino 2022, pp.100-101). L'autorevolezza è il prodotto, diciamo relazionale, dell'agire dell'autorità legittima, ma scaturisce solo da quella autorità che si pone nei confronti dei sottoposti in una particolare maniera: quella che privilegia il bene del singolo e della collettività rispetto al proprio solo interesse e si coinvolge nelle vite di coloro che sono i destinatari delle sue azioni. Quest'ultima è dunque la prova che l'autorità sta agendo autorevolmente, ovvero quando sta contemporaneamente rispettando il suo mandato del far crescere e allo stesso tempo si sente legato a qualcuno che gli è stato affidato (Guardini, 2003, p. 486). Caratteristica veramente peculiare della persona autorevole, è il fatto che prende decisioni al meglio delle sue conoscenze e possibilità in date circostanze: è autorità che conosce, si relaziona, agisce unendo decisioni opportune a atteggiamento di cura dei soggetti e degli ambienti di vita. La persona autorevole è quella che supera la giustizia e raggiunge l'equità (cfr. Aristotele, 2005, V, 3, 1131a 10 - 1132b 9), perché conosce bene i casi singoli.

L'ordine del discorso odierno ci invita a parlare in educazione di autorevolezza e di promuovere quest'ultima. Il concetto di autorità viene, di fatto, declassato, non appare questione decisiva ai fini educativi, anzi il termine sembra quasi produrre un certo imbarazzo, quasi fosse l'anticamera dell'autoritarismo. È vero che l'abuso di autorità è chiaro indice di autoritarismo, tuttavia in che senso è possibile disgiungere il concetto di autorevolezza da quello di autorità? Si propone che il primo non esista da solo, il secondo invece, purtroppo, può anche sussistere indipendentemente dal primo. Ad esempio: difficile affermare che una persona che ricopre un ufficio non riesca a mantenere mai un minimo di coscienza nello svolgere un compito. Parimenti, è difficile dire che chi adotta un modo di procedere piuttosto meccanico, funzionalista, non attento dunque alla complessità delle situazioni e al bene dei soggetti, non riesca a garantire un minimo di giustizia e di buon andamento di procedure. Costoro, intuitivamente, non sono percepiti in genere come soggetti autorevoli, ma nemmeno autoritari in senso stretto, cosa sono allora? Sono autorità, almeno mediamente competenti, che esercitano il loro ruolo e, da un punto di vista educativo, non si può predicare, specie alle giovani generazioni, che si tratta di autorità non legittimate perché manchevoli di autorevolezza. Applicato al contesto classe: un insegnante disinteressato alla componente umana, un funzionalista, è meritevole comunque di rispetto e non bisogna comunque imputargli la colpa che l'allievo non studia, non ama la materia in questione, non segue le regole. Non è necessariamente detto, poi, che un virtuoso insegnante autorevole riesca con tutti i soggetti a farli desistere da tali atteggiamenti disfunzionali. Si vuole per caso insegnare ai giovani che il loro comportamento dipende, solo, dalla virtù di coloro che incontreranno nello svolgimento del proprio ruolo? Si può convenire che l'autorevolezza sia l'ideale a cui tendere, ma abbiamo bisogno, di base, che qualcuno ricopra posizioni all'interno della società, che fanno di una certa persona una autorità e che questo venga riconosciuto, nel nome del bene comune.

Esperienze non troppo esaltanti con le autorità, più che demolire l'idea che di queste ne abbiamo bisogno, dovrebbero sollecitare la propria capacità di immaginare la costruzione di migliori processi sociali, specie per quando i soggetti educandi diverranno, loro, più protagonisti ed autori della storia collettiva. Nel presente, invece, le esperienze, diciamo prosaiche, dovrebbero già sollecitare il dialogo trasformativo, attivabile dal basso dagli alunni verso la scuola, dai figli verso i genitori, etc.

La semplice e lapalissiana constatazione, che i giovani e i bambini non hanno esperienza di vita (Guardini, 2011, pp. 20-36) depone a favore dell'idea che sia necessaria una forma biunivoca di autorità-autorevolezza, nonché che sia rispolverato il concetto di obbedienza a legittime richieste. Abolire l'autorità e salvare solo l'autorevolezza può avere, come conseguenza, la promozione dell'idea, poco educativa, che il soggetto che ricopre un ruolo sia meritevole d'ascolto se - e solo se- sia gradito, per un qualche aspetto, all'educando. I soggetti più giovani hanno costitutivamente bisogno di autorità in vari campi. Tuttavia, ogni figura educativa di oggi deve sapere quanto l'autorevolezza sia indispensabile per avere un minimo di seguito in questa nostra cultura, quanto l'autorità da sola sia effettivamente poco stimata. Tuttavia, il rispetto dell'autorità non è banalmente dettato dalla necessità che l'ordine venga garantito, esso ha a che fare col fatto che la persona, posizionata in un ruolo, ha la disponibilità di una maggiore visione d'insieme rispetto a chi non riveste una posizione analoga. Fino a prova contraria, pertanto, dovrebbe essere degno di fiducia quando decide sul da farsi. Chiaro è che, se, alla lunga, il soggetto in questione non si rivela coinvolto in pratiche di cura dei soggetti e delle situazioni, va a perdere la sua autorevolezza, tuttavia, ancora la sua autorità rimarrebbe intatta e legittima. La legittimità di una autorità verrebbe minata, invece, non solo in caso di autoritarismo, ma anche in presenza di conclamata incompetenza. Chi sa e sa bene -e si sforza di decidere al meglio- è una vera autorità; chi sa, sa bene e sa contestualizzare perché conosce persone e situazioni -e vi si coinvolge- è una autorità autorevole, questa è in sintesi la tesi. Detto altrimenti: se un soggetto competente è autore decisionale, esercita l'autorità, se lo fa avendo particolare cura e con contatto emotivo, diventa autorevole. La competenza, diciamo tecnica legata ad un ruolo, sommata alla conoscenza pratica delle situazioni e delle persone, sono l'anticamera delle decisioni e degli atteggiamenti dell'autorità autorevole. È decisamente necessario, comunque, evitare una visione titanica che presuppone che una figura educativa, anche la più coscienziosa (Guardini, 2011, pp. 43-64) e autorevole, possa sempre prendere le decisioni ideali e dire le cose in maniera assolutamente giusta. Si decide così in regime di imperfezione, condizione, congenitamente legata a qualsiasi esercizio di autorità educativa. Lungi d'essere un problema in senso assoluto, tale ovvia constatazione apre invece ad uno sviluppo del discorso in senso comunitario, come si accennava ad inizio paragrafo. Le condizioni di limitatezza in cui opera il soggetto educante, dischiude l'incontrovertibile senso di necessità di più fonti autorevoli e più soggetti che rivestano il ruolo dell'autorità. Dunque, l'autorità deve essere condivisa da più soggetti insufficienti ma indispensabili, specie perché compiti e responsabilità sono di diversa natura. Almeno nelle nostre società occidentali complesse, possiamo dire che la famiglia, almeno ad un certo punto della storia personale dei giovani, è insufficiente sul lato del bisogno-necessità di istruzione e formazione. La scuola e l'accademia non possono occuparsi dell'educazione di base dei soggetti; gli enti educativi che operano nel tempo libero (sport, arti, comunità religiose) possono essere solo un prolungamento e rafforzamento dell'educazione primaria alla socialità, non il punto d'inizio. Inoltre, all'interno stesso dei microsistemi famigliari, di classe o di gruppo di interesse, l'autorità e i processi deliberativi devono essere condivisi, proprio in virtù della presa di coscienza del proprio limite, da parte di ciascuno. L'ipotesi che si propone è che le decisioni comunitarie, in ambito educativo, raggiungano un livello di bene pratico-morale più elevato e che, così, le autorità diventino autorevoli non solo perché empatiche e competenti (criteri di base), ma anche perché tentano il più possibile d'essere unite nelle intenzionalità educative e relative decisioni. La coesione, infatti, rafforza il valore di talune deliberazioni.

5. Sull'autorità-autorevolezza in didattica e la questione dell'eredità culturale

Qual è il ruolo dei libri e di tutto ciò che è stato ricercato e prodotto fruttuosamente in ogni campo del sapere? Il lascito culturale, se è in grado di far crescere, è propriamente autorità-autorevole, anche se non possiamo dire in senso stretto che decida per noi. Tuttavia, chi è esperto in una qualche branca di conoscenza, si è occupato sempre di decidere in merito a ciò che va proposto, nelle prassi educative e comuni-

cative. Ciò non impedisce assolutamente che il singolo intraprenda percorsi conoscitivi di qualsiasi tipo; tuttavia, compito dell'esperto è quello di insegnare l'amore per la ricerca, il come si ricerca e assolutamente, quei contenuti fondamentali, che hanno retto la propria civiltà e la propria scienza e che aprono all'ulteriore ricerca. Questa selezione deve essere nell'ottica del far crescere, del non impedire la consapevolezza ontogenetica di se stessi e quella filogenetica. Tale argomentazione possa valere anche come difesa della bontà dell'esistenza, ancora, della scuola, come luogo principalmente vocato all'educazione tramite l'istruzione (non come ente di cura delle piaghe sociali). L'autorità insegnante è legata non solo alla vastità di conoscenze disciplinari, bensì alla capacità dello stesso di selezione dei contenuti, alla capacità epistemica di riconoscere asserti senza solidità scientifica, alla capacità di selezionare accuratamente fonti (libresche o multimediali che siano). È una autorità in un campo conoscitivo-didattico chi sa guidare altri alla scoperta dei contenuti più solidi disponibili, dunque veritativi nel dato momento storico. Il desiderio di approssimarsi alla verità in un dato campo del sapere dovrebbe già, di per sé, attivare la collaborazione dell'educando e il rispetto verso chi sta guidando il percorso. Se non c'è questo desiderio, allora si sta chiedendo altro alla scuola e ai suoi professionisti. Una volta chiarito che desideriamo, diciamo così, l'altezza veritativa possibile, in questo frangente storico, in merito ad un dato sapere, allora possiamo parlare poi di autorevolezza in didattica. Dalla capacità iniziale di riconoscimento e selezione, l'insegnante diviene anche autorevole quando, via via, riesce a operare sempre più ponti tra teoria e vita, ovvero mostra che la teoria è capace di leggere la nostra realtà. Ecco così che si va verso un concetto di traduzione e contestualizzazione, ma contestualizzazione significa capacità d'addentrarsi nelle domande, nei problemi vissuti, nei casi possibili. L'autorevolezza didattica ha a che fare non più solo con la presentazione della verità dicibile (seppur imperfetta, secondo quanto la ricerca riesce ad offrirci) e la selezione di questa, ma col fatto che la verità dicibile sta parlando esattamente con un soggetto, o diversi soggetti educandi, in carne ed ossa. Selezione, traduzione e contestualizzazione, nonché ascolto delle domande: è questa chiara manifestazione dell'autorevolezza docente, che rafforza e legittima definitivamente e più moralmente che formalmente il ruolo-autorità. Il sapere diviene così occasione di conoscenza ed ascolto delle individualità e la relazione si fa da istruttiva ad istruttivo-educativa. L'autorevolezza didattica ha a che fare con l'essere una autorità relativa in un certo campo, sommata alla dimensione relazionale. L'autorità didattica ha più una natura epistemica, l'autorevolezza didattica ha più un'origine epimeletica e fronetica (Simoni, 2018), 'sensologica' e dialogica.

5. Conclusioni

La perdita di autorità ed autorevolezza è causata *in primis* dal non voler assumere in pieno il ruolo che la vita ha assegnato a dei soggetti adulti, anche nel caso in cui quella vita sia stata deliberatamente scelta (ad esempio di insegnante o genitore). Sottoinsieme di questa casistica è il diffuso malcostume di screditarsi a vicenda come agenzie educative (familiari, insegnanti, esperti di educazione psicologi e pedagogisti, politici). È plausibile affermare che la differenza la fanno quegli adulti che, seppur stimano le indicazioni psicopedagogiche, seppur capiscono che queste possono rappresentare eventualmente un completamento ed una illuminazione per le loro scelte quotidiane, non sono affatto convinti che i problemi li debba risolvere solo l'esperto, le scienze umane o la scuola. Il genitore o l'insegnante che non sceglie, invocando non semplice aiuto, ma la risoluzione da parte dell'esperto ha già perso autorità ed autorevolezza (non vuole la prima e perde la seconda), si autodestituisce e associa l'educare ad un principio non etico ma terapeutico. A questo si associa la destituzione dei ruoli educativi portata avanti, a livello macroculturale, da responsabili della politica e della comunicazione pubblica. Chi è invece disposto a crescere come persona ed educatore, nell'esercizio del far crescere, riesce a ricavare il senso profondo dei messaggi letterari-filosofici-artistici-scientifici ed ha la mentalità adatta per rivestire il ruolo.

Nota bibliografica

- Aristotele (2005). *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza.
- Balduino S. (2022). *Elogio dell'autorevolezza. La Regola di San Benedetto come modello di management*. Milano: FS.
- Barnao C., Fortin D. (2017). *Accoglienza ed autorità nella relazione educativa. Riflessioni disciplinari*. Trento: Erickson: Trento.
- Bellini P.P. (2018). *Autorevolezza, la sfida della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M., Schmit G. (2020). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Brezinka W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cavana L. (2025). La sfida della esemplarità adulta: educarsi per educare. In E. Marescotti (Ed.), *Ai confini dell'educazione degli adulti* (pp. 67-82). Milano: Mimesis.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Conte M. (2017). *Didattica minima*. Padova: Libreriauniversitaria.
- Mari G. (2019). *Educazione come sfida della libertà*. Milano: Scholé.
- Mascherpa S. (2016). *L'autorevolezza a scuola. La crisi dell'autorità degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Furedi F. (2005). *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*. Milano: Feltrinelli.
- Furedi F. (2021). *Fatica sprecata. Perché la scuola non funziona*. Milano: Vita e Pensiero.
- Illich I. (Ed.). (2008). *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trento: Erickson.
- Orlando Cian D. (1993). *Il bambino protagonista. Quale educazione?* Milano: Unicopli.
- Ricoeur P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Ricoeur P. (2011). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rogers C. R. (2013). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti.
- Potestio A., Togni F. (2011). *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Milano: La Scuola.
- Guardini R. (2003). *Etica*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (2011). *Le età della vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simoni C. (2018). *Saggezza e cura nell'azione educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scabini E., Iafrate R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
- Sequeri P. (2017). *La cruna dell'ego. Uscire dal monoteismo del sé*. Milano: Vita e Pensiero.

Normativa

- Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, D.M. n. 35 del 22/06/2020.
- Linee guida per l'orientamento*, D.M. n. 328 del 22/12/2022.

Sitografia

“Acclimatazione” [ad vocem]. *Enciclopedia Treccani*. Retrieved April 30, 2023: from <https://www.treccani.it/enciclopedia/acclimatazione/>.

“Autore” [ad vocem]. *Enciclopedia Treccani*. Retrieved April 30, 2023: from https://www.treccani.it/enciclopedia/autore_%28Enciclopedia-Dantesca%29/.



STUDI E RICERCHE

University in prison: a systematic literature review on students' tutor*

Giulia De Rocco

Research Fellow | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum | University of Bologna | giulia.de-rocco@unibo.it

Luca Decembrotto

Associate Professor | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | Alma Mater Studiorum | University of Bologna | luca.decembrotto@unibo.it

Università in carcere: una revisione sistematica della letteratura sui tutor per gli studenti detenuti

Abstract

The article presents the results of a systematic review of the international literature on university tutoring practices in prisons, an under-researched yet crucial area for ensuring the right to education. Using the PRISMA methodology, the outcomes of research conducted on the EBSCO platform were analyzed to answer the following research question: What is the role and what are the practices of university tutoring in prison? Three main themes were identified: peer tutoring, tutoring organized with external individuals (most often students or university staff), and educational methods/tools adapted to the prison context. While international literature highlights key elements for the implementation of university tutoring programs, it also reveals that this field remains largely unexplored, encouraging further research.

Keywords

Prison education, Higher education, Tutoring, Collaborative practices

L'articolo presenta i risultati di una revisione sistematica della letteratura internazionale riguardante le pratiche e le esperienze di *tutoring* universitario in carcere, un ambito poco studiato ma cruciale per garantire il diritto allo studio agli studenti universitari ristretti. Utilizzando la metodologia PRISMA, sono stati analizzati gli esiti di una ricerca condotta sulla piattaforma EBSCO, al fine di rispondere al seguente interrogativo di ricerca: qual è il ruolo e quali sono le pratiche per il *tutoring* universitario in carcere? Sono stati identificati tre temi principali: il tutoraggio tra pari, il tutoraggio organizzato con persone esterne (quasi sempre studenti o staff delle università) e i metodi/strumenti educativi adattati al contesto carcerario. La letteratura internazionale, pur permettendo l'emersione di elementi importanti per l'implementazione di percorsi di *tutoring* universitario in carcere, rivela un campo ancora da esplorare, incoraggiando ulteriori ricerche.

Parole chiave

Educazione in carcere, istruzione universitaria, tutoring, pratiche collaborative

* The paper is the result of the shared thoughts and research of the authors, but Giulia De Rocco wrote paragraphs 2 and 3, Luca Decembrotto wrote paragraphs 1 and 4.

1. Introduction

The Italian higher education programs in prison (known as “Poli universitari penitenziari”) are an initiative that has no equivalent in the European Union, in terms of the number of students, universities, and prisons involved, although several similar experiences exist worldwide (Parchuc, 2015; Darke, Aresti, 2016; Umpierrez, 2016; Friso, Decembrotto, 2018). University in prison constitutes a system of services and opportunities offered to students in prison enrolled in three-year and master’s degree courses with the aim of overcoming the obstacles that prevent an effective exercise of the right to study (Palma et al., 2016). More specifically, university in prison is designed to guarantee the right to study for all those eligible to access a degree course and wish to do so, even while incarcerated, and to facilitate their access to higher education (Friso, Decembrotto, 2018; Prina, 2020). Occasionally, it may promote cultural initiatives, even for people in prison not enrolled in university, and may also offer important moments of exchange between incarcerated and free students. These are all opportunities to rethink the university through prison (Umpierrez, Sosa, 2023).

In Italy, higher education programs in prison have been developed since the late 1990s and continue to grow, with 43 universities involved. In the academic year 2022/23 there were 1,458 university students in prison: 1,267 enrolled in bachelor’s degree courses, 94 in master’s degree courses, 95 in single-cycle master’s degree courses and 2 in doctoral programs; 11 universities have activated tutoring support among the services offered to these students.

Tutors (or mentors) play a key role in the sustainability of higher education in prison, providing study support, materials, and facilitating dialogue with university lecturers, among other tasks. Often the tutors are volunteer students, sometimes remunerated, who dedicate their skills to the students in prison. This relationship is often between peers – students inside and outside prison, incarcerated and free – who meet to discuss university topics and study subjects, but these meetings also become valuable opportunities for personal growth for both parties. Tutoring is an encounter based on learning accompaniment and mediation, but also on mutual co-evolution, considering co-learning processes involving the mutual exchange of skills and knowledge, or practices of co-producing knowledge. It represents a true experience of change (Bustelo, Decembrotto, 2020).

The role of the university tutor, including peer tutors, has been widely studied through educational research and literature in Italy (Pintus, Mambriani, 2023). Tutors are pivotal in supporting students, contributing to students’ fulfillment of their goals, and fostering inclusive pathways. Particular attention has been given to their role in developing effective support systems for diverse student populations, including those with disabilities (Biasin, 2019; Da Re et al., 2023; Pintus, Mambriani, 2023). Their role involves developing relational and didactic skills, to address student needs and reduce dropout rates (Magnoler, 2017; Bonelli et al., 2022). Educational research also insists on peer tutoring practices, a model that emphasizes reciprocal learning and mutual growth between students, which has proven effective in both general and specialized contexts (Da Re, 2012; Colvin, 2007).

The research underpinning this article aims to explore how tutoring in prisons is developing in Italy, gathering experiences and disseminating best practices in terms of inclusive pathways, as well as spaces that have been traversed and redefined, in the interaction between tutors and students in prison. The first step involved a systematic review of the international literature on the subject to understand what has been written about this relationship in other programs. This article presents the findings of a systematic literature review on the topic of university tutoring in prison.

2. A systematic literature review: how the analyses were conducted

To conduct a rigorous and systematic review of the international literature on the presence and practices of university tutoring in prison settings, we employed the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) methodology, renowned for ensuring methodological rigor and precision in results (Moher et al., 2009). The search process adhered to a comprehensive 27-item checklist, which structured both the selection and thematic analysis of scientific publications sourced from international databases.

Articles were meticulously selected based on their strong theoretical and methodological frameworks, focusing on those that most effectively illuminated the motivations, practices, and outcomes of tutoring interventions designed to support university education in prisons.

Aligned with the core objectives of our project, this systematic literature review serves as a critical foundational step, laying the groundwork for the empirical phase of the research and refining the key questions to be addressed. Moreover, the findings from this international review of interactions between incarcerated and non-incarcerated university students provide a valuable resource for the academic community, offering innovative insights to continuously refine and strengthen practices and tools that promote equitable access to higher education within prison settings.

2.1 Methods

The systematic review was conducted using the EBSCOhost platform, with a special reference to Education Source, APA PsycInfo, Index to Legal Periodicals & Books Full Text (H.W. Wilson), Psychology and Behavioral Sciences Collection, America: History & Life, CINAHL Complete, Historical Abstracts with Full Text, APA PsycArticles, Communication Abstracts, and MLA International Bibliography with Full Text. To explore grey literature, Google Scholar was also consulted. The final search on these platforms was performed on June 18, 2024, using the following Boolean search strings:

- 1) tutor OR tutoring OR mentoring OR tutor students
- 2) AND higher education OR college OR university OR post-secondary OR postsecondary
- 3) AND prison OR jail OR incarceration OR imprisonment OR correctional facilities OR prisoners OR inmates OR criminals OR offenders OR incarcerated people

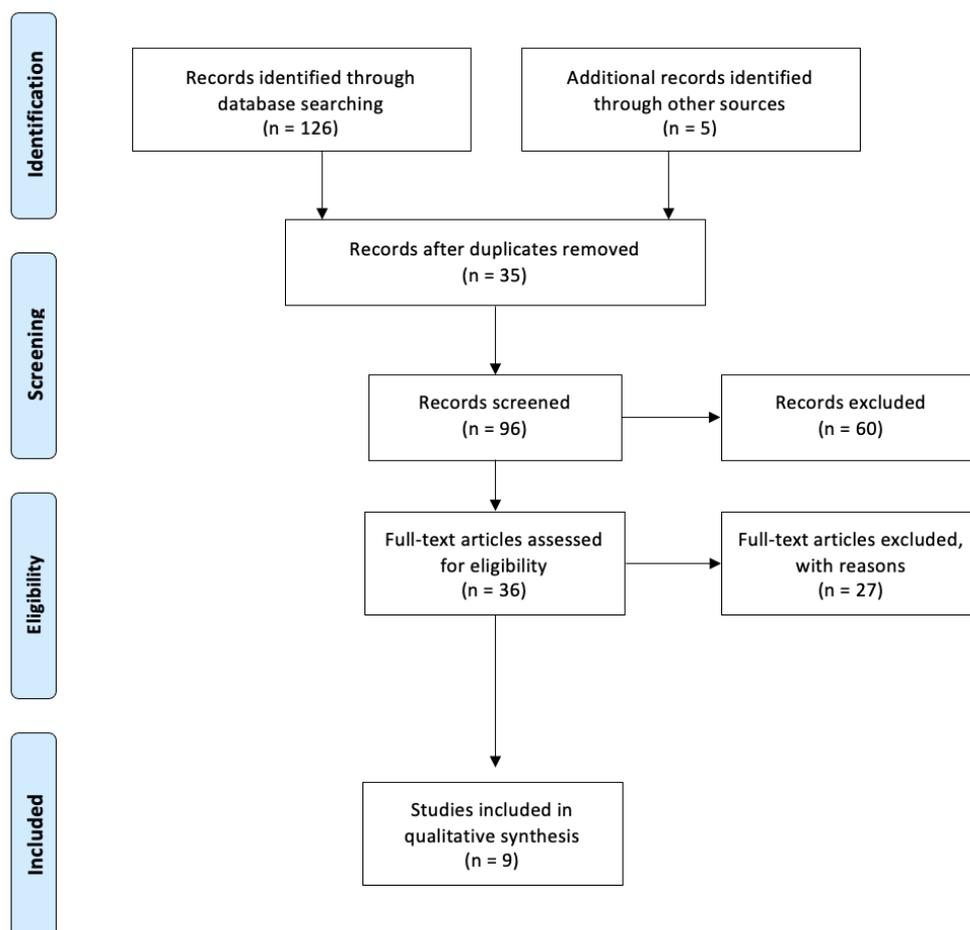


Fig. 1: PRISMA Flow chart (Moher et al., 2009)

The flowchart outlines the systematic review process used to select studies for analysis. The identification phase began with 126 studies retrieved through database searches, along with 5 additional studies sourced from Google Scholar and other websites. After removing 35 duplicates, 96 studies remained for the screening. Following the process, 60 studies were excluded, leaving 36 to be examined in full text. Of these, 27 studies were excluded based on inclusion/exclusion criteria, resulting in 9 studies being included in the final analysis. Based on the research question, we established the following inclusion and exclusion criteria:

- During the identification phase: only articles from the EBSCOhost database, peer-reviewed articles, and full-text articles were included. No time restrictions were applied, as there have been no significant recent reforms in prison systems, which also vary significantly across different regions.
- During the screening and eligibility phase: We included articles involving minors, provided they focused on minors in detention (excluding those in community-based programs or those mentioned only because they are the children of incarcerated individuals). Articles on mentoring without a clear focus on prisons were excluded, as well as articles on prison-based mentoring programs that did not specifically address higher education.

2.2 Results

To organise the description of the results provided by the PRISMA analysis we have outlined three pressing themes regarding students' tutoring in prison. In addressing the research question – “What is the role of and what are the practices for tutoring/mentoring university students in prison?” – literature can be categorized into: peer-tutoring, university-supported tutoring, educational practices and modalities. The first two concern the mode through which mentoring is acted upon, the third concerns the methods and tools:

Peer-led tutoring emphasizes the role of incarcerated individuals providing academic support to their peers, fostering both educational progress and personal development within the prison setting.

University-supported tutoring explores the contributions of faculty and students from outside the prison who offer tutoring through distance learning or collaborative programs, establishing important connections between the academic community and the students who find themselves spending a period of their lives in prison.

Educational practices and modalities delve into educational practices and tools employed in prison education, such as telephone tutoring, written materials, demonstrating how these approaches are adapted to overcome the rigid conformation and obstacles in the processes of ensuring accessibility to the right to study for people in prison.

2.3 Discussion

The purpose now is to further explore how the selected articles contribute to addressing our research question: “What is the role of and what are the practices for tutoring/mentoring university students in prison?”

In *The Unity in Community: Fostering Academic Success Among Diverse Communities of Male Offenders in Correctional Institutions* (2018), the authors, two post-secondary educators in a medium- and high-security prison in North Indiana, are engaged in sharing reflections on the centrality of what they call «utopian environment» or «moral communities» for the education of incarcerated persons. The intent is to emphasize the need for a multiplicity of figures who can support the study paths of incarcerated persons (Rose, Voss, 2018, p. 143). The authors list, based on their own experience, what tools are available to implement these collaborative learning environments. Among all of them, focusing mainly on the attitudes and skills of classroom teachers, we are especially interested in the employment of university tutors and the opportunities given to the prison and the academic community to meet: «I, in collaboration with faculty and correctional personnel, facilitated external integration of the learning community by inviting guest speakers, choral groups, musicians, and others from the larger external community to further cultivate the transfer of the learning process» (p. 139). Academic tutors are both students who come from outside

and inmate students who are trained and employed to support the study path of peers: «For example, I empowered offender students, based on their qualifications and talents, to serve their community as academic tutors, computer lab monitors and facilitators, and teacher assistants. So that offenders can be both students and workers [...]» (p. 139).

Ryan M. Moser (2020), in *A Different Kind of Labor: Writing in Prison*, discusses the transformative role of creative writing programs in the prison system, particularly through the “Exchange for Change” initiative. The article primarily highlights the benefits of writing workshops: «No harm can come from teaching someone in prison to be a better student and teacher. Much harm can come from warehousing people in a cell block filled with violence until they are released» (p. 100). Although the focus is not on formal university tutoring or mentoring, the article demonstrates how creative writing programs encourage educational engagement, offering incarcerated individuals’ opportunities for both academic and personal development. Furthermore, the E4C projects introduced a form of writing tutoring by involving students from Florida International University and the University of Miami in a letter correspondence: «E4C teaches writing in prisons and runs anonymous letter exchanges between incarcerated students and students studying in outside universities» (p. 90). Moreover, during the restrictive measures to contain the covid-19 pandemic, students in the prison program self-organized and, independently, ran a creative writing workshop, the CoronaCreativeWriting: «the hunger for knowledge and the drive to engage was no less present in the dormitory than it was on the compound at large» (p. 96).

The article *Peer Mentoring in a Young Offenders Institution*, by Thomas and Buck (2019) were included because of the interesting experience of orientation for Higher Education. The article explores a peer mentoring initiative aimed at supporting young offenders in setting educational goals. The initiative centers on providing young offenders with skills to mentor their peers, navigating educational opportunities during and after incarceration. A notable aspect is its connection to higher education, as the program encourages participants to consider further study, including vocational and university-level education: «The objective of this project was to provide a positive experience for the prisoners that would enable them to plan for a successful future and to see the benefits of further study including, potentially, higher education» (p. 72). The mentoring program, within the “Lifelong Learning Network”, assists learners in exploring non-traditional routes into higher education. Through the mentoring process, participants develop personal plans that help them identify pathways to college or university, and the peer mentors play a crucial role in motivating their mentees to pursue these goals.

Weaver, Rousseau, and Napior (2021), in *Learning from Teachers: A Needs Assessment of Faculty in Postsecondary Correctional Education*, focus on the experiences of faculty delivering postsecondary education to incarcerated university students through the Boston University Prison Education Program (PEP). While primarily centered on faculty experiences, the article implicitly underscores the importance of tutoring and mentoring support systems to enhance educational outcomes. Faculty members highlight the need for greater access to support, including teaching assistants and tutors provided by external programs like the Petey Greene Program: «This collaboration has improved the BU PEP’s capacity to successfully support its students. Ongoing collaborations can contribute significantly to PSCE and should be sought out and considered. Programs should explore what local resources are available» (Weaver et al., 2020, p. 42). These tutoring roles help address challenges such as limited time and access to incarcerated students, allowing faculty to concentrate more effectively on teaching higher education within prison. Although external university students are not directly involved, the collaboration between faculty and tutors plays a pivotal role in supporting incarcerated students in navigating the educational constraints of the prison environment.

Julie Wilson’s article, *Advocates for Education in Prison-Based Writing Centers* (2023), offers a deep exploration of tutoring in female prison-based educational settings, in particular in writing groups organized in higher educational programs. The research, led by the author, was conducted using a qualitative action research design, combining scholarship, interviews, and iterative practice at a women’s prison. Wilson highlights the significant role of peer tutors, highlighting that incarcerated students bring credibility and shared experiences that can better address the needs of their peers, as seen in successful programs that employ these students as peer tutors. However, she critiques generalist educational and tutoring models, which are often inadequate in a setting where students have limited access to academic resources, explaining that incarcerated students need specialized support from faculty rather than general tutoring tips: «Students

need opportunities to rebuild confidence in educational settings, which educators can do by pairing high expectations with trusting in students' abilities and providing high levels of connection and support» (Wilson, p. 12). Tutors «need to have academical credibility among their peers» and «should be compensated» (p. 16). Additionally, the author stresses the importance of trauma-informed tutoring, recognizing that many incarcerated students have experienced trauma that can impact their learning: «Many incarcerated students enter college courses doubting they can achieve. Among traumas that incarcerated students have experienced are educational traumas» (p. 12). Consistency and a student-centered approach help build trust over time, with tutors needing to be available without insisting on help; or building a safe space that accepts students expressing emotional distress.

In his article, *A Writing Center in Prison: The Value of Collaborative Learning*, Rios (2021) delves into the development of a prison-based writing center that operates through peer tutoring and collaborative learning. Incarcerated students, including those training to be writing advisors, engage in informal discussions and provide peer critiques on writing assignments, thereby fostering a supportive learning community. The decentralized nature of this tutoring model shifts much of the responsibility for learning onto the students themselves, empowering them to take active roles in their education. While external writing advisors from North Park University offer occasional support, the primary focus remains on peer tutoring within the prison.

Palmer-Cooper (2018), in *Students in Diverse Environments – Supporting Education in Prisons*, through a Secure Environment student's experience, discusses the challenges of supporting incarcerated students enrolled in higher education through distance learning. The article provides detailed accounts of how bespoke study materials, created specifically for a high-security prison student, address the lack of access to the internet and virtual learning environments used by traditional students. Palmer-Cooper emphasizes the importance of flexible and personalized tutoring practices, as standard methods of online tutorials and peer collaboration are unavailable in prisons. Instead, tutors must offer one-on-one support through telephone tutorials or face-to-face sessions, and written feedback, ensuring student engagement and academic progress. The article also highlights institutional barriers, such as limited study time and restricted access to learning materials, which complicate the educational experience for incarcerated students.

Jamal Bakr (2023), in *Prison: The New Frontier of Collaborative Learning*, examines the role of collaborative learning in transforming the educational experiences of incarcerated individuals. The author believes that knowledge is «generated socially» and that knowledge «created in this way generates a social paradigmatic shift in the community of learners who are contextually generating knowledge together» (p. 128). Drawing on his experience as a writing tutor and teaching fellow at Stateville Correctional Center, Bakr emphasizes how collaborative learning fosters peer-to-peer knowledge construction, creating spaces where incarcerated individuals tutor and mentor one another. Many of the students at Stateville are pursuing higher education degrees through partnerships with universities such as North Park and Northwestern. The article also briefly mentions external university students who collaborate with incarcerated learners through programs that connect inside and outside students. However, the primary focus remains on how collaborative learning within prison fosters both academic and personal development, helping individuals overcome the isolation of the prison environment: «For the learners that feel isolated from the peers next to them, collaborative practices help them resist the false notion that they have no stake in creating one another's capacity to know» (p. 131).

Finally, in *Creating Opportunity in Prison Education: Interns and Tutors*, Zavrel (2019) describes the implementation of two educational programs at Larch Corrections Center: an internship program for graduate students and a tutor training program for incarcerated teaching assistants (TAs). While the article focuses primarily on GED and business education, it offers valuable insights into peer tutoring practices that are applicable to higher education contexts. Firstly, the TAs were interviewed «with the same questions and standards» as outside, in order (p. 71). The tutor training program equips incarcerated individuals to tutor their peers, including «the inmate-tutor perspective on what should be included in inmate-tutor training» (p. 73) and allowing students to receive personalized academic support from those who understand the specific challenges of prison education. This peer-led model «has obvious effects on tutor confidence, especially in the tutor's self-perceived capacity for higher education» (p. 74): the article highlights

how peer tutoring not only supports immediate academic success but also fosters long-term educational aspirations, preparing incarcerated individuals for successful reentry into society.

3. Analysis

The literature reviewed on tutoring and mentoring practices for university students in prison highlights three major themes: *peer-led tutoring*, *university-supported tutoring*, and *educational practices and modalities*. Each theme sheds light on different aspects of educational engagement within prison settings, revealing the variety and adaptability of tutoring approaches to meet the unique needs of incarcerated students.

	Peer-tutoring	University-supported tutoring	Educational Practices and Modalities
Rose, Voss, 2018	Trained peer-tutors and Teaching Assistants	Students from outside	Community organizing through cultural activities
Moser, 2021	Peer-supported <i>CoronaCreativeWriting</i> group	<i>Exchange for Change</i> project	Anonymous correspondence with outside's university students
Thomas, Buck, 2010	Orientation for higher education in young offenders' institutions		
Weaver et al., 2020		Central role in supporting faculty's work in prison	
Wilson, 2023	In woman prison		Trauma informed tutoring
Rios, 2021	Central role, university staff only supports when needed		Writing groups
Palmer-Cooper, 2018		College students and staff	Distance learning, telephone calls
Bakr, 2023		Staff from outside to build a community	Collaborative learning, writing groups
Zavrel, 2019	internship program for graduate students, tutor training program for incarcerated teaching assistants		Training for tutors as a professional experience

Tab. 1: Summary of the main themes of the literature review

3.1 Peer-Led Tutoring

Peer-led tutoring emerges as a critical element in several studies, highlighting the effectiveness of incarcerated individuals mentoring and supporting their peers. This approach not only helps to build a supportive learning environment but also empowers both tutors and tutees to take control of their academic journeys. One of the most frequent and studied methods of supporting university education in prisons is undoubtedly peer tutoring. The selected articles highlight its transformative potential and diverse implementation strategies. Two key themes emerge: on the one hand, there is the educational and professional value of peer tutoring experiences (Rose, Voss; Zavrel, 2019; and also Thomas, Buck, 2010 in juvenile contexts), and on the other hand, the social and communal value (Moser, 2021; Rios, 2021). Some peer tutoring programs are employed in academic and/or professional orientation activities (Thomas, Buck, 2010; Zavrel), while others are used in academic writing groups (Moser, 2021; Wilson, 2019). Only one of the articles specifically addresses programs dedicated to incarcerated women, and none mention Trans or

non-binary individuals. This suggests a general gender gap in access to university experiences. Articles such as those by Rios (2021) and Zavrel (2019) also demonstrate how incarcerated individuals trained as peer tutors create opportunities for academic success, often under challenging institutional constraints. The peer mentors play a key role in motivating their peers to pursue academic goals, offering a personalized approach to support. In both cases, peer-led tutoring fosters both academic achievement and personal development by creating a sense of shared responsibility and empowerment within the prison environment. Studies consistently demonstrate that peer tutoring is instrumental in addressing academic gaps and overcoming the isolation often experienced by incarcerated students, fostering a collaborative, student-driven learning process.

3.2 *University-supported tutoring*

The experiences of tutoring in collaboration with university students and assistants are certainly less represented in the analyzed scientific articles. This is indicative of the foundational difficulty in bridging the gap between the world inside and outside the prison, which leads to the exclusion of incarcerated individuals and the inaccessibility of academic careers. Rose and Voss (2018), for instance, involve external participants through cultural activities related to academic work but not necessarily curricular (within the realm of what in Italy is referred to as the university's third mission, or public engagement): conferences, seminars, choirs, presentations. Moser (2021), writing an autoethnography of his experience as a writer in prison, recounts how his relationship with university students outside the prison mainly occurred through anonymous letter exchanges. This activity, easily justified by the fact that it pertained to a creative writing academic project, was facilitated by the Exchange for Change initiative (USA). Another issue of great interest emerges from the article *Learning from Teachers: A Needs Assessment of Faculty in Postsecondary Correctional Education* (Weaver et al., 2021), which investigates the experiences of instructors in the Boston University prison education project. In the final recommendations, drawn from a needs assessment of the instructors, the importance of tutor support stands out, particularly to enable teachers to better fulfill their educational mandate. Similarly, Palmer-Cooper (2018) discusses the role of external faculty in adapting educational materials and delivery methods for incarcerated students who lack access to digital learning environments. In this context, the involvement of external tutors becomes essential in overcoming logistical barriers, providing one-on-one support via telephone and written feedback. External academic engagement helps maintain educational continuity and rigor, despite the institutional challenges of prison education. Finally, Bakr (2023) emphasizes the centrality of involving students and staff in building a broad, inclusive, and collaborative learning community capable of driving processes of social change.

3.3 *Educational Practices and Modalities*

Regarding educational methods and tools, the literature offers interesting strategies, all aimed at overcoming the barriers imposed by the so-called total institution. These barriers range from the inability to communicate immediately with university structures or peers, to non-attending classes or accessing the internet, as well as the difficulty in obtaining necessary school materials (even just books, handouts, notebooks), not to mention the complete inaccessibility of disciplines or courses that require specialized equipment (laboratories, internships, apprenticeships, etc.). Some of the articles delve into the specifics of material resources: letters or email correspondence to share creative writing texts with peers outside (Moser, 2021) or, in the case of Palmer-Cooper's text (2018), a detailed tutoring protocol structured around distance learning. Without access to the internet or traditional virtual learning platforms, tutors must rely on telephone calls, personalized study materials, and face-to-face interactions to provide academic support. These modalities ensure that students can engage with their studies even in the most restrictive environments. The role of written feedback is particularly important, allowing tutors to maintain a dialogue with students and provide ongoing academic guidance.

As for methodological tools, it is interesting to remark that shared writing, whether autobiographical or not, remains a fertile ground for the development and sharing of artistic, scientific, and transversal skills

(Bakr, 2023; Moser, 2021; Rios, 2021; Wilson, 2023). The writing center model described by Rios (2021) further demonstrates how decentralized tutoring structures can shift the responsibility for learning onto students themselves. By fostering collaborative peer learning, the writing center helps students develop their academic skills while simultaneously building a supportive learning community within the prison. This approach addresses both academic needs and the social isolation experienced by many incarcerated students. In the only experience conducted in a women's section of a North Carolina prison, the teachers involved in the action research highlighted trauma-informed tutoring, emphasizing the importance of training both peer and external tutors to take care of the various traumas of incarcerated individuals attending university. The theme of the training needs of tutors, whether peer or not, is a recurring one: experience and sensitivity alone are not enough. It is necessary to build a supportive approach, oriented towards creating collaborative and transformative study (and life) paths.

4. Concluding remarks

This systematic review of international literature on university tutoring in prisons aims to lay the groundwork for empirical research into the experiences, perceptions, and educational needs of prison university tutors in Italy. However, this analysis provides only a partial perspective: there are numerous highly valuable international experiences, particularly from Latin America (Parchuc, 2015; Umpierrez, 2016; Ichaso, Bustelo, Rubin, 2023) and the UK (Darke, Aresti, 2016), which are not adequately represented within the selection criteria of the most frequently accessed databases in international research. For this reason, efforts to foster international exchanges and build networks of cooperation that enable engagement with experiences beyond these selection criteria and dissemination frameworks commonly employed by digital platforms should be sustained. Moreover, it is crucial to create spaces for dialogue and collaboration that embrace diverse forms of knowledge and practice, ensuring a more inclusive and comprehensive understanding of the topic.

References

- Bakr J. (2023). Prison: The New Frontier of Collaborative Learning. *Writing Center Journal*, 41(2). doi: 10.7771/2832-9414.2014
- Biasin C. (2019). Tutoring accademico: Limiti e possibilità del tutorato all'Università. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 149-157.
- Bustelo C., Decembrotto L. (2020). La universidad y la comunidad en diálogo: la experiencia de una acción transformadora en una cárcel argentina. *Educacione Aperta*, 7, 86-103.
- Colvin J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165-181. doi: 10.1080/13611260601086345
- Da Re L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, 9(5), 120-133.
- Da Re L., Bonelli R., Bonin A. (2023). La formazione dei tutor universitari: pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1. doi: 10.3280/exioa1-2023oa16038
- Darke S., Aresti A. (2016). Connecting prisons and universities through higher education. *Prison Service Journal*, 225, 26-32.
- Friso V., Decembrotto L. (2018). *Università e carcere. Il diritto allo studio tra vincoli e progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Ichaso I., Bustelo C., Rubin, M.J. (2023). Escritura, placer y comunidad: experiencias pedagógicas universitarias en una cárcel de mujeres argentina. *Sinética*, 61, e1530. doi: 10.31391/S2007-7033(2023)0061-006
- Irwin T. (2008). The 'Inside' Story: Practitioner Perspectives on Teaching in Prison. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 47(5), 512-528. doi: 10.1111/j.1468-2311.2008.00536
- Magnoler P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. doi: 10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

- Orsmond P., Merry S. (2011). Feedback alignment: Effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125–136. doi: 10.1080/02602930903201651
- Palma M., Albertini D., Cavalli F., Ferraro S., Marzagalli C., Mosso D., et al. (2016). *Stati Generali dell'esecuzione penale. Tavolo 9 - Istruzione, cultura, sport*.
- Parchuc J. P. (2015). *La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones*. *Redes de extensión*, 1, 18-36.
- Pintus A., Mambriani S. (2023). Il tutor universitario: Una rassegna della letteratura italiana. *University tutor: an Italian literature review. Formazione e Insegnamento*, 20(43), 301-312.
- Prina F. (2020). L'impegno delle Università nelle istituzioni penitenziarie: diritto dei detenuti agli studi universitari, ricerca e terza missione. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43(1), 209-212, doi: 10.1447/197479
- Rios B. (2020). Tutors' Column: «A Writing Center in Prison: The Value of Collaborative Learning». *WLN: A Journal of Writing Center Scholarship*, 45(1), 26-29. doi: 10.37514/WLN-J.2020.45.1.05
- Rose J. E., Voss M. (2003). The Unity in Community: Fostering Academic Success Among Diverse Communities of Male Offenders in Correctional Institutions. *The Journal of Correctional Education*, 54(4), 131-159.
- Thomas E., Buck K. (2010). Peer mentoring in a young offenders institution. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 12(3), 67–73. doi: 10.5456/WPLL.12.3.67
- Weaver A., Rousseau D., Napior A.J.G. (2020). Learning From teachers: A needs Assessment of Faculty in Postsecondary Correctional education. *Journal of Correctional Education (1974-)*, 71(1), 18-56.
- Umpierrez, A. (2016). La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad. *Revista Fermentario*, 1(10), 1-15.
- Umpierrez A., Sosa R. (2023). Scope of the presence of the university in the prison. *Sinéctica*, 61, e1515. doi: 10.31391/s2007-7033(2023)0061-010
- Wilson J. (2023). Advocates for education in prison-based writing centers. *Praxis*, 20(2), 78-90. doi: 10.26153/tsw/48517
- Zavrel L.L. (2019). Creating opportunity in prison education: interns and tutors. *COABE Journal*, 69-78.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Le prospettive del cambiamento in relazione alla qualità educativa dei servizi per la prima infanzia: una ricerca-formazione condotta nei nidi di Trento

Chiara Dalledonne Vandini

Ricercatrice junior | Dipartimento di scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" | Università di Bologna | chiara.dalledonne2@unibo.it

The perspectives of change concerning the educational quality of early childhood services: a research-training study conducted in Trento's kindergartens

Abstract

Change has always been a constant in human evolution that allows us to evolve and adapt to contextual dimensions that challenge existing "structures" and push us to seek new balances. All this also has a major impact within educational contexts where educators and teachers often have to question their working methodologies and work on renewed reflective, planning, and relational skills for responding to the pandemic and rapid socio-economic changes. In light of this premise, we will present the outcomes of the first year of a two-year research-training course with educators from two kindergartens in Trento. In particular, we will highlight the training needs related to change and how necessary it is to create space and time for professional reflexivity to co-construct quality educational contexts.

Keywords

change, research-training, reflexivity, educator professional growth, quality of educational provision

Il cambiamento rappresenta da sempre una costante dell'evoluzione umana che ci permette di evolverci e adattarci alle dimensioni contestuali mettendo in discussione le "strutture" esistenti e spingendoci a ricercare nuovi equilibri. Questo impatta anche sui contesti educativi in cui, tra la pandemia e i rapidi cambiamenti socio-economici, educatori e insegnanti hanno dovuto mettere in discussione le loro metodologie didattiche e lavorare su rinnovate competenze riflessive, progettuali e relazionali. Alla luce di questa premessa, in questo articolo presenteremo gli esiti del primo anno di un percorso di ricerca-formazione biennale con le educatrici di due nidi d'infanzia di Trento. In particolare metteremo in evidenza i bisogni formativi legati al cambiamento e quanto sia necessario creare spazi e tempi di riflessività professionale per co-costruire contesti educativi di qualità.

Parole chiave

cambiamento, ricerca-formazione, riflessività, crescita professionale educatrici, qualità dell'offerta educativa

1. Introduzione

Il cambiamento rappresenta una costante della vita umana che tuttavia “oggi” sembra procedere con grande velocità. Negli ultimi anni i cambiamenti tecnologici, politici, sociali e culturali hanno portato a una percezione della realtà sempre più ricca e complessa (Veraldi, 2020) dove molte categorizzazioni rischiano di saltare e la capacità di avere un pensiero complesso, riflessivo e problematico sembra essere l'unica strada percorribile. Questi rapidi cambiamenti hanno ricadute significative anche in ambito educativo in quanto possono influenzare le relazioni scuola famiglia, le modalità di insegnamento, le infrastrutture scolastiche, le politiche educative e, soprattutto, l'esperienza di apprendimento dei bambini (Catarsi, Sharmand, 2012).

Partendo dal presupposto che i primi anni di vita sono fondamentali per spezzare cristallizzazioni pericolose delle disuguaglianze e che solo un approccio integrato può contrastare tale fenomeno, risulta fondamentale creare percorsi formativi capaci di supportare educatrici e insegnanti che lavorano in questo complesso panorama socio-educativo. All'interno di questa riflessione, è possibile fare riferimento alle linee pedagogiche per il Sistema Integrato 0-6¹ in cui viene sottolineata a più riprese l'interconnessione profonda tra il supporto della professionalità educativa e la realizzazione di percorsi di formazione partecipata capaci di saper rispondere alle sfide del presente. In particolare, il documento sottolinea l'importanza di una formazione in servizio capace di promuovere riflessività e produrre un terreno comune per la sperimentazione di pratiche congiunte capace di porre il bambino al centro del suo percorso e processo di crescita e apprendimento (S.I.0-6, p. 8).

In quest'ottica l'attenzione è sempre più orientata alla creazione di percorsi di formazione in servizio capaci di rispondere a bisogni situati e far emergere punti di forza e strategie con l'obiettivo di sostenere la ri-progettazione collegiale delle proposte educative (Santagata, Guarino, 2011), contribuendo così a migliorare la qualità e l'inclusività dei servizi per la prima infanzia.

All'interno di questa cornice, l'articolo intende presentare la prima annualità di un percorso di ricerca-formazione svolto con le educatrici di due nidi della provincia di Trento che hanno preso parte al percorso di formazione intitolato “prospettive sul cambiamento”. In particolare, verrà delineato come è stato organizzato il percorso formativo e come il cambiamento viene esperito e raccontato dalle educatrici. L'attenzione verrà anche posta sui bisogni formativi emersi e sulla necessità di creare spazi e tempi di riflessività professionale orientati a gestire al meglio i cambiamenti e a migliorare la qualità dell'offerta formativa.

2. Il percorso formativo²

Il percorso formativo, pensato e predisposto dalla provincia autonoma di Trento, della durata di 20h frontali e 7 autogestite per ogni gruppo (tot. 40h più 14h), aveva come obiettivo quello di comprendere e analizzare i vissuti, le percezioni e i bisogni formativi delle educatrici per supportarle nella capacità di saper accogliere i complessi cambiamenti che caratterizzano oggi i contesti educativi e, al contempo, guidare micro-processi di progettazione partecipata volti a migliorare la qualità dell'offerta educativa nei nidi d'infanzia. La formazione ha coinvolto 37 educatrici dei nidi comunali e 3 educatrici di un centro bambini e genitori. Proprio per supportare un processo di innovazione didattica intenzionale e consapevole, il percorso di formazione si è posto l'obiettivo di offrire alcune competenze osservative e riflessive che consentissero alle educatrici di mantenere un dialogo continuo tra le teorie pedagogiche di riferimento e le pratiche educative quotidiane.

Il punto di partenza del percorso formativo è stato quello di guidare le educatrici nel definire che “cosa” sia per loro il cambiamento e quali sono le tematiche che, secondo loro, impattano di più sul lavoro quo-

1 Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei, <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>

2 L'impalcatura del percorso formativo dal titolo “Prospettive del cambiamento” (<https://www.iprase.tn.it/formazione/dettaglio-iniziativa?corsoId=29607&inheritRedirect=true>) è stata ideata, strutturata e definita dalla provincia autonoma di Trento. Il ruolo dei formatori è stato quello di mettere in pratica il percorso di formazione per individuare i bisogni formativi e riportarli alle coordinatrici pedagogiche (interne ed esterne) creando le premesse per la progettazione del percorso formativo relativo all'anno 2024-2025.

tidiano. In seguito il percorso è stato articolato in diversi incontri nei quali teorie e prassi pedagogiche sono state messe a confronto per individuare nuove modalità di rispondere alle esigenze di bambini e famiglie, lavorando sulle competenze riflessive delle partecipanti. In particolare sono state proposte attività pratiche (*brainstorming, focus group, world café, studi di caso, analisi SWAT, “schede personas”*) volte a mettere in luce le complesse dinamiche che ruotano intorno alle alleanze educative e al “come” accogliere i cambiamenti per creare contesti educativi di qualità.

Nel dettaglio il percorso formativo è stato articolato in quattro moduli della durata di 5 h ciascuno contraddistinti da tematiche connesse tra loro ma orientati su obiettivi differenti.

Modulo 1: *“Introduzione alle tematiche legate al cambiamento”*: le percezioni del cambiamento e le esperienze connesse ai cambiamenti. Riflessione sui possibili punti di forza e di debolezza legati alla capacità dei servizi educativi di abbracciare i cambiamenti.

Modulo 2: *“Le competenze legate al cambiamento”*: partire da esperienze, *story-telling, world café* e attività di gruppo per individuare le possibili risorse professionali in grado di supportare educatrici e insegnanti all’interno dei rapidi processi di cambiamento.

Modulo 3: *“Tessere alleanze educative”*: partire dalle buone prassi adottate con le famiglie per comprendere quali strategie sono in grado di supportare la partecipazione delle famiglie; lavorare sull’alleanza tra colleghe e sulla condivisione di esperienze e punti di vista.

Modulo 4: *“Immaginare orizzonti progettuali”*: focus sulla ri-progettazione a partire dalle dimensioni emerse nei moduli precedenti.

2.1 I contesti della formazione

La formazione ha coinvolto due nidi di Trento e un centro genitori-bambini collocati in zone territoriali caratterizzate da necessità differenti. Il primo nido³ (servizio1) è un nido storico di Trento nei pressi dell’ospedale, realtà in cui la maggior parte delle famiglie è composta da medici che non hanno reti famigliari e spesso fanno un grande affidamento sul nido come luogo fondamentale per la crescita dei loro figli. Il nido conta circa 66 bambini iscritti, con 18 educatrici, e negli ultimi anni anche il personale educativo è cambiato profondamente. Il fatto di avere un gruppo di educatrici neo-assunte rende necessario un grande lavoro collegiale sulle dinamiche di gruppo e sulla necessità di costruire un linguaggio comune (idee di bambino, idee di famiglie, categorie di lettura e significazione della realtà).

Le famiglie che frequentano il nido spesso non hanno altri supporti, sono composte da liberi professionisti che spesso fanno grande affidamento sul servizio educativo. Il nido è frequentato, inoltre, da alcune mamme rifugiate con le quali spesso occorre individuare modalità comunicative alternative a quella esclusivamente verbale e scritta in italiano.

L’altro nido che ha preso parte alla formazione (servizio2), conta 64 bambini e un gruppo di 19 educatrici con un notevole ricambio che ha reso necessario un grande lavoro di messa in gioco e in discussione rispetto alla progettazione educativa. Anche in questo servizio, le famiglie vengono percepite come “complesse”, esigenti e al contempo fragili e isolate.

Le dimensioni contestuali ci hanno permesso di individuare i principali nuclei tematici intorno ai quali orientare l’ampia riflessione sul cambiamento. In particolare si è colta la necessità di lavorare sulla dimensione collegiale tra educatrici e di trovare possibili strumenti per supportare le famiglie, incentivare la partecipazione e costruire spazi di fiducia autentica e rispetto reciproco.

2.2 Metodologia di lavoro e analisi delle tematiche

La metodologia adoperata in tutte le fasi della progettazione è stata quella della “ricerca form-azione” (Asquini, 2018), per lavorare in modo congiunto con tutte le figure professionali coinvolte con l’obiettivo

3 Per garantire l’anonimato delle educatrici dei servizi dove è stata svolta la ricerca non verrà mai fatto esplicito riferimento a nomi reali di persone o luoghi.

di accompagnare la costruzione di modelli operativi in grado di sostenere le micro-progettualità situate. In particolare in ogni giornata di formazione abbiamo affrontato alcuni nuclei tematici legati all'impatto del cambiamento sulle prassi educative (famiglia, relazioni, collegialità, organizzazione spazi e materiali) incrociando riferimenti alle teorie pedagogiche e didattiche (Balduzzi, Pironi, 2017; Lazzari, Picchio, Musatti, 2013; Fukkink, Lont, 2007) con i limiti e le potenzialità dei contesti. In particolare, sono state proposte tecniche di lavoro partecipato e la documentazione prodotta è sempre stata raccolta e analizzata dalla formatrice per restituirla alle educatrici alla fine e all'inizio di ogni incontro formativo. Dall'analisi delle riflessioni e della documentazione prodotta dalle educatrici sono emersi principalmente due bisogni formativi: in primis, la possibilità di avere più occasioni in cui lavorare sulla dimensione collegiale e di gruppo per costruire linguaggi condivisi e prospettive comuni; in secondo luogo le educatrici hanno sottolineato l'esigenza di avere maggiori occasioni di confronto per riflettere su "come" sostenere e incentivare la partecipazione delle famiglie. Questo ci permette di comprendere quanto sia importante creare occasioni di formazione in servizio capaci di supportare lo sviluppo di competenze riflessive per creare contesti educativi per la prima infanzia, capaci di rispondere in maniera proattiva alle sfide del presente (Pirard, Barbier, 2012).

3. La percezione del cambiamento: come viene visto e raccontato dalle educatrici

Il punto di partenza del percorso formativo aveva l'obiettivo di individuare le percezioni, i vissuti e gli impliciti che le educatrici associavano ai grandi temi del cambiamento (tecnologie, clima, economia, guerre, mutamenti familiari) per poi arrivare a definire quale fosse l'impatto del cambiamento all'interno del loro lavoro quotidiano. Lo scopo è stato quello di guidare le educatrici nel definire che "cosa" sia per loro il cambiamento e quali sono le tematiche che secondo loro incidono di più sul loro lavoro quotidiano.

3.1 *Come i mutamenti sociali, economici, tecnologici e globali impattano sulla vita al nido - la parola alle educatrici*

In ogni momento della formazione le educatrici hanno partecipato in modo estremamente attivo arrivando a definire le dimensioni che per loro risultano essere più critiche e al contempo sfidanti. Nel modulo 1, abbiamo individuato una serie di temi, parole chiave e dimensioni che loro associavano al cambiamento. L'obiettivo di questa prima parte di formazione era quello di comprendere quali significati e sfaccettature assume il cambiamento per le educatrici protagoniste della formazione. Per attivare questo processo le educatrici sono state invitate a riempire 4 post-it a testa inserendo le parole che "d'istinto" collegavano al tema del cambiamento. Le aree tematiche emerse dalle parole sono principalmente tre: un'area legata alle possibili caratteristiche e dimensioni che definiscono il cambiamento (*vortice, flessibilità, rottura, sfide, novità, tecnologie ...*); una seconda area dedicata alle competenze dell'educatore che sta "dentro al cambiamento" (*consapevolezza, accogliere e rispondere, condivisone, elasticità e flessibilità...*); una terza area legata alle famiglie e ai bambini (*capacità di rispondere alle loro mutate esigenze, relazione, lavoro di rete, supporto, lettura dei bisogni...*). Questi post-it sono stati condivisi e discussi con le partecipanti per addentrarci all'interno di riflessioni più profonde.

Come è possibile immaginare, il primo tema legato alla parola cambiamento (citato da ognuna delle partecipanti) è stato quello relativo all'impatto che le tecnologie hanno sulle modalità di comunicare e relazionarsi con le famiglie (Petrucco, Restiglian, Frison, 2017). In particolare, anche il ruolo della documentazione quotidiana delle attività è stato notevolmente messo in discussione. Le educatrici hanno affermato che temono si perda *"il vero senso e significato della documentazione riducendola ad una raccolta di foto del bambino da inviare su whatsapp quando documentare è molto di più di una raccolta di foto ma rappresenta la costruzione quotidiana di un processo educativo unico e irripetibile"* (educatrice servizio1)

In particolare le educatrici hanno sottolineato che spesso fare foto, video e cartelloni durante la giornata fa sì che loro non riescano a stare in modo autentico con i bambini: *"le cose più belle succedono in momenti che noi non riusciamo a fotografare"*, *"a volte preferisco stare seduta in terra con i bambini, godermi il momento, i loro visi e non alzarmi in piedi, allontanarmi e fare le foto perché ho l'ansia di documentare tutto, sempre"*; *"siamo quello che facciamo vedere?"* (educatrice servizio2)

In questo senso, le educatrici hanno riportato di percepire il rischio che la documentazione del nido venga intesa dalle famiglie come *“il corrispettivo di una pagina Instagram o Facebook”* dove conta più ciò che viene mostrato anziché ciò che viene effettivamente fatto. In quest’ottica il documentare “spezza” la fluidità di alcuni preziosi momenti educativi. Questo ci permette di capire che anche categorie pedagogiche di indiscussa importanza come quella della “documentazione” se usate in modo acritico rischiano di generare malessere piuttosto che dare valore al processo educativo del bambino. Inoltre, questo ci ha portate a interrogarci su quanto sia importante come educatrici riuscire a trasmettere alle famiglie il vero valore e senso pedagogico della documentazione, che non deve rappresentare una forma di controllo da parte del genitore, ma bensì un terreno di costruzione di significati educativi condivisi. A questo punto, è stato fondamentale ridefinire insieme che cosa significa documentare e quali sono i veri obiettivi del documentare per comprendere come, quando e per chi si decide di tenere traccia del processo in modo tale da supportare la continuità orizzontale con la famiglia e il territorio, e la continuità verticale con la scuola dell’infanzia (Giovannini, 2013; Daddi, 2023).

3.2 Sfide e risorse professionali legate al cambiamento

Nel modulo 2, il lavoro sulle sfide e risorse legate al cambiamento ha preso il via da una riflessione generale (attraverso metodologie di lavoro in gruppi come: *story-telling di successo*, *world café*, analisi SWAT) sulle premesse che hanno spinto a scegliere questa professione e sulle possibili soddisfazioni/ sfide quotidiane e sulle competenze repute necessarie per questo lavoro. Dal confronto con le educatrici è emerso che la scelta di questo lavoro nasce dal desiderio di prendersi cura di bambini e famiglie, dalla volontà di fare la differenza e di accompagnare i bambini in una fase importante e delicata della loro vita. Alcune educatrici si sono anche domandate se sceglierebbero nuovamente “nel qui ed ora” la stessa professione: la risposta è sempre stata affermativa anche se in modo unanime entrambi i gruppi di lavoro hanno sottolineato quanto per loro sarebbe importante un maggiore riconoscimento professionale attraverso retribuzioni adeguate, maggiore rispetto e riconoscimento sociale. Per quanto riguarda altre possibili sfide spicca il riuscire a “gestire le frustrazioni dei bambini” e il *“riuscire a comunicare e condividere le regole di condotta con le famiglie senza il timore di incrinare il rapporto o di essere accusate/giudicate”* (educatrice servizio 1). Tra le soddisfazioni, ritroviamo l’importanza della quotidianità, dei piccoli traguardi raggiunti che accompagnano il processo di crescita dei bambini, vedere le autonomie crescere ogni giorno, costruire relazioni di cura con i bambini, essere un punto di riferimento per loro. Il capitale umano⁴ viene considerato la risorsa principale e la variabile fondamentale per garantire la qualità educativa. Ragionando sulle sfide, le educatrici hanno poi posto l’attenzione su alcune competenze più importanti che reputano indispensabili come la capacità di saper osservare, saper cogliere e saper rispondere alle emozioni altrui, saper documentare e valorizzare la continuità orizzontale nella relazione con le famiglie.

Sempre all’interno di questo modulo, come ultima attività, è stato chiesto in cosa consiste secondo le partecipanti *il ruolo ideale dell’educatore*. Dal punto di vista relazionale, le educatrici erano unanimi nel ritenere che l’aspetto più importante sia legato alla capacità di leggere e cogliere i bisogni di bambini e famiglie.

Molta attenzione è stata data ai tempi (le educatrici li vorrebbero più lenti e distesi), agli spazi (avere spazi più versatili e materiali flessibili) e alla distribuzione dei gruppi (rapporto numerico dei bambini per ogni educatrice) per riuscire davvero a tenere al centro il bambino con le sue mutevoli esigenze. Inoltre, grande valore è stato attribuito al lavoro collegiale e ai momenti di confronto che, secondo le educatrici, dovrebbero essere più frequenti e orientati all’ascolto reciproco non giudicante.

Infine, le educatrici hanno affermato che vorrebbero ricevere maggiore riconoscimento sociale e politico, riuscire a non portarsi a casa le fatiche mentali e psichiche legate al lavoro (*“avere lo scudo di Atena”*, educatrice servizio 2) così come la capacità di gestire gruppi di età differenti e *“impegnarsi maggiormente nei momenti di restituzione con i genitori per comunicargli il tuo bambino è stato visto”* (educatrice servizio 1).

4 Per capitale umano le educatrici intendevano l’insieme delle conoscenze teoriche, pratiche ed esperienziali di tutte le figure professionali che fanno parte del contesto educativo del nido (educatrici, pedagogiste, cuoche e personale ausiliario).

Al termine di queste attività riflessive abbiamo individuato insieme una serie di punti di forza ricorrenti che potessero costituire delle risorse volte a guidare e supportare le educatrici nelle progettazioni future e che hanno rappresentato i punti di riferimento dell'intero percorso formativo:

- l'importanza di pensare lo spazio e i materiali (funzione fondamentale degli spazi esterni) in modo flessibile *“ogni cambiamento parte dal ripensare spazi e materiali in modo creativo”* (educatrice servizio2);
- l'importanza di avere competenze osservative e avere un tempo e uno spazio formativo in cui *“allenarle”*;
- l'importanza della flessibilità come approccio al lavoro educativo (ruoli, tempi, funzioni) per sapersi adattare più rapidamente ai cambiamenti;
- l'importanza del lavoro collegiale e del confronto costante tra colleghe;
- l'importanza del coinvolgimento delle famiglie all'interno dei processi che accompagnano i cambiamenti (co-progettazione);
- l'importanza di saper ascoltare e accogliere le famiglie in modo autentico: *“anni fa le famiglie chiedevano soluzioni mentre oggi hanno più bisogno di ascolto”* (educatrice servizio1);
- il ruolo del coordinatore pedagogico che crea sinergie e connessioni.

3.3 *Le competenze legate al lavorare in gruppo: supportare la comunicazione e “l'alleanza interna” tra colleghe*

All'interno del modulo 3, prima di poter parlare di alleanza educativa rispetto all'esterno del servizio (famiglie, altri servizi educativi, territorio) è stato fondamentale ragionare e riflettere sulle dinamiche che influiscono sull'alleanza interna tra colleghe. La dimensione collegiale e il saper lavorare in gruppo vengono negoziati e ri-costruiti quotidianamente: all'interno dei contesti educativi si incontrano professionalità, esperienze, vissuti e prospettive pedagogiche differenti (Dalledonne, Balduzzi, 2022). Queste differenze, da un lato, rappresentano una risorsa imprescindibile, dove punti di vista differenti possono dare vita a nuove progettualità e nuove prospettive capaci di rispondere in modo adeguato ai molteplici cambiamenti che caratterizzano il particolare momento storico politico nel quale ci ritroviamo. Tuttavia, dall'altro lato, avere molteplici punti di vista comporta un grande lavoro di confronto, nel quale sviluppare riflessività e capacità di lavorare in gruppo per prevenire dinamiche disfunzionali tra colleghe (ostilità, resistenza al cambiamento, timore del conflitto, mancanza di obiettivi comuni). Durante i percorsi di ricerca-formazione è fondamentale accompagnare i gruppi di lavoro rispetto alle dinamiche relazionali che si instaurano tra colleghe. Per fare questo, in primo luogo è stata introdotta la tematica del lavorare in gruppo evidenziando le caratteristiche che distinguono un gruppo funzionale e orientato a un obiettivo comune da un gruppo disfunzionale (Mandalà, 2006). Presentare la tematica dal punto di vista teorico consente alle educatrici coinvolte di iniziare a riflettere sulle possibili dinamiche presenti nel loro contesto. Dopo questa attività teorica introduttiva, è stato chiesto a ogni partecipante di costruire la sua *“mappa delle relazioni”*. La possibilità di costruire una mappa delle relazioni ci consente di avere una rappresentazione grafica che ci permette di capire come ogni partecipante si colloca rispetto al contesto in cui lavora e quale valore/importanza dà alle reazioni che vi si creano. Dai dati raccolti emergono prospettive differenti che ci permettono di leggere le dinamiche relazionali e successivamente di trovare canali di mediazione guidando le educatrici nella costruzione di una mappa delle relazioni condivisa.

Facendo riferimento ad alcuni esempi di *“mappe delle relazioni”* prodotte dalle educatrici è emerso come la percezione di uno stesso contesto possa essere differente: c'è chi è partito da una visione in cui il gruppo è diviso in due sottogruppi in base alle sezioni dei bambini (i.e. sezione grandi e sezione piccoli) e chi invece è partito da una percezione più unitaria (uso stilizzato di una *“casa”*) e circolare attraverso l'uso di cerchi concentrici. Risulta interessante come, in tutte le rappresentazioni grafiche, la figura del coordinatore pedagogico abbia una funzione di *“contenimento”* del contesto educativo sia esso percepito in modo unitario o più frammentato.

Oltre alla percezione del contesto, dalle mappe relazionali emerge la percezione che le educatrici hanno di se stesse. Alcune di loro si sono posizionate al centro della rete relazionale e a partire da loro hanno sviluppato le relazioni con le altre figure professionali presenti nel contesto. Altre educatrici hanno inserito

al centro i bambini e le famiglie, considerandoli il fulcro attorno al quale tutto ruota. La mappa delle relazioni ci ha consentito di ragionare sul senso che ognuna dava al gruppo di lavoro e alle dinamiche relazionali e ci ha permesso di soppesare le aspettative reciproche per riflettere su possibili strategie relazionali volte a supportare le dinamiche di gruppo.

3.4 Le competenze legate al supportare la partecipazione delle famiglie: bisogni formativi, strumenti e strategie

Le ricerche a livello nazionale e internazionale ci mostrano che i servizi educativi capaci di sviluppare modalità democratiche e partecipative sono ritenuti i più efficaci nel coinvolgere le famiglie, in particolare quelle che provengono da background svantaggiati (Vandenbroeck et al., 2018). Ciò implica che i valori pedagogici, le credenze e le pratiche dei servizi per la prima infanzia dovrebbero essere resi espliciti e costantemente negoziati con le famiglie (Bove, Mantovani, 2015). Costruire un rapporto di fiducia con le famiglie permette di dare “voce” a tutti i genitori, di creare occasioni di dialogo autentico dove ognuno si senta visto e accolto nelle sue esigenze e potenzialità all’interno di una dimensione di co-evoluzione e co-educazione.

In questo quadro, nei modulo 3 e 4 la tematica avvertita con maggior forza in sede di formazione è stata sicuramente relativa al come supportare la partecipazione delle famiglie e la realizzazione di un dialogo costruttivo. Spesso anche il “cambiamento” viene percepito e raccontato proprio in termini di partecipazione delle famiglie. In particolare dalle narrazioni delle educatrici emerge la percezione che anni fa le famiglie partecipassero di più, rispettassero di più i “ruoli” differenti e fossero più capaci di dare regole ai figli. Oggi, invece, i genitori vengono spesso raccontati come fragili, incapaci di dare regole, troppo apprensivi o troppo sfuggenti (Satta, 2017; Zonca, 2012). Questa visione della genitorialità impatta notevolmente sulle dinamiche relazionali e comunicative che si instaurano tra casa e scuola, con il rischio che nessuno degli attori coinvolti riesca a comunicare in modo autentico e chiaro. Spesso infatti, le educatrici riportano anche un timore costante a comunicare possibili difficoltà del bambino, problemi perché hanno paura di “ferire” i genitori e di impattare negativamente con la fiducia che è stata faticosamente costruita. Per rispondere a questo bisogno formativo sono state proposte due attività principali: 1 – ragionare sulle principali teorie legate alla comunicazione tra adulti e sulle principali strategie comunicative che possono emergere nel momento in cui casa e scuola si incontrano (Dalledonne, Cino, 2023); 2 – svolgere un’attività pratica in cui costruire una scheda descrittiva di un genitore rispetto al quale si vuole migliorare le dinamiche relazionali e comunicative (*scheda personas*). Questo tipo di attività ha permesso alle educatrici di immedesimarsi maggiormente con la vita e con il vissuto del genitore in modo da poter individuare strategie di azione inedite e partecipate. In questa scheda, oltre ai dati anagrafici, è stato chiesto alle educatrici di immaginare la giornata tipo di questo genitore, i suoi hobby, le passioni. È stata poi posta attenzione alle possibili aspettative che il genitore può avere verso la scuola, le educatrici e il/la figlio/a. Un altro aspetto importante di questa scheda, è la descrizione dei momenti di contatto tra questo genitore e la scuola stessa (ambientamento, accoglienza, ricongiungimento, riunioni, telefonate ecc.). Infine, la scheda permette di porsi degli obiettivi e darsi delle possibili strategie per migliorare l’alleanza educativa.

Dopo questo lavoro a gruppi, le schede dei genitori vengono condivise in plenaria e ognuno può proporre e integrare le strategie individuate dagli altri gruppi. L’obiettivo è quello di mettersi nei panni dei genitori e al contempo di intercettare possibili strategie che assumono il carattere di buone prassi condivise (Thompson et al., 2018).

Questo, da un lato, permette di rendere il modello replicabile nel futuro e, dall’altro, di responsabilizzare tutti gli attori coinvolti nell’attivare processi trasformativi in quanto consente di monitorare i processi inerenti al “che cosa ha funzionato” (*what works*), rispetto ai diversi “attori coinvolti” (*what works for whom*) e in relazioni a “quali specifiche condizioni contestuali” (*what works for whom in which circumstances*) in termini di accesso, partecipazione delle famiglie e qualità dell’offerta educativa.

4. Riflessioni conclusive

Il percorso formativo riportato in questo articolo ha messo in evidenza alcuni bisogni formativi delle educatrici di due nidi di Trento a partire dalla macro tematica legata al cambiamento e alle sue ricadute sui contesti educativi. Partire da una tematica ampia, usando la metodologia della ricerca-formazione, ha permesso alle educatrici di interrogarsi e porsi domande sulle dinamiche implicite ed esplicite che impattano sulla qualità dell'offerta educativa nella prima infanzia (Catarsi, Sharmahd, 2012; Pirard, Barbier, 2012). L'aspetto più interessante è relativo al fatto che inizialmente le educatrici si aspettavano di ricevere "soluzioni" e "strategie" da questo percorso, ma incontro dopo incontro il vero bisogno formativo che emergeva era relativo alla possibilità di avere uno spazio e un tempo in cui interrogare le teorie, nel quale porsi domande e trovare strategie situate per migliorare la qualità del lavoro quotidiano. In particolare, è emersa la necessità di sviluppare competenze osservative, di saper leggere e comprendere i fenomeni educativi piuttosto che ricevere suggerimenti operativi. Durante i percorsi formativi, spesso l'attenzione di educatrici e formatori viene posta sulla ricerca di possibili soluzioni e strategie rischiando ricadute di tipo normativo, quando in realtà questo percorso formativo ha messo in evidenza quanto sia indispensabile sospendere il giudizio, riuscire a osservare e descrivere i complessi fenomeni educativi, prima di arrivare a implementare possibili strategie operative. Saper osservare e descrivere un fenomeno educativo (Bertolini, 1988) è un atto di riflessività che consente agli educatori di mettersi in discussione, di portare in luce le pedagogie implicite, di costruire e condividere nuove chiavi di lettura. In questo primo anno del percorso di formazione l'obiettivo era quello di guidare e accompagnare le educatrici a cogliere quali sono i nodi critici e le potenzialità all'interno della quotidianità educativa, il prossimo anno la formazione sarà focalizzata sulle esigenze di ciascun contesto con l'obiettivo di trovare metodologie didattiche e strategie volte a colmare i possibili divari tra teorie pedagogiche e prassi educative nella consapevolezza che occorre creare uno spazio e un tempo di confronto autentici per accogliere i molteplici cambiamenti sociali, culturali ed economici che impattano sulla qualità dell'offerta educativa.

Nota bibliografica

- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L., Pironi T. (2017). *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: Franco Angeli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bove C., Mantovani S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 10 (1), 9-31. DOI: 10.13128/RIEF-16381
- Catarsi E., Sharmahd N. (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Junior.
- Daddi D. (2023). *La documentazione al nido passo dopo passo*. Trento: Erickson.
- Dalldonne Vandini C., Balduzzi L. (2022). Sostenere la professionalità degli educatori attraverso la videoanalisi: una ricerca condotta nei nidi d'infanzia di Trento. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 221-237. DOI https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_17
- Dalldonne Vandini C., Cino D. (2023). "The Burden of Language": Building the Educational Alliance with Foreign Families in Parent-Teacher Conferences. *Encyclopaideia*, 27(65), 19-33.
- Dumcius R. et al. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fukkink R., Lont T. A. (2007). Does training matter. A meta-analysis of experimental studies of caregiver training. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.
- Giovannini D. (2013). Documentare per le famiglie e con le famiglie nel nido d'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 8(1), 45-49. DOI: <https://doi.org/10.13128/RIEF-13306>
- Lazzari A., Picchio M., Musatti T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years*, 33(2), 133-145.
- Mandalà M. (2006). L'eredità di Kurt Lewin nel modello dell'empowered peer education. *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi*, 2, 1000-1006.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art.

- 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistemaintegrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%-2022%20novembre%2021,%20n.%20334.pdf>.
- Petrucco C., Restiglian E., Frison A. (2017). Progettare, documentare e osservare all'asilo nido: un'esperienza con il software eNido. In *Progress to work Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche*, 1, 442-450. Genova: Genova University Press.
- Pirard F., Barbier J. M. (2012). Accompaniment and quality in childcare services: The emergence of a culture of professionalization. *Early Years*, 32(2), 171-182. DOI <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642852>
- Santagata R., Guarino J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43, 133-145. DOI:10.1007/s11858-010-0292-3
- Satta C. (2017). L'ossessione della genitorialità. Infanzia e famiglia nella società dell'insicurezza. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 58(2), 449-458
- Silva C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Thompson I. et al. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. DOI <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Vandenbroeck M., Lenaerts K., Beblavy M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them. European Expert Network on Economics of Education*, 32, 1-86. https://eenee.eu/wp-content/uploads/2021/05/EENEE_AR32.pdf
- Veraldi R. (2020). Proiezione dei cambiamenti socioeconomici a seguito della pandemia Covid-19. *Esperienze Sociali*, 104, 117-138.
- Zonca P. (2012). I genitori ieri ed oggi: certezze e fragilità. In *La famiglia italiana tra crisi e risorse 1861-2011* (pp. 19-48). Roma: Aracne. DOI <https://dx.doi.org/10.978.88548/57735>



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Famiglie migranti e figli con disabilità al nido: impegni di co-educazione

Anna Pileri

Associate Professor in Didactics and Special Education | Department of Education | University of Bologna (Italy) | anna.pileri2@unibo.it

Migrant families and their children with disability: co-educational engagements

Abstract

This contribution aims to analyze the pedagogical aspects related to disability and migration, exploring how this dual condition raises crucial challenges in the lives of families dealing with their child's disability while being far from their cultural and emotional context. The objective is to outline perspectives that promote a preventive and proactive approach toward these families, who are more vulnerable to double exclusion. Factors such as the experience of exile, migration-related trauma, representations of disability, and the presence or absence of support networks are central to the inclusion processes of children with disabilities. It is essential to promote studies that can understand the needs of these families in order to develop co-educational actions that actively engage them in their child's life plan starting from nursery school.

Keywords

families, nursery school, disability, migration, co-education

Il presente contributo intende analizzare gli aspetti pedagogici legati alla disabilità e alla migrazione, esplorando come questa duplice condizione sollevi sfide cruciali nella vita delle famiglie che affrontano la disabilità del proprio figlio lontane dal loro contesto culturale e affettivo. L'obiettivo è delineare prospettive che promuovano un approccio preventivo e proattivo nei confronti di queste famiglie maggiormente esposte a una *duplice esclusione*. Variabili come il vissuto d'esilio, il trauma migratorio, le rappresentazioni della disabilità, la presenza o meno di reti di supporto si rivelano centrali nei processi inclusivi. Risulta fondamentale cogliere i bisogni di queste famiglie al fine di incentivare azioni co-educative che possano coinvolgerle attivamente nel progetto di vita dei loro figlio*, già a partire dal nido d'infanzia.

Parole chiave

famiglie, nido d'infanzia, disabilità, migrazione, co-educazione

* La scelta dell'uso del maschile generalizzato al plurale nel presente contributo è di natura puramente convenzionale

1. Disabilità e migrazione: i rischi di una duplice esclusione

La relazione tra disabilità e migrazione è un campo di studio emergente, che combina due aree di ricerca tradizionalmente distinte: gli studi sulla disabilità e quelli sulla migrazione. L'interazione tra queste due dimensioni fa emergere questioni complesse legate all'inclusione sociale, ai diritti umani, alle politiche di accoglienza e all'accesso ai servizi. Nell'intraprendere una ricerca sulle fonti scientifiche riguardanti questo tema, ci si imbatte spesso in uno scenario di studi limitati, che tendono a esaminare le due dimensioni in modo distinto, concentrandosi ora sull'una ora sull'altra. In proposito, anche Bolognesi e Dainese (p. 1, 2020) sottolineano che nel panorama italiano sono ancora esigue le ricerche “[...] rivolte a conoscere le implicazioni che l'appartenenza culturale e la disabilità hanno nel processo di costruzione identitaria di tali persone (Goussot, 2010; Bolognesi, 2011; Caldin, 2012; Martinazzoli, 2012; Pileri, Friso, 2019)”.

Un ulteriore problema attiene alla scarsità di dati che considerano la convergenza di queste due dimensioni, sia a livello statistico che analitico. A livello internazionale, purtroppo, non abbiamo a disposizione un quadro chiaro riguardo alla presenza di bambini migranti o figli di migranti con disabilità nei servizi educativi, scolastici e socio-sanitari. Di conseguenza, si crea un'immagine incompleta, che rappresenta due mondi distinti che sembrano non interagire. Anche in Italia, non disponiamo di un quadro quantitativo accurato sulla reale presenza di bambini migranti con disabilità nei servizi educativi e scolastici; frequentemente, i dati sono presentati in modo frazionato, distinguendo tra alunni ancora definiti stranieri e alunni con disabilità (Friso, Pileri, 2020). Tale situazione è probabilmente dovuta alla difficoltà di incrociare le informazioni relative alle due dimensioni e anche all'eterogeneità delle terminologie utilizzate per riferirsi ai migranti e ai figli di migranti.

Queste lacune si riscontrano anche a livello legislativo, poiché le due dimensioni continuano a essere regolate separatamente, nonostante si riferiscano a un'unica persona che necessita di interventi integrati e condivisi. È fondamentale considerare, infatti, la coesistenza di aspetti che devono essere analizzati nel loro intreccio, assumendo una prospettiva pedagogica che coniughi aspetti interculturali e speciali. Di qui la rilevanza di un dialogo interdisciplinare fra Pedagogia speciale e interculturale, discipline che, condividendo settori e obiettivi comuni, possono contribuire alla riuscita inclusiva di queste famiglie mettendo insieme le loro reciproche risorse.

Nonostante le questioni critiche sollevate, il dibattito pedagogico sta acquisendo sempre più vigore, e cresce l'attenzione verso le implicazioni educative di questa “doppia diversità”. Risulta necessario identificare strategie e strumenti efficaci per l'inclusione di queste famiglie. Gli studi convergono sull'urgenza di analizzare e comprendere l'impatto di questo fenomeno sui sistemi educativi, scolastici e sanitari dei paesi ospitanti, poiché l'inclusione di un bambino migrante con disabilità richiede inevitabilmente la creazione di nuovi processi organizzativi e l'individuazione di nuovi paradigmi educativi, sociali, culturali e politici.

Crescere un bambino con disabilità può comportare per una famiglia la necessità di affrontare un percorso molto complesso e provante, seguendo iter clinici, strategie specifiche per sostenere lo sviluppo del proprio figlio, organizzare la vita quotidiana e informarsi sui servizi e le risorse disponibili (Neely-Barnes, Dia, 2008; Pelchat, 2012). Questi aspetti rivestono un ruolo cruciale nel processo di diagnosi e cura educativa. Tuttavia, per le famiglie migranti, si presentano ulteriori sfide. Oltre ad affrontare nuove difficoltà culturali, esse devono anche ricostruire le proprie reti sociali (Perregaux *et al.*, 2008), in un costante sforzo di adattamento e comprensione del nuovo contesto, che richiede interventi di supporto mirati e collaborativi da parte dei servizi. È pertanto fondamentale tenere presente che le diverse dimensioni, sommandosi, possono aumentare il rischio di esclusione per i bambini e le loro famiglie (Goussot, 2009; Marone, Buccini, 2020). In particolare, i genitori migranti di un bambino con disabilità complessa possono trovarsi a vivere un “dramma nella solitudine” (Dainese, 2016, p. 112) in assenza di un adeguato supporto. All'esperienza di lutto legata alla migrazione si somma, infatti, un ulteriore lutto connesso alla comunicazione della disabilità del proprio bambino (Caldin, 2012) e alla conseguente perdita del bambino “perfetto” immaginato e desiderato. Sono aspetti di complessa elaborazione per tutte le famiglie, in particolare se vissuti in un nuovo contesto, privo di riferimenti e del sostegno delle proprie reti affettive.

L'esperienza della disabilità e il vissuto personale e familiare in risposta a questa doppia condizione sono strettamente legati al contesto culturale di riferimento (Marone, Buccini, 2020). Ciò implica che esistono diverse modalità di utilizzare i sistemi simbolici che modellano l'esperienza soggettiva, nei quali si intrecciano

ciano esperienze, significati ed emozioni elaborate sia a livello individuale che sociale. Tali aspetti vanno necessariamente considerati nelle progettualità individualizzate e personalizzate.

2. Il persistere di questioni critiche sollevate da alcune ricerche

A partire dal 2006, la Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap (FISH)¹ ha avviato una serie di indagini finalizzate a indagare le condizioni di vita delle persone migranti con disabilità. Una delle prime indagini a restituire una fotografia molto interessante del fenomeno è intitolata "Migranti con disabilità: comprendere il fenomeno per tutelare i diritti"² (2013). Questo studio, condotto in collaborazione con esperti del settore, aveva l'obiettivo di analizzare le condizioni di vita dei migranti con disabilità nel nostro paese. Attraverso la raccolta dei dati esistenti e l'analisi di alcune storie personali, è emersa un'immagine complessa e sfumata, segnata da numerose criticità che sfuggono non solo alle statistiche, ma anche alle normative e alle politiche pubbliche. Come evidenziato nel rapporto FISH (2006), "l'intera società italiana non incontra né conosce queste persone e, di conseguenza, non riesce a riconoscere i loro bisogni specifici, che ricadono su famiglie già in difficoltà nel realizzare il proprio progetto di inclusione".

Tra le ricerche europee effettuate negli ultimi decenni, spicca l'indagine "Diversità culturale e disabilità" (2009), che si proponeva di identificare i bisogni degli studenti con disabilità in vari paesi. Questo ampio studio ha coinvolto 25 nazioni e ha offerto un'analisi interessante su diversi aspetti: *la gestione educativa*: esiste una notevole variabilità tra i paesi nella gestione educativa degli studenti migranti con disabilità; *dati disponibili*: in nessuno dei 25 paesi coinvolti esiste una banca dati nazionale che incroci le due dimensioni; *piani educativi individualizzati e personalizzati*: mancano interventi educativi e scolastici integrati per le due condizioni, nonostante le politiche che promuovono l'integrazione nel rispetto dei diritti e delle pari opportunità; *valutazione degli apprendimenti*: tutti i paesi hanno segnalato problemi significativi riguardo al sistema di valutazione, perché i dispositivi di monitoraggio non sono stati sviluppati con una prospettiva interculturale, che tenga, cioè, conto della presenza multiculturale degli alunni con disabilità, ma basandosi piuttosto su popolazioni monoculturali e monolingui; *interventi specifici*: c'è consenso tra i vari paesi sulla necessità di interventi educativi specifici che considerino la doppia dimensione.

Un'altra ricerca significativa in questo campo è il progetto "Genitori migranti e bambini con disabilità: rappresentazioni dei professionisti e percezioni delle famiglie", coordinato da Caldin. Questa indagine ha tracciato un percorso epistemologico importante sul tema della disabilità e della migrazione, focalizzandosi sulla definizione dello status dei bambini migranti con disabilità all'interno di un contesto interculturale e storicizzato. L'Italia, sebbene all'avanguardia nei processi di inclusione per la disabilità, mostra ritardi nell'accoglienza dei migranti e dei loro figli (Caldin, Argiropoulos, Dainese, 2010, p. 6). Un aspetto cruciale emerso dalla ricerca è l'importanza di evitare "stereotipi concettuali" che portano a considerare i bambini migranti con disabilità come necessariamente più problematici rispetto ai loro coetanei nativi. Tali pregiudizi possono offuscare il potenziale di integrazione delle differenze, influenzando negativamente lo sviluppo e la crescita a livello sia affettivo sia cognitivo. Anche la ricerca "Disabilità e migrazione: intrecci di inclusione nella scuola primaria", condotta da Friso e Pileri (A.A. 2016-2018), ha messo in luce aspetti su cui occorre essere vigili. L'indagine ha coinvolto un gruppo eterogeneo di professionisti impegnati nell'inclusione degli alunni migranti con disabilità del territorio dell'Unione Terre D'Argine (Emilia Romagna, Italia). In questo contesto, la presenza di bambini migranti con disabilità è notevolmente aumentata nell'ultimo decennio, evidenziando un forte bisogno di risposte efficaci e di interventi inediti. L'obiettivo dello studio era rivelare le interazioni tra disabilità e migrazione, stimolando riflessioni sui paradigmi e le linee guida che non risultavano sempre rispondenti alle nuove esigenze derivanti da questa doppia diversità. La ricerca in questo campo ha messo in evidenza un contesto in cui prevaleva la presenza di alunni con disabilità intellettiva talvolta lieve, che risultava più complessa a causa della "privazione esperienziale", aggravata da percorsi migratori particolarmente difficili. I professionisti coinvolti nei *focus group* hanno segnalato la mancanza di formazione speciale e interculturale, non solo relativamente al personale educativo

1 <https://www.fishonlus.it/>

2 <http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ReportMigranti.pdf>

e scolastico, ma anche riferendosi a quello socio-sanitario. Inoltre, è stata diffusamente sottolineata una grave carenza di insegnanti specializzati per il sostegno e di mediatori linguistico-culturali, oltre all'assenza di linee guida chiare per orientare il loro lavoro in relazione a questa doppia condizione. Le ricerche menzionate possono offrire alcuni spunti di riflessione circa le sfide che sono ancora da considerare quando alla disabilità si aggiunge il percorso migratorio; questo già a partire da uno dei primi servizi con i quali le famiglie migranti iniziano a interagire: il nido d'infanzia. Nei prossimi paragrafi vedremo quali sono le problematiche ancora da risolvere insieme alle molteplici opportunità che questo servizio elargisce.

3. Sfide e opportunità per i bambini migranti con disabilità al nido

In un contesto globalizzato caratterizzato da flussi migratori sempre più dinamici, la questione dei bambini migranti con disabilità emerge come una delle sfide più rilevanti nel campo dell'educazione e non solo. Questi bambini, che spesso si trovano insieme alle loro famiglie ad affrontare situazioni difficili, necessitano di un'attenzione specifica da parte dei servizi educativi e scolastici in rete con le risorse territoriali. I nidi d'infanzia, in particolare, rappresentano un ambiente cruciale per il loro sviluppo. Sono strutture che non solo offrono un luogo di prevenzione, apprendimento e socializzazione, ma fungono anche da punti di riferimento fondamentali per il supporto e l'accoglienza delle famiglie migranti, costituendo un'opportunità interculturale e inclusiva altrettanto rilevante. Secondo la Dichiarazione di Salamanca, l'inclusione educativa e la partecipazione sono diritti fondamentali che devono essere garantiti a tutti i bambini, indipendentemente dalla loro origine o dalle loro capacità, perché, come recita l'accordo internazionale, tali diritti "sono essenziali per la dignità umana e per il godimento e l'esercizio dei diritti umani. Nel campo della formazione, questo si riflette nello sviluppo di strategie che cercano di realizzare una vera e propria equalizzazione di opportunità" (UNESCO, 1994, p. 11).

Tuttavia, i bambini migranti con disabilità e le loro famiglie si trovano spesso ad affrontare sfide significative, tra cui la mancanza di risorse adeguate, l'esposizione alla discriminazione e le difficoltà nell'accesso ai servizi, a cui si aggiungono *barriere linguistiche*: la comunicazione è spesso ostacolata dalla diversità linguistica, rendendo difficile l'interazione con le famiglie e i bambini (Pourtois e Desmet, 2013), e mancano spesso materiali informativi tradotti in altre lingue, compreso il piano educativo individualizzato; *barriere culturali*: le differenze culturali possono influenzare la percezione della disabilità, le aspettative educative, le interazioni, nonché il modo di pensare e agire sul piano progettuale (Pileri e Dainese, 2023); *barriere strutturali*: molti nidi non dispongono di risorse adeguate, anche dal punto di vista strutturale, per supportare i bisogni specifici dei bambini con disabilità e delle loro famiglie; *barriere formative*: fra gli elementi ostacolanti vi è certamente la mancanza di formazione specifica del personale educativo, per altro escluso dai Corsi di specializzazione per il sostegno, mentre si ritiene essenziale fornire una formazione continua per sviluppare competenze specifiche che possano garantire l'auspicata qualità educativa individualizzata e personalizzata anche al nido. Queste barriere, per essere superate, richiedono impegni condivisi, di sistema, che possano coinvolgere anche i *policy maker*, al fine di garantire il necessario cambiamento. Tuttavia, nonostante queste sfide, il nido costituisce indiscutibilmente un'opportunità fertilissima per la riuscita dei bambini e per le loro famiglie. Si tratta, infatti, di uno dei primi servizi educativi in cui i genitori si confrontano, avviano e consolidano le prime esperienze di partenariato educativo (Francis, 2009; Lavigueur, Coutu, Dubeau, 2011; Lawrence-Lightfoot, 2012; Silva, 2014; Milani, 2018); un contesto privilegiato in cui tessere relazioni, condividere la propria genitorialità, avviando scambi interculturali e reti solidali fra genitori.

Si tratta di un vero e proprio micro-contesto generativo di cultura e di rappresentazioni dei genitori e del personale, che influiscono anche sulla qualità dell'agire educativo e, di conseguenza, sulla crescita e il benessere dei bambini. Anche al nido, così come a scuola, risulta imprescindibile investire sulla *co-educazione e partecipazione delle famiglie*. Coinvolgerle è indispensabile per creare le condizioni di un empowerment familiare che possa incidere favorevolmente sul progetto di vita del loro figlio rendendo i genitori più partecipi e agentivi (Pileri, Caldin, Gremion, 2023).

Mortari ha posto in peculiare rilievo il tema della partecipazione, evidenziando che momenti di confronto intersoggettivo e di progettazione educativa creano le condizioni irrinunciabili per cui "s'impara a pensare e fare discorsi partecipando attivamente ad azioni in cui è richiesto di pensare e di agire" (Mortari,

2017, p. 1). È dunque fondamentale creare spazi di dialogo, di prossimità e di reciproca comprensione (Favaro, 2011) fra famiglie e personale del nido, e fra genitori, per condividere esperienze e risorse, aprendo così la strada verso una migliore comprensione dei bisogni educativi dei bambini. Attraverso la dimensione dialogica si apprende a negoziare e a ri-negoziare significati, a essere coinvolti in processi di apprendimento che implicano, necessariamente, l'assunzione di un impegno condiviso (Lave, Wenger, 1999), rivolto a sciogliere nodi di criticità e a ricercare, insieme, infinite possibilità per i bambini e per i loro genitori. La partecipazione è, dunque, un valore essenziale dell'apprendimento e per l'apprendimento, un mezzo potente e irrinunciabile per esprimere la democrazia e combattere l'esclusione sociale, perché, come afferma Brougère, "Apprendere è partecipare, partecipare è apprendere" (Brougère, 2009).

4. Supportare le famiglie migranti nella "presa d'atto" della disabilità del loro figlio

Per alcune famiglie l'ingresso al nido³ può coincidere con il momento della diagnosi di disabilità del loro figlio o dell'avvio dell'iter previsto per conseguirla. Montuschi (2006) ha magistralmente descritto questo momento definendolo un processo di "presa d'atto" di un evento imprevisto, il cui vissuto dei genitori inciderà profondamente sulla *sintonizzazione affettiva* con il proprio figlio (Pileri, 2018) e anche nelle interazioni con le altre figure coinvolte nella cura educativa. Si tratta di una fase affettivo-cognitiva delicatissima, in particolare laddove la comunicazione della disabilità del proprio figlio è attraversata da un'elaborazione particolarmente sofferta, a cui può aggiungersi un percorso migratorio forzato a causa di calamità, guerre, persecuzioni politiche, molto probabilmente permeato di vissuti drammatici. Il ruolo del personale del nido, insieme a quello delle altre figure che operano in rete, risulta essenziale nell'accompagnare i genitori in questo processo di consapevolezza, affinché possano essere supportati efficacemente nell'affrontare il vissuto di lutto, di rabbia, di colpa che può emergere in questa circostanza, ed evitare che restino intrappolati nella mera accettazione. Si tratta di sostenerli nell'elaborazione-trasformazione di questi sentimenti accompagnandoli verso "un'accettazione vera, autentica e incondizionata" che possa aprire la strada "all'intelletto dell'amore". Ci troviamo in sintonia con Montuschi quando afferma che "questi passaggi non sono il frutto di puro calcolo mentale o di pura rassegnazione: sono il risultato di un vissuto quotidiano di processi evolutivi di tipo affettivo e razionale, di una consapevolezza crescente che porta a una costante chiarificazione e a una continua liberazione da giudizi e pregiudizi" (Montuschi, 2020, p. 36).

Quando le famiglie affrontano la disabilità dei figli, lontane dai propri riferimenti culturali, familiari e amicali, occorre considerare che il processo di elaborazione consta di ulteriori elementi. Le persone migranti, spesso, sperimentano un temporaneo senso di smarrimento e di stress dovuti alla discrepanza fra le loro rappresentazioni interiori (Gottlieb, Alter, 1991) relative alla loro identità e cultura d'appartenenza, e le nuove realtà culturali in cui sono emigrati. La maggior parte dei migranti sono rapidamente in grado di adattare i loro modi di essere e pensare così da essere sintonizzati con il nuovo contesto culturale ed esercitano tale adattamento attraverso le interazioni quotidiane con le persone con e intorno a loro. Per alcuni, invece, questo processo di ricostruzione della visione del mondo e dell'identità è inibito o rallentato (Pileri, 2018). Migrare comporta un processo di profondi cambiamenti, caratterizzati da un "vissuto di rottura", che incide sull'identità di chi intraprende un viaggio che diviene esistenziale (Bolognesi, 2013). Le famiglie si trovano ad affrontare profonde trasformazioni nei legami affettivi, emozionali, familiari, spaziali, temporali, relazionali cognitivi ecc., che obbligano necessariamente a ricostruire la propria identità in tutti i suoi molteplici aspetti: personale, culturale, etnica, sessuale, sociale ecc. L'esperienza migratoria può causare traumi specifici (Moro, 2002) che possono ulteriormente incidere sulla situazione già complessa riguardante i genitori con figli aventi una o più disabilità.

Durante i primi mesi di vita, il bambino migrante vive nel mondo adattato e organizzato per lui dai

3 L'Autrice ha condotto molteplici ricerche nei nidi d'infanzia in Italia e all'estero in contesti multiculturali (2001-2020), dedicandosi allo studio delle interazioni adulti-bambini e fra adulti nei momenti di transizione. Attraverso la video-microanalisi ha studiato le variabili intersoggettive che possono incidere sui processi di ambientamento, di inclusione e di sintonizzazione affettiva fra i vari partner coinvolti nello scambio.

suoi genitori, che lo ambienteranno nella nuova realtà gradualmente. Chinosi (2002) sottolinea che già a partire da questi primi momenti, l'interazione genitore-bambino risente delle incertezze e dei dubbi rispetto alle scelte quotidiane legate alla migrazione, alla conseguente confusione tra categorie e opacità dell'ambiente esterno. Infatti, i sistemi e gli stili genitoriali di cura dei bambini si stabiliscono e si modificano attraverso generazioni successive, sono mantenuti culturalmente in vita tramite lo scambio permanente tra i gruppi di donne e l'ambiente nel suo insieme. Trasferiti in un altro contesto, essi rischiano di perdere significato e valore. Di qui l'importanza di valorizzare le pratiche di cura genitoriali attraverso quei momenti di scambio che il nido, da sempre, promuove durante l'ambientamento (non solo) allo scopo di costruire ponti di continuità fra i due contesti. Pensiamo in particolare alla cura del pasto, del cambio, dell'addormentamento, momenti delicatissimi per i bambini di questa età.

A questo proposito Vanderbroeck (2011, p. 63) sottolinea che "più il divario tra il modo di vivere di una famiglia e la società è grande, più si rivela necessaria l'esistenza di un luogo che consenta il confronto tra le diverse pratiche e la sperimentazione delle negoziazioni che ne derivano. Questo confronto coinvolge sia la famiglia sia il servizio educativo, che è consapevole di tali differenze". L'Autore, inoltre, sottolinea che i servizi educativi sono contesti privilegiati nei quali i bambini, le famiglie e il personale possono apprendere a conoscersi (abitudini, gusti, usi, costumi ecc.) in uno spazio che definisce di "transizione e di socializzazione".

Diviene dunque prioritario entrare quanto prima in sintonia emozionale (Stern, 1985) con le famiglie, coltivando l'ascolto, il dialogo, la relazione, e costruendo le basi di sintonizzazione intersoggettiva (Pileri, 2024) indispensabili per conoscere le storie di vita delle famiglie, il rapporto con la loro cultura d'origine, il percorso e il progetto migratorio, gli stili di cura educativa, nonché il vissuto e le rappresentazioni relativi alla disabilità del loro figlio. Investire sulla qualità relazionale può portare a un proficuo lavoro inclusivo, rendendo più fruttuosa la possibilità di sostenere le famiglie alleviandone il "vissuto d'esilio" (Moro, 2001) aiutandole ad affrontare il nuovo contesto.

5. Brevi conclusioni

La persistenza delle questioni critiche, intercettate in questa disamina, sono elementi fondamentali di cui tener conto per affrontare le sfide delle famiglie migranti aventi figli con disabilità e contrastare i rischi di possibili forme di esclusione. La ricerca e i progetti di Terza missione possono offrire un notevole contributo fornendo lenti interpretative e promuovendo sollecitazioni operative in tutti i soggetti coinvolti nel processo inclusivo di queste famiglie, affinché la coesistenza di queste dimensioni possa divenire una duplice ricchezza anche per la comunità.

In tale quadro di complessità, la co-educazione fra nido-famiglia-territorio quale approccio sistemico e in linea con la prospettiva bio-psico-sociale (ICF, 2001) resta una via imprescindibile che va perseguita, consolidata e analizzata nei vari momenti di dialogo con i genitori. Questo, a partire dal porre attenzione ai nodi di criticità che incidono sui processi di fiducia e di alleanza, riflettendo anche sulle modalità istituzionali di coinvolgimento delle famiglie, molto spesso lontane dalla loro effettiva possibilità di partecipare. Emerge la necessità di ripensare al concetto stesso di partecipazione delle famiglie nei servizi educativi e scolastici, che implica non cadere nel giudizio o pregiudizio nei confronti di chi, per ragioni economiche, mancanza di reti o altre difficoltà, non può aderire alle riunioni, ai laboratori programmati dal nido o agli incontri di rete. È infatti fondamentale non interpretare tale assenza come una mancanza di interesse nei confronti del progetto educativo del figlio, ma considerare che alcuni genitori possono trovarsi, per molteplici ragioni, nell'impossibilità di prendere parte a tali iniziative. Allora, come equalizzare le opportunità di partecipazione rendendole realmente accessibili a tutte le famiglie? La strada inclusiva da percorrere, ancora una volta, è perseguire l'alleanza individuando e rimuovendo ogni elemento che possa ostacolarla. Oggi più che mai il bisogno di alleanza educativa sollecita la necessità di luoghi pensati e agiti per i bambini insieme alle famiglie (Moss, 2006). Questo richiede, inesorabilmente, un ribaltamento di prospettiva culturale da parte di ciascun attore coinvolto nel processo educativo. Tale ribaltamento implica abdicare al ruolo di protagonismo di chi educa, cura, abilita/riabilita e ripensare al progetto di vita dei bambini in termini co-educativi, nell'impegno costante di co-costruire azioni realmente condivise e integrate fra famiglie, nido e servizi territoriali.

Nota bibliografica

- Bolognesi I., Dainese R. (2020). Minori con disabilità provenienti da percorsi migratori: studi e ricerche in contesti educativi, scolastici e sociali. *Educazione Interculturale*, 18, 2.
- Bolognesi I. (2013). *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Brogère G., Ulmann A. L. (Eds)(2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: PUF.
- Caldin R. (Ed.) (2012). Servizi educativi e sanitari nell'incontro con genitori migranti di bambini disabili. Riflessioni ed esperienze, tra alleanze e disalleanze. In M. Contini, *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Caldin R., Giacconi C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., Argiropoulos D., Dainese R. (2010). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, 75-107.
- Chinosi L. (2012). *Sguardi di mamme. Modalità di crescita dell'infanzia straniera*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Dainese R. (2013). Migrazione, disabilità e vulnerabilità: i fattori di resilienza e i processi d'inclusione a scuola. *Studium Educationis*, 3, 103-112.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Francis V., Doucet-Dahlgren A.M. (2021). Participation et Cooperation a l'École Maternelle: des Leviers pour l'Inclusion des Parents en Situation de Vulnérabilités. *La Nouvelle Revue - Education et Sociétés Inclusives*, 1, 89-90, 47-59.
- Francis V. (2009). École et familles: favoriser les conditions d'une relation propice au soutien des compétences parentales, in Fondation d'Auteuil. *Familles et professionnels de l'action sociale Eduquer ensemble* (pp. 225-241). Lyon: Chroniques Sociales.
- Friso V., Pileri A. (2020). Bambini migranti con disabilità nella scuola primaria. Prospettive di ricerca. *Dans Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18, 2.
- Gottlieb J., Alter M., Gottlieb B. (1991) (eds). *Perspectives of Integration of Atypical Learners in Regular Education Settings*. NY: Sycamore Books.
- Goussot A. (2010). Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali. *Ricerche Pedagogia e Didattica*, 5, 1-26.
- Gremion L., Gremion F., Doumolin C. (2019). École et Familles en Situation de Précarité: un Lien Fragile a Renforcer. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 44, 1-174.
- Lave J., Wenger E. (1999). *Situated Knowledge. Legitimate Peripheral Participation*.
- Lavigueur S., Coutu S., Dubeau D. (2011). *Sostenere la genitorialità: strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Lawrence-Lightfoot S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti: una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Trad. it. Bergamo: Junior.
- Marone F., Buccini F. (2020). Disabilità e migrazione : nuove alleanze per l'inclusione. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 18, 2, 97-111.
- Martinazzoli C. (2012). *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2018). *Educazione e Famiglie. Ricerche e Nuove Pratiche per la Genitorialità*. Roma.
- Montuschi F. (2020). La pedagogia speciale. Uno sguardo al passato e qualche ipotesi sul futuro. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Moro M.R. (2001). *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Paris: PUF.
- Moro M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris: La Découverte.
- Mortari L. (2017). Per educare alla cittadinanza partecipata. *Rivista N.P.G.*, 1-16.
- Moss P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re- envisioning the early years childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7 (1), 30-41.
- Neely-Barnes S.L., Dia D.A. (2008). Families of children with disabilities: A review of literature and recommendations for interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5, 3, 93-107.
- Pelchat D. (2012). *Reconstruire la vie. Défi et espoir pour les pères et les mères d'un enfant ayant un problème de santé*. Montréal: Guérin.
- Perregaux C. et al. (2008). Au sein de familles migrantes : circulation intra et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'aîné. In M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman, M. Lahlou (Eds.), *Familles migrantes au gré de ruptures... Tisser la transmission* (pp. 53-65). Lyon: l'Interdisciplinaire – Psychologies.

- Pileri A. (2018). *Disabilità e Migrazione. Interazioni e processi d'inclusione nei nidi di Parigi*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Pileri A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Pileri A., Caldin R., Gremion L. (2023). Alliances et processus d'inclusion. Quels défis et quelles ressources pour les familles aujourd'hui? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 51, 1-8.
- Pileri A., Dainese R. (2023). La formation d'enseignants spécialisés pour le soutien scolaire des élèves avec handicap en Italie. *Revue internationale d'éducation sèvres*, 92, 109-118.
- Pileri A., Friso V. (2019). Disabilità e migrazione: quali intrecci d'inclusione nella scuola primaria? *L'integrazione scolastica e sociale*, 18, 72-94.
- Pileri A. (2016). Osservare l'accoglienza-separazione-ricongiungimento al nido: variabili d'inclusione. In L. Balduzzi T. Pironi (eds.), *L'osservazione al nido: tra teorie e pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pileri A. (2017). Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva. Il progetto RICE a Treviso. *Studium Educationis*, 18, 55-64.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (eds.) (2013). *Des Cites de l'Education. Une Synergie Politique, Scientifique et Sociopedagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Silva C. (2014). Le Famiglie Immigrate tra Cura dell'Altro e Cura di Se. *La Famiglia*, 48, 325-340.
- Stern D. (1985). *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vanderbroeck M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica e familiare*, trad. it. Bergamo: Junior.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Educatori Professionali di Milano: una ricerca qualitativa intergenerazionale su motivazioni e incentivi alla scelta professionale

Silvia Re

Professional educator at Cooperativa Filo di Arianna | resilvia2000@gmail.com

Anna Ravera

Professional educator at ASST Santi Paolo e Carlo | anna-ravera@libero.it

Social Educators in Milan: an intergenerational qualitative study on motivations and incentives for choosing the profession

Abstract

The role of Social Educators, crucial in the landscape of health care professions, suffers from a shortage of professionals, exacerbated by the declining interest of young people in this career, leading to fewer enrollments in the corresponding degree program. The research conducted on 85 Social Educators in the Metropolitan City of Milan investigated the intrinsic and extrinsic motivations of 4 generations, focusing on 3 classes of incentives. Although no significant changes emerged in personal motivation, which is intrinsic and dispositional for all groups, differences were found in the internal perceptions of motivations and a profound discrepancy in the perception of the importance of economic and social incentives. The results highlight the need for policies that support the Social Educators profession to ensure its future and effectiveness.

Keywords

Social Educators, motivations, incentives, generations, comparative analysis

La figura dell'Educatore Professionale (EP), cruciale nel panorama delle professioni di aiuto, soffre per carenza di professionisti, aggravata dal calo di interesse dei giovani verso questa carriera, con minori iscrizioni al rispettivo Corso di Laurea. La ricerca condotta su 85 Educatori Professionali nella città Metropolitana di Milano ha indagato le motivazioni intrinseche ed estrinseche di 4 generazioni, ponendo l'attenzione a 3 classi di incentivi. Nonostante non siano emersi cambiamenti significativi nella motivazione personale, che per tutti i gruppi è di tipo intrinseco e disposizionale, si sono riscontrate differenze nelle percezioni interne delle motivazioni e profonda discrepanza nella percezione dell'importanza degli incentivi economici e sociali. I risultati evidenziano la necessità di politiche che sostengano la professione dell'EP per garantirne il futuro e l'efficacia.

Parole chiave

Educatori professionali, motivazioni, incentivi, generazioni, analisi comparativa

Introduzione

Nel panorama nazionale delle professioni di aiuto, ci troviamo di fronte a un complesso intreccio di sfide, rese ancora più acute dalla passata emergenza sanitaria da Covid-19, da una congiuntura economica nel settore del welfare e da una serie di crisi demografiche, politiche e culturali che si intrecciano, contribuendo a creare un contesto senza precedenti nella storia recente. Questo scenario è ulteriormente complicato dalle incertezze legislative che hanno influenzato l'educazione professionale, portando alla definizione di due profili formativi distinti, sociosanitario e socioeducativo, che generano una sensazione diffusa di stagnazione e confusione tra gli attori coinvolti nel settore. In questo contesto, la figura dell'Educatore Professionale (EP) emerge come cruciale, asse portante insostituibile nel lavoro di cura rivolto alla popolazione più fragile.

Tuttavia, ci troviamo di fronte a una carenza critica di Educatori Professionali preparati, come "esito di un processo di abbandono di un pensiero e di un investimento sul lavoro di cura" (Marelli, 2023), con la conseguenza che molti servizi sono costretti a chiudere. Le cause di questa situazione sono molteplici e complesse, spaziando dalle condizioni precarie di lavoro e dai bassi salari, alla mancanza di un senso di missione o avanguardia, al calo del finanziamento nazionale per le politiche sociali, fino ad arrivare a un contesto socioculturale più ampio, caratterizzato da una crescente tendenza all'individualismo e alla frammentazione dell'identità collettiva.

Il panorama sociale vede sempre più in calo la "popolarità" delle professioni d'aiuto come quella dell'Educatore Professionale minimizzandone i contenuti di fatica e di rilevanza sociale che invece le andrebbero attribuiti, oltre che far percepire delle abissali differenze generazionali tra Educatori. In passato, scegliere di lavorare nel settore educativo era spesso una decisione basata su valori personali profondi: era comune che le persone si avvicinassero a questo campo attraverso esperienze di volontariato, servizio civile o partecipazione ad attività di impegno sociale o politico. Tuttavia, oggi questa tendenza sembra essere in declino, mentre le persone sono sempre più predisposte a impegnarsi principalmente per motivi di interesse o convenienza (Pozzoli, Pasquinelli, 2022).

I principali elementi oggettivi, che supportano la visione secondo cui le nuove generazioni sono sempre meno interessate alle professioni d'aiuto, sono le statistiche del report annuale "Corsi di laurea delle professioni sanitarie. Dati sull'accesso ai Corsi e programmazione dei posti nell'anno 2023-24" (Morelli, Pollo, 2018). A livello nazionale il primo risultato allarmante è il calo del numero delle domande di ammissione ai 22 Corsi di Laurea (CdL) triennali delle Professioni Sanitarie, scese da 72.736 dello scorso anno a 66.686 (-8,3%). Anche quest'anno si conferma che rispetto all'aumento dell'offerta formativa delle Università non si registra un analogo incremento delle domande di iscrizione. Si registra, infatti, un incremento dei posti disponibili per i 22 CdL delle Professioni Sanitarie in tutte le Regioni; nello specifico della Lombardia, esso è del +3,5%. Parallelamente, osservando nello specifico l'Università Statale di Milano, il calo di domande di iscrizione ai 22 CdL è stato del 13%. Per quanto riguarda il CdL in Educazione Professionale SNT/2, per l'università Statale di Milano, il rapporto Domande/Posto (D/P) è inferiore a 1, con 74 domande su 80 posti disponibili. Questi dati, per essere letti adeguatamente, devono anche essere interpretati considerando che, dei molti iscritti al test di ammissione, diversi procedono poi ad iscriversi ad altri CdL indicati come prima scelta. I dati sopra riportati, uniti alla consapevolezza di vivere in una realtà sempre più tendente all'individualismo e che reprime le spinte di aiuto nei confronti dell'altro (Morelli e Pollo, 2018), assumono la forma di un indice di criticità che dimostra quanto sia necessario un cambio di rotta sociale, oltre che una comprensione e sviluppo della motivazione alla professione specifica.

Il termine "motivazione" ha radici etimologiche interessanti, poiché deriva dalla parola latina *motus*, participio passato del verbo *movère*, che significa "ciò che spinge" o "ciò che suscita a fare". La parola risulta, quindi, composta da "motivo (*motivus*)" e "azione (*agere*)". La motivazione, intesa come "quanto concorre a determinare il comportamento di un individuo o anche di una collettività", rappresenta il principale propulsore di ogni azione umana, spingendo gli individui verso determinati obiettivi. Gioca un ruolo cruciale anche nel processo di scelta della propria formazione e della professione: la scelta occupazionale va considerata non come un evento, ma come un processo di lunga durata; intervengono su tale processo numerosi fattori in grado di modularlo e di condizionarlo giustificando così la grande variabilità degli esiti finali poiché è influenzata da una serie di fattori psicologici, esperienze vissute, caratteristiche personali, valori e credenze, nonché dal contesto socio-culturale in cui si sviluppa.

Le energie necessarie per il lavoro sociale sono così ingenti che inducono frequentemente coloro che lo praticano a riflettere sulle proprie motivazioni per cui si dedicano alla cura degli altri (Capello, Fenoglio, 1992). Poiché le professioni d'aiuto presuppongono uno stretto contatto con l'Altro, sono basate sulla relazione; una relazione in cui la sofferenza e il disagio sono ciò con cui l'operatore sociale si trova a "fare i conti" tutti i giorni. Implicando un forte coinvolgimento a livello personale questa scelta sottintende un bisogno psicologico che trova soddisfazione in un'analisi costi/benefici nell'intraprendere la professione. Storicamente, i giovani mostrano un particolare interesse per le professioni di cura, grazie alla loro sensibilità verso gli altri e al desiderio di contribuire alla difesa dei più deboli. Questo interesse è evidenziato anche dalla significativa partecipazione giovanile al volontariato e al servizio civile, dove i servizi alla persona sono spesso scelti come ambiti di attività principali (Catarsi, 2006). Con questa affermazione si evidenzia la popolarità dell'ambito sociale, anche se si evince che molta di questa importanza deriva dalla modalità con cui ci si approccia: in modo volontario nel tempo libero e non come scelta professionale ponderata, che deve sostenere la vita di un individuo e forse anche del suo nucleo familiare.

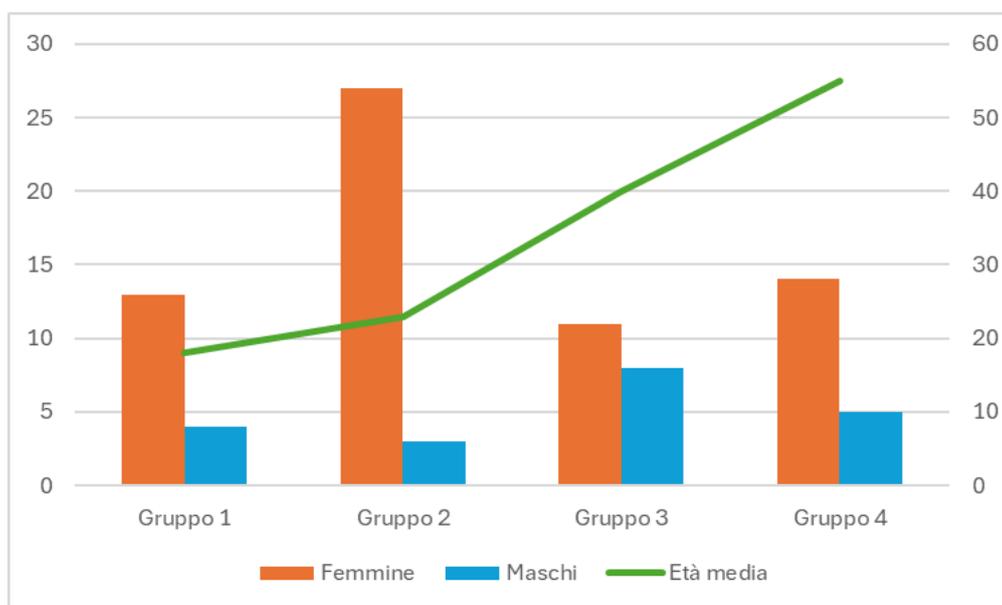
Le motivazioni possono essere suddivise tra motivazione intrinseca, ossia la spinta che porta allo svolgimento di un'attività per il piacere e la soddisfazione derivanti dalla sola partecipazione, e motivazione estrinseca, ossia la spinta alla realizzazione di un'attività come mezzo per un fine altro rispetto al proprio piacere (Deci, Ryan, 1985). La motivazione intrinseca è autosufficiente, basta a sé stessa e quindi gli individui hanno maggiore probabilità di persistere e impegnarsi nelle attività senza rinforzi esterni. A questa distinzione è possibile affiancarne un'altra, che suddivide le motivazioni in base al tipo di distinzione tra le cause di attribuzione: motivazione disposizionale, la cui attribuzione è interna e i fattori individuali, e motivazione situazionale, la cui attribuzione è esterna e i fattori ambientali (Heider, 1958).

Tutte le riflessioni precedenti hanno ispirato le domande fondamentali che guidano questo lavoro di ricerca: all'interno di una professione d'aiuto come quella dell'EP, quali sono le differenze intergenerazionali? È plausibile che esistano notevoli disparità tra le diverse generazioni coinvolte? Oppure tale percezione rispecchia solamente un'interpretazione eccessivamente semplificata di un fenomeno estremamente complesso e intrinsecamente soggettivo, che resiste a categorizzazioni nette? E quindi: quali sono le principali motivazioni che sostengono la scelta della professione?

Per la definizione degli obiettivi dello studio qualitativo è stato svolto un lavoro di revisione della letteratura e di analisi delle precedenti ricerche in tema di motivazione alla formazione e alla professione di EP. Sono state consultate diverse banche dati (PubMed, Google Scholar, Embase, Eric), includendo tutte le riviste scientifiche e libri di testo in lingua italiana e inglese, senza limiti di tempo, ordinati per pertinenza e ricercando in particolare con le parole chiavi "motivation" "health care profession" "social worker". In letteratura vi sono molteplici articoli che trattano l'argomento preso in esame ma pochi di essi traggono risultati a partire da ricerche sperimentali. Si sono quindi ampliati i parametri di ricerca per analizzare i contributi sulla motivazione ad altre professioni sanitarie o di aiuto che si focalizzassero sulla motivazione alla professione di insegnante o alle professioni di aiuto sanitarie come medici, infermieri o fisioterapisti. Questi ultimi, in particolare, hanno fornito una metodologia scientificamente rigorosa, assunta a modello nella costruzione della presente ricerca. Nello specifico, uno studio che indaga la motivazione alla professione medica, utilizza come indicatori di motivazione anche degli incentivi di tipo estrinseco per indagare un fenomeno che canonicamente viene ritenuto di tipo intrinseco e che non vengono presi in considerazione nelle ricerche di carattere socio-pedagogico. Lo studio "Incentives and intrinsic motivation in healthcare" (Berdud et al., 2016) ha individuato i seguenti principali obiettivi: indagare le motivazioni intrinseche alla professione dei medici, comprendere se gli incentivi economici e le politiche di controllo possono minare la motivazione intrinseca alla professione, esplorare se degli incentivi ben progettati possono incoraggiare. Tali obiettivi sono stati rivisitati e trasposti per indagare la motivazione a intraprendere la professione di EP e gli eventuali cambiamenti generazionali. Lo scopo della presente ricerca consiste quindi nell'indagare le motivazioni intrinseche ed estrinseche che portano a intraprendere la formazione e quindi la carriera nella professione di EP di quattro generazioni e comprendere quanto incentivi di tipo economico, di riconoscimento sociale e di autonomia professionale possano accrescere o minare le stesse.

Materiali e Metodi

Per la presente ricerca, al fine di reclutare un campione di partecipanti, sono stati considerati idonei gli individui delle diverse generazioni che svolgono la professione di Educatore Professionale, in aggiunta a coloro che potrebbero, in potenza, diventare EP nel futuro e quindi costituire le prossime generazioni, con un totale di 85 soggetti. Il campione è stato stratificato in gruppi che rappresentano le 4 “generazioni”. Il contesto di riferimento nel quale è stato svolto il reclutamento a valanga (Berg, 2009) dei soggetti è la città Metropolitana di Milano: i partecipanti sono dunque residenti, studenti o lavoratori entro quest’area. Sono stati inclusi soggetti di ambo i sessi, di qualunque estrazione sociale. Di seguito si riportano le caratteristiche dei 4 gruppi di partecipanti: il primo gruppo è formato da 17 partecipanti, di cui 4 soggetti di sesso maschile (M) e 13 di sesso femminile (F), con età media di 18 anni e composto da studenti iscritti e frequentanti il quinto anno della scuola secondaria superiore (59% frequentanti il liceo scientifico, 29% il liceo di scienze umane e il 12% il liceo linguistico). Non sono stati inclusi studenti con certificato di disabilità, minorenni, con una precedente bocciatura o che non intendono concludere il percorso di studi. Il secondo gruppo è rappresentato da 30 partecipanti (3 M, 27 F); l’età media è di 23 anni; sono studenti, iscritti e frequentanti il terzo anno del CdL in Educazione Professionale dell’Università Statale di Milano, individuati secondo criteri di casualità. Non sono stati inclusi studenti che intendono intraprendere un nuovo CdL di primo livello, precedentemente laureati in un diverso CdL, con certificato di disabilità o iscritti in regime di “cittadini Extra Unione Europea”. Il reclutamento dei soggetti del terzo e quarto gruppo è avvenuto all’interno di Servizi socio-educativi-assistenziali appartenenti sia alla ATS e alle ASST milanesi sia a Fondazioni e Cooperative del privato sociale esistenti sul territorio. Si è chiesta la disponibilità a professori universitari, tutor e assistenti di tirocinio del CdL in Educazione Professionale dell’Università Statale di Milano a fornire i contatti di possibili colleghi da intervistare. Il terzo gruppo è formato da 19 partecipanti (8 M, 11 F), con età media di 40 anni, laureati in Educazione Professionale con almeno 5 anni di esperienza lavorativa negli ambiti di intervento di psichiatria, disabilità, dipendenze, minori e anziani. Non sono stati inclusi EP laureati in un CdL diverso da Educazione Professionale, con l’intento di intraprendere una nuova carriera in una diversa professione, che svolgono due professioni distinte contemporaneamente o con sindrome da burn-out diagnosticata. Il quarto gruppo è rappresentato da 19 partecipanti (5 M, 14 F) con età media di 55 anni, con almeno 22 anni di esperienza lavorativa che abbiano, quindi, iniziato la carriera nella professione prima che venisse istituito il CdL in Educazione Professionale nel 2001, regolarmente iscritti all’albo degli Educatori Professionali. Non sono stati inclusi EP in pensione, che abbiano intrapreso, anche se recentemente, una carriera in una professione diversa oppure con sindrome da burn-out diagnosticata.



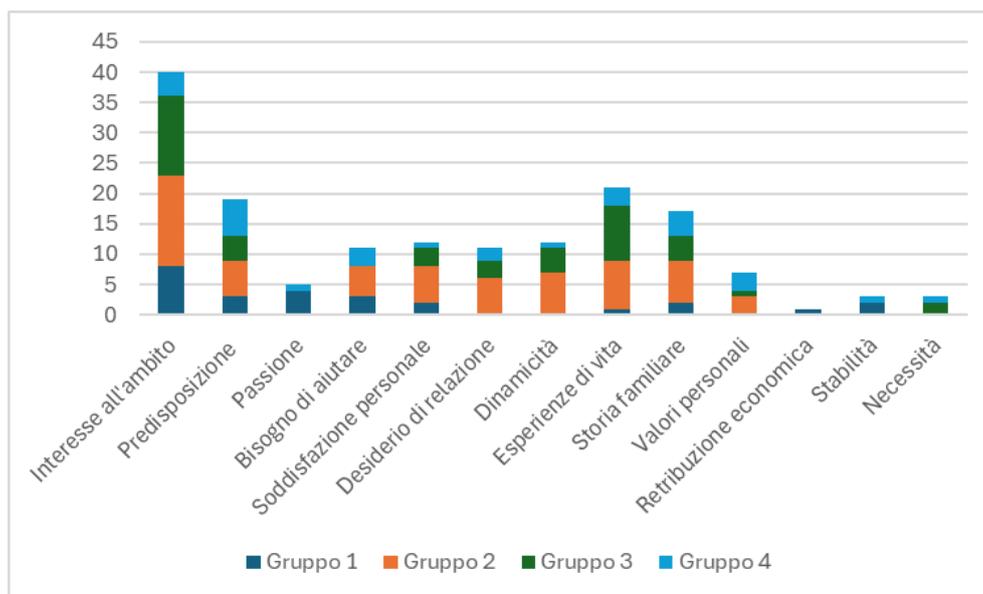
Graf. 1: Distribuzione di genere ed età media nei 4 gruppi generazionali

Lo strumento di rilevazione utilizzato è un'intervista qualitativa semi-strutturata creata *ad hoc*. Ai fini dell'implementazione della traccia dell'intervista, è stato preso in considerazione quanto utilizzato in ricerche precedenti sul tema della motivazione alla professione. Nello specifico, lo studio di Berdud e colleghi sopra citato ha utilizzato l'intervista qualitativa semi-strutturata per indagare la motivazione di 16 medici del Servizio Sanitario di Navarro in Spagna. Le domande di questa traccia erano suddivise in tre parti: la prima si focalizzava sui motivi, le ragioni e le motivazioni intrinseche della scelta professionale; la seconda sul fenomeno degli incentivi, chiedendo agli intervistati come ritengono che, diversi tipologie di incentivi, influiscano sulla motivazione alla scelta professionale; l'ultima parte dell'intervista si concentrava su quali miglioramenti apporterebbero all'intero sistema per incentivare la motivazione. Questa traccia è stata tradotta e adattata per essere utilizzata nella presente ricerca. Nello specifico, è stato svolto un lavoro di rimodulazione delle domande, sulla base dello scopo e degli obiettivi. Il focus dell'intervista è stato mantenuto sulle motivazioni personali e sulle 3 classi di incentivi alla motivazione: riconoscimento economico, riconoscimento sociale e autonomia professionale. A seguito del reclutamento dei soggetti, i partecipanti ritenuti idonei alla ricerca hanno letto, compilato i dati personali e sottoscritto il consenso informato tramite un modulo in cui viene descritto lo scopo della ricerca e la finalità dell'intervista, a scelta se online o in presenza, soggetta a registrazione e successivamente a trascrizione *verbatim*.

L'analisi delle interviste ha adottato un approccio qualitativo ispirato al paradigma interpretativo (Schwartz, Jacobs, 1987) ed è avvenuta tramite individuazione e classificazione dei temi emersi similmente a quanto svolto da Berdud e colleghi nella loro ricerca (Patton, 2002). Si è proceduto con la familiarizzazione delle trascrizioni di tutte le interviste, poi con la segmentazione del testo delle stesse, per ogni gruppo di soggetti, per individuare le tematiche generali affrontate più frequentemente, che racchiudono in modo significativo il parere, la percezione, la prospettiva dell'intervistato. Considerando le porzioni di testo precedentemente segmentate, sono state categorizzate le tematiche, elaborando delle etichette corrispondenti, e successivamente individuate delle somiglianze e differenze tra individui nelle tematiche emerse. Le diverse etichette sono state poi successivamente suddivise tra le categorie: "motivazioni intrinseche o estrinseche" e "motivazioni disposizionali o situazionali". Per un'ulteriore categorizzazione delle etichette è stato usato un modello di raggruppamento sulla base della vita dell'individuo a cui erano riconducibili le diverse motivazioni. Si sono identificati dei sotto-temi al fine di cogliere la pluralità di prospettiva in ogni gruppo, calcolandone la frequenza. È stato possibile, così, iniziare ad analizzare le differenze o le similitudini tra le 4 "generazioni".

Risultati

I risultati della presente ricerca rendono evidente come la motivazione maggiormente percepita dagli 85 soggetti sia "l'interesse all'ambito", derivante quindi da un interesse precedente per l'ambito di intervento o il contesto in cui viene svolta la professione, con una prevalenza del 25%, subito seguita dalle "esperienze di vita", con una prevalenza del 13%; con una percentuale molto simile vi è poi "predisposizione personale", con una frequenza del 12%. È invece indicativo come la motivazione meno percepita dai soggetti sia la "retribuzione economica", con una frequenza dell'1%, poiché rilevata unicamente nel primo gruppo (con una percentuale del 4%). È però altrettanto indicativo che anche la "passione" sia stata rilevata principalmente nel primo gruppo come motivazione personale, con il 15% di frequenza, rilevata anche nel quarto gruppo ma solo per il 3%. Di fatto la sfera motivazionale maggiormente percepita, in tutti i gruppi, è la sfera del Sé, ovvero quelle motivazioni che trovano fondamento nella struttura del proprio Io, che sia emotivo o cognitivo.



Graf. 2: Categorie di motivazioni personali nei 4 gruppi generazionali

Si può dedurre che, quando si tratta di autodefinire le proprie motivazioni, non vi sono degli importanti cambiamenti generazionali. Si è poi proceduto a classificare le motivazioni emerse secondo alcune categorizzazioni: disposizionali o situazionali, intrinseche o estrinseche. In entrambe le classificazioni è emerso che i 4 gruppi si trovano concordi nel percepire per la maggioranza motivazioni disposizionali e intrinseche. Un aspetto interessante è la profonda diversità tra i gruppi per quanto riguarda le tipologie di esperienze di vita ritenute significative e fondanti le motivazioni. Il primo gruppo ritrova come motivazione alla futura professione solo delle esperienze vissute in ambito scolastico; per il quarto gruppo, invece, le esperienze significative sono state quelle vissute nell'ambito dell'oratorio, contesto sociale molto significativo quando i soggetti erano pre-adolescenti, e quelle vissute in un lavoro precedente. Troviamo poi una somiglianza tra il secondo e il terzo gruppo i quali riscontrano diverse tipologie di esperienze vissute (scuola, scout, oratorio, volontariato, servizio civile e altre) e in percentuali simili.

Quando è stato chiesto se i soggetti percepivano un cambiamento motivazionale nel tempo, è emerso un grande divario tra il primo gruppo e gli altri. Il primo gruppo, probabilmente perché ancora a uno stadio iniziale della scelta del percorso di studi o della professione, ha quasi totalmente negato di aver subito cambiamenti motivazionali, mentre gli altri tre gruppi hanno riportato significativi cambiamenti nelle loro motivazioni nel corso del tempo. Se poi si scende più nello specifico è interessante evidenziare come solo i gruppi 2 e 3 nel cambiamento motivazionale hanno riscontrato, seppur in piccole percentuali, la presenza di un peggioramento delle motivazioni, ovvero una diminuzione delle stesse. Al contrario, se si prendono in osservazione le risposte afferenti alla nascita di nuove motivazioni, tutti i gruppi hanno rilevato che la motivazione sviluppata successivamente più di frequente è la nascita di una nuova consapevolezza rispetto a sé stessi, ai propri desideri e alla propria professione.

Alla domanda sulle motivazioni personali tutti i gruppi si sono trovati concordi per quanto riguarda le motivazioni maggiormente percepite e sulla maggioranza di motivazioni disposizionali e intrinseche. Al contrario, quando si è indagata la motivazione percepita come comune all'interno della generazione di appartenenza, sono emerse delle profonde differenze tra il primo gruppo e gli altri tre. Questo sembrerebbe suggerire che i gruppi 2, 3 e 4 sono rimasti coerenti, percependo nei coetanei che svolgono la medesima professione o percorso formativo analoghe motivazioni personali. Dai risultati si evince infatti come questi 3 gruppi si trovino sufficientemente concordi nell'affermare che le sfere, intese sulla base della piramide dei bisogni di Maslow (1943), riscontrate nelle generazioni di appartenenza sono la sfera del Sé (bisogni di stima e autorealizzazione) e la sfera sociale (bisogni di stima e appartenenza). In particolar modo la motivazione maggiormente riscontrata nei tre gruppi, con delle percentuali significative, è il bisogno di aiutare, come suggerisce Maslach: "gente che desidera aiutare gli altri a farcela, a sopravvivere, ad adattarsi, ad in-

serirsi, a riuscire. Si tratta di protendersi e di entrare in contatto, è la connessione tra persone che porta, a chi dà, la sensazione di aver realizzato qualcosa, di aver condiviso con qualcuno capacità ed energie”. Questi 3 gruppi, parallelamente, riscontrano che la maggioranza delle motivazioni comuni alla generazione di appartenenza siano nettamente intrinseche e di origine disposizionale. Esattamente al contrario, il primo gruppo ha riscontrato delle motivazioni diverse da quelle auto-percepite, quasi opposte: se la principale sfera motivazionale auto-percepita era la sfera del Sé (interesse all’ambito e passione), quelle che i soggetti ritengono essere maggiormente presenti nella generazione di appartenenza includono la sfera lavorativa (stabilità e retribuzione economica). È interessante notare che se le motivazioni auto-percepite erano di natura intrinseca e disposizionale, quelle percepite come comuni alla generazione di appartenenza si delineano come di natura estrinseca e situazionale. Nel caso della motivazione intrinseca, la fonte associata è la soddisfazione personale, il piacere, la passione, il divertimento; essendo sostenuta dall’interesse intrinseco per l’attività, tenderà a essere molto più stabile nel tempo. Date queste particolari potenzialità e rischi della motivazione intrinseca, è interessante osservare i dati sopra riportati, per i quali la motivazione intrinseca appartenerebbe ai gruppi 2, 3 e 4, afferenti alla professione di EP. Al primo gruppo, al contrario, appartenerebbe maggiormente la motivazione estrinseca, la cui fonte è una ricompensa esterna che può essere di carattere economico, di riconoscimento, lodi o potere. Nella vita di tutti i giorni è auspicabile, quindi, che gli individui possano avere in modo equilibrato (anche se con livelli e orientamenti diversi) motivazioni intrinseche ed estrinseche, eppure è interessante notare come i soggetti della ricerca abbiano facilmente associato la propria generazione a una classe motivazionale piuttosto che a un’altra.

Indagando le motivazioni giudicate assenti nella propria generazione, il primo gruppo si dimostra estremamente convinto che manchi nettamente la passione, la consapevolezza di sé e dei propri desideri, correlati all’aumento della ricerca di maggior retribuzione economica. Parallelamente, i gruppi 2, 3 e 4 si trovano concordi nel sostenere che la motivazione maggiormente percepita come rischiosa sia l’onnipotenza ovvero la volontà di prevaricare sull’Altro in una dinamica di potere. Queste 3 generazioni trovano inconsistente la motivazione della retribuzione economica, che è una motivazione, di per sé, corretta e funzionale ma che non potrebbe trovare soddisfazione nel lavoro di Educatore Professionale. È interessante constatare che la sfera motivazionale maggiormente percepita come afferente alle motivazioni “sbagliate” o meno frequenti, da tutti i gruppi, sia la sfera del Sé, la stessa percepita come maggiormente presente nelle motivazioni auto percepite e nelle motivazioni comuni. Altrettanto interessante è sottolineare come le motivazioni ritenute assenti o poco frequenti all’interno della prima generazione sono principalmente intrinseche e disposizionali, mentre, le motivazioni maggiormente giudicate come “sbagliate” dalle restanti 3 generazioni sono principalmente estrinseche e disposizionali.

Si è indagato inoltre se la retribuzione della professione scelta dagli individui venisse considerata adeguata, e se la retribuzione venisse considerata un incentivo alla motivazione personale. I risultati di queste due indagini parallele sono estremamente significativi: la maggioranza della prima generazione considera adeguata la retribuzione alla professione scelta e non ritiene questa un incentivo alla motivazione. I gruppi 2, 3 e 4, afferenti alla professione di EP, si trovano in accordo nel considerare assolutamente inadeguata la propria retribuzione, nonostante essa possa essere un forte incentivo alla motivazione, ma contemporaneamente ritengono che non possa essere l’unica presente né la più importante; molti sono convinti infatti che la retribuzione possa servire a mantenere la motivazione nel corso della carriera ed evitare che lo stress lavoro-correlato la faccia calare.

Rispetto al riconoscimento sociale della professione, a come questo venga considerato adeguato e un possibile incentivo alla motivazione personale, la prima generazione ritiene con sufficiente convinzione che non sia significativo. Per le restanti 3 generazioni, afferenti al ruolo di EP, il riconoscimento sociale è considerato fortemente insufficiente e inadeguato ed è inoltre considerato un forte incentivo alla motivazione. Un aspetto interessante da considerare è che la percezione di inadeguatezza del riconoscimento sociale può essere suddivisa in diverse sotto-categorie sulla base dell’origine di questa mancanza. In particolare i gruppi 1, 3 e 4 ritengono che l’inadeguatezza derivi da una mancanza di riconoscimento, mentre il secondo gruppo ritiene che vi sia una mancanza di conoscenza della professione che, di conseguenza, porta a una mancanza di riconoscimento.

Infine, a differenza delle altre due categorie di incentivi, nel caso dell’autonomia professionale si riscontra che tutti i gruppi sono in accordo nel definirla adeguata e una forte spinta motivazionale. Nello specifico

i gruppi 2, 3 e 4 ritengono importante sottolineare che la presenza o mancanza di autonomia professionale dipende spesso dalla tipologia di Servizio al quale si fa riferimento. Molti esplicitano come un'adeguata autonomia professionale sia spesso presente all'interno di Servizi educativi, nei quali l'Educatore Professionale è la figura predominante sia in termini numerici che "gerarchici". Parallelamente, da altrettanti soggetti, è stato evidenziato come la mancanza di sufficiente autonomia professionale sia riconducibile ai Servizi sanitari, nei quali le figure professionali come medici, infermieri o psicologi assumono dei ruoli di maggior potere decisionale.

Discussione

I risultati della presente ricerca consentono di affermare che in termini di motivazione personale auto-percepita non emergono significativi cambiamenti generazionali. Infatti, tutti i gruppi hanno riscontrato leve motivazionali intrinseche e disposizionali. Al contrario, in termini di motivazioni riconosciute come comuni alla generazione di appartenenza, è possibile riscontrare delle differenze tra gruppi. Il primo gruppo sembra essere svalutante e maggiormente severo nel giudicare la propria generazione. È interessante notare che gli individui di questo gruppo fanno fatica a riconoscersi come parte della generazione, tanto da esprimere le proprie motivazioni personali come diametralmente opposte a quelle del gruppo. Al contrario, i soggetti dei restanti 3 gruppi sembrano sentirsi profondamente parte delle generazioni di appartenenza, giudicando meno severamente i propri coetanei seppur riconoscendo delle derive rischiose del proprio lavoro. In questi gruppi le motivazioni personali e quelle del gruppo sono simili o comunque assimilabili. È inoltre possibile affermare che la generazione più "giovane" ritiene di aver scelto delle professioni con adeguato riconoscimento economico e adeguato riconoscimento sociale ma senza che questi abbiano realmente influito sulla scelta. Al contrario, le restanti 3 generazioni ritengono che la professione di EP non sia sufficientemente retribuita né sufficientemente riconosciuta e che questo incida significativamente sui processi motivazionali, sia nella scelta iniziale sia successivamente nel mantenimento della motivazione. In termini di autonomia professionale è possibile affermare che questa è il più importante tra gli incentivi, ossia l'incentivo percepito come indispensabile per i processi motivazionali. È incoraggiante evidenziare che, oltre a essere percepito come l'incentivo più importante, è anche l'unico che viene considerato sufficientemente adeguato da tutte le "generazioni", seppur i gruppi 2, 3 e 4 sostengano vi sia ancora margine di miglioramento, soprattutto in ambito sanitario. Nello studio di Berdud e colleghi, le principali motivazioni intrinseche erano: l'apprezzamento per la pratica medica (piacere/divertimento) e la vocazione per la professione (vocazione); parallelamente la convinzione che il denaro possa danneggiare la motivazione intrinseca dei medici era stata ampiamente condivisa da tutti gli intervistati. Sembra quindi possibile riscontrare una somiglianza tra medici e Educatori Professionali in termini di motivazioni auto-percepite (interesse per l'ambito, passione e predisposizione personale) ma una profonda diversità considerando il riconoscimento economico come un incentivo per gli EP e, al contrario, come un rischio per i medici. Sembra, inoltre, possibile affermare che rispetto ad altri lavori, la professione di EP è ancora carente di molti aspetti di motivazione estrinseca quali il riconoscimento economico e sociale ma anche la crescita professionale e l'avanzamento di carriera, come hanno sottolineato molti dei soggetti del terzo e quarto gruppo. È possibile pensare che questa professione sopravvive perché coloro che la svolgono hanno sempre avuto finora delle motivazioni personali sufficientemente solide da contrastare i rischi, le sconfitte e la frustrazione che vi sono associate. I risultati di questa ricerca offrono importanti indicazioni per supportare e sviluppare le motivazioni professionali, in particolare per la professione di EP. Le motivazioni intrinseche, come l'interesse per l'ambito e la passione, sono più stabili nel tempo; perciò, è essenziale che i programmi educativi promuovano queste motivazioni attraverso ambienti di apprendimento coinvolgenti e attività pratiche e stimolanti. Le esperienze di vita hanno un ruolo cruciale nel plasmare le motivazioni professionali. Le istituzioni educative dovrebbero quindi offrire una varietà di opportunità esperienziali, come volontariato e servizio civile, per arricchire il bagaglio motivazionale degli studenti e prepararli meglio per le sfide future. Sebbene la retribuzione economica sia meno rilevante rispetto alle motivazioni intrinseche, è importante riconoscerne il ruolo nel mantenimento della motivazione a lungo termine. Le politiche retributive dovrebbero quindi bilanciare riconoscimenti intrinseci ed estrinseci per prevenire il calo della mo-

tivazione intrinseca e lo stress lavoro-correlato. Il riconoscimento sociale della professione di EP è considerato inadeguato dai professionisti più esperti, suggerendo la necessità di migliorare la percezione pubblica del loro ruolo attraverso programmi di sensibilizzazione e valorizzazione. Infine, l'autonomia professionale, percepita come adeguata, è un forte incentivo motivazionale. Le strutture organizzative devono quindi sostenere l'autonomia degli EP, soprattutto nei contesti in cui svolgono un ruolo predominante.

In conclusione, i risultati indicano che le motivazioni per la scelta professionale sono prevalentemente intrinseche e disposizionali, con una forte influenza delle esperienze di vita. Le politiche educative e organizzative dovrebbero quindi focalizzarsi sul supporto delle motivazioni intrinseche, la valorizzazione delle esperienze formative e il miglioramento del riconoscimento sociale e delle condizioni lavorative per mantenere alta la motivazione professionale nel lungo termine.

Nota bibliografica

- Berdud M., Cabases J. M., Nieto J. (2016). Incentives and intrinsic motivation in healthcare. *Gac Sanit*, 06, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27321370/> (visualizzato in data 03/05/2024).
- Benabou R., Tirole J. (2003). Motivazione intrinseca ed estrinseca. *Rev Ec Studies*.
- Berg B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Bevacqua L., Cenerelli E., Mastrillo A. (2023). Corsi di laurea delle professioni sanitarie. Dati sull'accesso ai Corsi e programmazione dei posti nell' A.A. 2023-24. *Sanità24*, 11 (visualizzato in data 25/05/24).
- Capello C., Fenoglio M.T. (1992). *Perché mai mi curo di te? Soddisfazioni e fatiche nel lavoro sociale*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Catarsi E. (2006). *Autobiografie e scelte universitarie*. Firenze: Firenze University.
- Deci E., Ryan R. M. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. s.l.: the Guilford Press.
- Decreto 8 ottobre 1998, n. 520 recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'Educatore Professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n.502.
- Edgar S. (2015). Identifying the influence of gender on motivation and engagement levels in student physiotherapist. *Med Teach*.
- Frey B.S., Jegen R. (2001). Motivation Crowding Theory. *Journal of Economic Surveys*.
- Heider F. (1990). *Psicologia delle relazioni interpersonali*. Bologna: Il Mulino.
- Maslach C. (1997). *La sindrome del burnout*. Assisi: Cittadella.
- Maslow A. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- Marelli L. (2023). Coordinamento nazionale delle comunità di accoglienza: Sos educatori, ora è allarme. Precariato e bassi salari: così scatta la grande fuga. *Corriere.it*, https://www.corriere.it/buone-notizie/23_gennaio_18/sos-educatori-ora-allarme-precariato-bassi-salari-cosi-scatta-grande-fuga-08f12c26-9412-11ed-86e1-e1e0fbfb2935.shtml (visualizzato in data 09/05/24).
- McLaughlin K., Moutray M., Moore C. (2010). Career motivation in nursing students and the perceived influence of significant others. *Journal of Advanced Nursing (JAN)*.
- Morelli U., Pollo M. (2018). Nostalgici del noi ma gelosi dell'io? *Animazione sociale*, 317, 03.
- Pozzoli F., Pasquinelli S. (2022). Rimettiamo al centro le professioni d'aiuto. *Welforum* 10 <https://www.welforum.it/-rimettiamo-al-centro-le-professioni-daiuto/> (visualizzato in data 16/05/24).
- Sarchielli G. (2003). *Psicologia del lavoro*. Bologna: Il Mulino.
- Zingarelli N. (2001). *Lo Zingarelli minore. Vocabolario della lingua italiana, Ed. terzo millennio*. Bologna: Zanichelli.



FOCUS

Pubblicato: 30/12/2024

Solidarietà, appartenenza e inclusione: l'impegno della Pedagogia Speciale su scala internazionale*

Valeria Friso

Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale | Università di Bologna | Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Roberta Caldin

Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale | Università di Bologna | Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Solidarity, Belonging and Inclusion: the engagement of Special Education on an international scale

Abstract

The paper introduces the focus of this issue by exploring three key concepts – solidarity, belonging, inclusion – in order to identify challenges on which Special Pedagogy is called upon to reflect, glimpse new paths and propose possible ways forward.

The presentation of international experiences and approaches aims to find new directions help find precisely some new paths that can identify, through experimentation, realisation and sustainability

Keywords

Pedagogy of special needs, international approaches, solidarity, belonging, inclusion

Il contributo introduce al focus del presente numero procedendo attraverso un percorso che si sofferma su tre parole chiave – solidarietà, appartenenza, inclusione – per arrivare a individuare alcune sfide sulle quali la Pedagogia Speciale è chiamata a riflettere, a intravedere nuovi sentieri e proporre strade possibili.

La presentazione di esperienze e approcci internazionali vuole essere un modo per contribuire a trovare proprio alcuni percorsi inediti che possano individuare, attraverso la sperimentazione, realizzazione e sostenibilità.

Parole chiave

Pedagogia Speciale, approcci internazionali, solidarietà, appartenenza, inclusione

* Il presente contributo è stato interamente ideato e completamente condiviso dalle curatrici del focus della Rivista *Studium Educationis*. Ai soli fini concorsuali, si indica che Roberta Caldin ha curato i paragrafi 1 e 6; Valeria Friso ha curato i paragrafi 2, 3, 4, 5 e la Bibliografia.

1. Introduzione

Definire la Pedagogia Speciale come una “disciplina della domanda” (Trisciuzzi, 2014) significa riconoscere l'essenza dialogica e dinamica di una disciplina che incontra domande: domande che partono spesso da bisogni e necessità, ma anche da sogni, desideri, aspettative. Di fronte a queste domande, la nostra disciplina non offre risposte definitive, ma è chiamata – e invita il contesto da cui quella domanda ha preso voce – a una ricerca continua, alimentata dalla curiosità, dall'empatia e dalla volontà di comprendere l'altro nella sua complessità (Callari Galli, Ceruti, Pievani, 1998). In un mondo in cui le diversità sono sempre più evidenti, questa capacità di interrogarsi rappresenta non solo un approccio pedagogico, ma un principio etico fondamentale per promuovere una società inclusiva e rispettosa delle differenze.

In una società che muta incessantemente, dove le sfide sociali sembrano accrescersi e le disuguaglianze si fanno sempre più evidenti, diventa imprescindibile che l'approccio pedagogico assuma un ruolo centrale nel rispondere alle richieste di inclusione. In questo senso, la Pedagogia Speciale risponde a una necessità primaria, che affonda le sue radici nella millenaria ricerca dell'uomo di superare le proprie barriere e le molteplici differenze, per riuscire a costruire una società più giusta.

Sicuramente, quando parliamo di “inclusione”, dobbiamo essere consapevoli che non si tratta semplicemente di un atto di solidarietà occasionale o di un'imposizione normativa; è un movimento culturale, un cambiamento profondo che va oltre il semplice accoglimento dell'altro. La Pedagogia, come arte e scienza deve pertanto farsi carico della promozione della persona in tutta la sua dignità, considerando ogni individuo come un fine in sé, e non come un mezzo per raggiungere obiettivi di altra natura.

In questo senso, l'inclusione non è solo un diritto da garantire (ONU, 2006), ma una *pratica pedagogica* che è chiamata a umanizzare i gesti di solidarietà. Non basta, infatti, offrire uno spazio fisico all'altro se non si educa il contesto a riconoscere e ad apprezzare la ricchezza della diversità. È necessario un processo che non solo renda visibile la disabilità, ma che la valorizzi, creando una cultura che superi molteplici rappresentazioni sociali svalorizzanti e notevoli barriere psicologiche. In questo processo, la Pedagogia Speciale ha il compito fondamentale di stimolare la riflessione critica e di favorire la costruzione di legami autentici, che non siano dettati da un dovere, ma da un impegno di cura verso l'altro.

Per comprendere appieno l'importanza della dimensione della solidarietà, è interessante riflettere sistematicamente sul ruolo che la “solidarietà” ha ricoperto nella storia dell'umanità. La solidarietà non è solo un valore astratto, ma una forza che ha sempre mosso il cammino dell'uomo verso l'evoluzione propria e comunitaria (Vigotskij, 1930). Nel corso dei secoli, la “solidarietà” si è sostanziata da azioni private a azioni concrete, anche organizzate: dalle prime forme di assistenza per i più deboli nelle società antiche, ai moderni movimenti per i diritti civili, fino ad arrivare ai progetti educativi che oggi si battono per l'inclusione delle persone con disabilità o in situazioni sociali problematiche. Ma, affinché la solidarietà diventi un motore che produce un cambiamento autentico, essa ha bisogno di essere guidata da principi che possono essere mediati proprio dalla Pedagogia, che, con il suo sguardo volto alla persona e alle sue esigenze specifiche, dà un senso profondo e una direzione a queste azioni.

Umanizzare le azioni solidali attraverso la Pedagogia non solo potrebbe contribuire a rispondere ai bisogni immediati di tutte le persone, comprese quelle con disabilità, ma potrebbe altresì alimentare la costruzione di un mondo più giusto (Canevaro, 2013), fondato sull'inclusione autentica e sulla promozione della persona. Un mondo più giusto è il frutto di un'educazione che riconosce nell'altro non un ostacolo, ma un'opportunità per crescere insieme, in armonia e in reciprocità.

2. Il focus

Per affrontare il tema dell'inclusione sociale ogni contesto si muove e si organizza in diversi modi e il focus di questo numero della rivista scientifica *Studium Educationis* si propone proprio di dar voce ad alcuni studiosi che lavorano in diverse parti del mondo, per promuovere l'inclusione intesa quale insieme di azioni necessarie e utili per permettere una piena partecipazione a ciascuno.

Richiedendo un impegno comunitario per superare le barriere, valorizzare le diversità e garantire a tutti i membri della società la possibilità di contribuire al bene comune, le diverse discipline che si occupano

di rendere attuabile ciò utilizzano approcci che possono aiutare a trovare sentieri sempre nuovi, a partire da quelli già percorsi.

Nel focus, pertanto, si troveranno contributi che arrivano da diverse regioni geografiche del mondo e scritti da professionisti che provengono da varie aree disciplinari. Certamente, la sfida del focus ha una base di partenza nella Pedagogia Speciale, intesa come disciplina in grado di dialogare, collaborare e entrare in contatto con diverse discipline tutte mosse da domande che arrivano da persone che vorrebbero vedere migliorare la propria qualità di vita (Ianes, 2014; Caldin 2020). Sicuramente, alcuni contributi non attendono le domande, ma provano ad anticiparle per creare contesti inclusivi fin dalla partenza; altri, invece sono stati capaci di presentare domande e istanze raccolte, analizzate e considerate nella ricerca di risposte utili, accessibili, ma, soprattutto, non solo speciali e specialistiche, quanto piuttosto risposte che potessero garantire un'evoluzione sociale per tutti.

Come anticipato nell'introduzione del presente contributo, infatti, la Pedagogia Speciale può essere definita una "disciplina della domanda" perché, più di altre discipline pedagogiche, essa nasce e si sviluppa attorno al bisogno di interrogarsi continuamente sui limiti, sulle potenzialità e sulle modalità di intervento educativo rivolto a persone con disabilità o in situazioni di svantaggio sociale. Questa caratteristica si radica profondamente nella sua natura stessa: un campo che si muove tra teoria e prassi, orientato a cercare risposte a questioni complesse, spesso uniche, che riguardano l'inclusione, la partecipazione e la valorizzazione della diversità umana. La Pedagogia Speciale, come disciplina della domanda, si apre anche all'intersezionalità, interrogandosi su come fattori quali il genere, l'etnia, la classe sociale o il contesto culturale influenzino il processo educativo. In un mondo sempre più complesso e globalizzato, è fondamentale chiedersi come le disuguaglianze strutturali possano interagire con la disabilità, creando situazioni uniche che richiedono risposte altrettanto specifiche.

In questo senso, la domanda pedagogica si spinge oltre i confini della disabilità per abbracciare una visione più ampia di giustizia sociale, ponendo interrogativi come: "In che modo il contesto sociale e culturale favorisce o ostacola l'inclusione?" o "Come possiamo rimuovere le barriere sistemiche che limitano l'accesso all'educazione?"

Gli interventi educativi di cui ci occupiamo sono numerosi e partono da domande a cui la Pedagogia Speciale pone particolare attenzione. Il focus, quindi, non si propone di offrire una panoramica mondiale su come oggi la Pedagogia Speciale agevoli il dialogo tra le diverse discipline e i diversi contesti, piuttosto offre al lettore alcuni approfondimenti su temi e contesti specifici. In particolare, questi sono riferiti alle disabilità visive e all'inserimento lavorativo di persone con disabilità, principali ambiti di ricerca e di intervento delle curatrici del focus. Nel lungo e complesso lavoro di studio e ricerca che le curatrici del focus di questo numero della Rivista hanno svolto, molti sono stati i contatti internazionali con colleghi della stessa area di ricerca e particolarmente intenso l'impegno euristico con professionisti di altre discipline: una piccola panoramica di tutto ciò viene offerta ai lettori, con il desiderio e l'impegno prospettico di evidenziare l'irrinunciabilità del confronto euristico e la rilevanza delle esperienze svolte in contesti disomogenei che si focalizzano sui temi della partecipazione sociale di ogni persona.

3. Brevi riflessioni sul senso e sul significato della solidarietà

La solidarietà, intesa come legame di mutua assistenza e di condivisione tra persone e comunità, è un valore universale che ha attraversato i secoli, adattandosi e trasformandosi in relazione ai mutamenti sociali, culturali e storici. Essa rappresenta un elemento fondante della convivenza umana, un pilastro che ha sostenuto la costruzione di società più coese ed eque.

Nelle civiltà antiche, la solidarietà era profondamente intrecciata con la religione e il senso del sacro. Le società tribali e comunitarie si fondavano su una solidarietà di tipo primitivo, espressa nel mutuo soccorso e nella collaborazione necessaria per la sopravvivenza. In queste prime comunità, il legame solidale derivava dall'interdipendenza e dalla necessità di proteggersi dai pericoli esterni.

Nell'antica Grecia, il concetto di *philia*, l'amicizia, includeva l'idea di aiuto reciproco tra cittadini. Aristotele riconosceva nella *philia politike* (amicizia politica) una base per la stabilità della *polis*. Allo stesso modo, nel mondo romano, la *pietas* e il senso di appartenenza alla famiglia e alla comunità civile erano espressioni di un'etica della solidarietà.

Con l'avvento del cristianesimo, la solidarietà assume una nuova dimensione morale e spirituale. Il messaggio evangelico di “amare il prossimo come te stesso” rappresenta una svolta: la solidarietà non è più soltanto un obbligo sociale o una necessità pratica, ma diventa un comandamento etico universale. La carità, espressa nell'aiuto ai poveri, ai malati e ai bisognosi, si radica in una visione che supera le divisioni di classe e di etnia. Le istituzioni ecclesiastiche, attraverso opere di misericordia e la fondazione di ospedali, scuole e rifugi, diventano i principali veicoli della solidarietà organizzata durante il Medioevo. Rousseau nei suoi scritti, come *Il contratto sociale*, esplora l'idea di solidarietà sociale nelle prime società, approfondendo, in particolare, come la religione e le credenze comuni contribuiscano a mantenere l'ordine e la coesione. Secondo Rousseau, la religione, pur essendo spesso legata alla morale, ha avuto un ruolo centrale nell'unificare i popoli e nel favorire la cooperazione tra persone (Rousseau, 1762).

Con l'Illuminismo e la nascita dello Stato moderno, la solidarietà si laicizza progressivamente, trasformandosi in un principio legato ai diritti e alla giustizia sociale. La Rivoluzione francese introduce il termine “solidarietà” in un'accezione più politica, collegandolo ai principi di uguaglianza e fraternità. La solidarietà, infatti, viene intesa come un vincolo che lega i membri di una comunità politica nella ricerca del bene comune.

Nell'Ottocento, con la nascita della società industriale, il significato di solidarietà si espande ulteriormente, trovando spazio nelle riflessioni dei movimenti operai e socialisti. La solidarietà diventa una risposta alle disuguaglianze generate dal capitalismo e un valore centrale nella lotta per i diritti (Weber, 1922).

Ma è soprattutto con Pierre Leroux – autore di un'importante opera di Filosofia sociale, *De L'Humanité* del 1840, e studioso che influenza notevolmente Séguin – che il termine *solidarietà* entra anche nella filosofia. Secondo Leroux, per conoscere bene l'uomo è necessario studiarlo nei suoi rapporti interpersonali e come cittadino; ciò vale anche per le persone in difficoltà o in situazioni problematiche (come la disabilità). Per avviare e potenziare un aiuto che sia efficace, è necessario riattivare nelle persone il desiderio di socialità, ma questo significa abbandonare l'approccio medico per una concezione sociale del lavoro (anche con le persone disabili!) e per costruire relazioni d'aiuto non passive: va ricordato che, per Leroux, il concetto fondamentale è il *socialismo funzionale*, ossia il lavoro utile è la grande funzione dell'organizzazione sociale. Leroux perviene all'idea di solidarietà come processo attivo e non come processo passivo (o di carità) (Leroux, 1840, pp. 199-502).

Nel Novecento, la solidarietà si consolida come principio universale, trovando espressione sia nelle lotte per i diritti civili e umani, sia nell'espansione delle politiche di welfare. I sistemi di sicurezza sociale, sviluppati soprattutto in Europa, incarnano il principio solidaristico, garantendo a ogni cittadino diritti fondamentali, indipendentemente dalla condizione economica o sociale. A livello internazionale, la solidarietà assume una dimensione globale con la nascita di organizzazioni come le Nazioni Unite, che promuovono la cooperazione tra i popoli per affrontare sfide comuni quali la povertà, le guerre e le emergenze ambientali. La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 indica la solidarietà quale valore cardine per la costruzione di un mondo più giusto.

Sul bisogno di legami di solidarietà che trascendano i confini della comunità ristretta riflette anche Martha Nussbaum, nel *capability approach*, proponendo una visione dell'umanità interconnessa che si riferisce a valori profondi e antichi, confermandoli, anche se questi vengono “adattati” ai contesti moderni (Nussbaum, 2006). La consapevolezza e il riconoscimento della propria parzialità permette l'incontro con l'altro, con il diverso (diverso da ciascuno di noi, innanzitutto) e consente di apprezzarne la ricchezza esistenziale. Chi è miope e autocentrato non può cogliere né la magnificenza della diversità, né la ricchezza della differenza – sia questa espressa attraverso aspetti esterni inconsueti (colore della pelle, lingue sconosciute ecc.) o con le particolarità comunicative utilizzate anche da persone con disabilità – che accomuna tutte queste questioni nella prospettiva dell'abbattimento delle barriere interpersonali, obiettivo primario della Pedagogia Speciale e della Pedagogia Generale.

Il significato di solidarietà, quindi, continua a evolversi, rispondendo a nuove sfide globali e organizzandosi, anche grazie alle nuove tecnologie, attraverso movimenti di massa che utilizzano anche i social media, rendendo – probabilmente – maggiormente evidente la fragilità dei legami solidali in un mondo che appare sempre più frammentato. Soprattutto oggi, la solidarietà può certamente essere designata in termini utopici, dato che si tratta di una prospettiva che si svolge in molteplici dimensioni e in una temporalità che può essere percepita come molto lontana (talvolta, quasi irraggiungibile!), ma costringendo a scelte responsabili e immediate. Alcuni contenuti della solidarietà non sono precisabili, ma si storicizzano,

nel senso che si realizzeranno nella storia, in uno spazio-tempo sempre da definire. Imprescindibile rimane che l'agire educativo si progetti e si realizzi con riflessioni e attuazioni costantemente vigili e connotate anche dall'apertura alla concretezza e alla sostenibilità.

Il significato attuale di solidarietà si è evoluto per i fenomeni di universalizzazione e di interdipendenza da una parte e, dall'altra, per l'impoverimento delle relazioni interpersonali, per i fenomeni di isolamento e di emarginazione. Ammantandosi via via di altre dimensioni – la prossimità, la responsabilità, la scelta, l'azione – la solidarietà muta e diviene componente etica essenziale del profilo delle professioni educative ed essa stessa obiettivo educativo universale. La solidarietà diviene un responsabile e permanente atteggiamento di attenzione verso coloro che necessitano di aiuto: ma non si tratta, come abbiamo già detto, di un'espressione buonistico-filantropica, ma di un modo di porsi e di progettare che diviene decisione organizzativa ed operativa pianificata, modalità personale e sociale di *coping* e stimolo fortissimo verso una pratica di prodigalità generalizzata e condivisa.

4. Il concetto di appartenenza: un legame che plasma identità e comunità

I legami solidali si avvicinano a quel concetto di "appartenenza" che contraddistingue l'esperienza umana manifestandosi nel bisogno della persona di sentirsi parte di un gruppo, di una comunità o di una cultura. Questo non è solo un aspetto psicologico o emotivo, ma un elemento che influisce profondamente sull'identità individuale e collettiva, che si intreccia con dinamiche sociali, politiche e culturali. Tuttavia, mentre l'appartenenza può essere una forza che unisce e rafforza, può anche escludere e dividere: tale rischio, sempre presente, evidenzia la complessità del concetto stesso di "appartenenza" e la sua poliedrica ricaduta nei vari ambiti esistenziali,

Prendendo spunto dall'incipit dello scritto "Bisogno di appartenenza" di Andrea Canevaro, condividiamo la sua seguente riflessione. "Da un po' di tempo abbiamo la sensazione che uno dei bisogni più presenti nella nostra situazione sia il bisogno di appartenenza. È difficile che venga espresso con questo termine e, tra i tanti bisogni che hanno un nome chiaro anche a colui o colei che li vive, questo sembra essere un bisogno che prende diversi nomi e ha quindi delle difficoltà ad essere percepito nella sua dimensione più vasta e reale. Il bisogno di appartenenza può esprimersi con il desiderio di avere sicurezza, di appartenere quindi ad una cittadinanza che viene rispettata nei suoi più elementari diritti, quelli che dovrebbero permettere di vivere lavorando, avendo del tempo libero, incontrandosi, divertendosi e percorrendo liberamente le strade, le piazze, entrando nei negozi, uscendo, passeggiando: vivendo, in una parola".

L'appartenenza è strettamente legata alla costruzione dell'identità personale. Fin dalla nascita, la persona si sviluppa all'interno di un sistema di relazioni che plasma – nel bene e nel male – il senso di sé. La famiglia, come primo gruppo di appartenenza, fornisce le basi per lo sviluppo emotivo e sociale, mentre la cultura e la società in cui si vive contribuiscono a individuare e ad offrire valori, credenze e comportamenti.

L'appartenenza non è, però, un processo passivo: la persona, nel corso della sua vita, sceglie i gruppi, le ideologie e le comunità a cui aderire e con cui condividere il proprio approccio esistenziale, contribuendo alla costruzione di un'identità dinamica e multilaterale. In questo senso, sentirsi parte di un gruppo non significa soltanto dividerne caratteristiche e origini, ma riconoscersi in un sistema di valori e di obiettivi comuni, per i quali può valere la pena di impegnarsi.

A livello collettivo, l'appartenenza svolge una funzione cruciale nella costruzione delle società favorendo la coesione, rafforzando i legami di solidarietà e generando senso di responsabilità reciproca. Le comunità si fondano sulla percezione condivisa di appartenere a qualcosa di più grande di sé stessi: una nazione, una religione, una lingua, o persino una causa politica o sociale. Questo senso di appartenenza è alla base di molte delle istituzioni e delle tradizioni che definiscono le società contemporanee.

Tuttavia, l'appartenenza non è sempre inclusiva. Se da una parte essa crea legami interni, dall'altra può generare barriere verso l'esterno. Il "noi" costruito dall'appartenenza a un gruppo implica, talvolta/spesso, l'idea e la percezione di un "loro" che ne viene escluso. Tale rischio può condurre a situazioni conflittuali, lunghe e spinose, a discriminazioni e a divisioni difficili da armonizzare, come dimostrano fenomeni quali il nazionalismo, il razzismo o l'intolleranza religiosa.

Nell'epoca contemporanea, caratterizzata dalla globalizzazione e dalla crescente interconnessione tra i

popoli, il concetto di appartenenza sta subendo una trasformazione significativa. Se in passato l'appartenenza era principalmente legata a gruppi locali o nazionali, oggi si assiste all'emergere di identità multiple e sovranazionali. Le persone, possono sentirsi, contemporaneamente, parte di una nazione, di una comunità virtuale globale e di un movimento culturale o ideologico che trascende i confini geografici.

Questa molteplicità di appartenenze offre nuove opportunità per il confronto e il dialogo interculturali e per la costruzione di un'identità ampia, multiforme, aperta, ma solleva anche numerosi interrogativi sull'erosione delle identità locali originali e sul pericolo di recidere proprio quelle radici che aiutano a stabilizzare l'identità nella discontinuità degli avvenimenti dell'esistenza e del procedere dei cambiamenti sociali. L'appartenenza a una comunità più ampia e globale può indebolire i legami tradizionali, creando un senso di alienazione e/o di frammentazione per coloro che non riescono ad avviare un processo di integrazione in questa dimensione ad alta complessità.

L'appartenenza, quindi, può essere sia una spinta positiva e propositiva che un potenziale pericolo, qualora l'esito del processo per conseguirla sia particolarmente rigido o settario. Infatti, da un lato, essa offre sicurezza, significato e connessione comunitaria, contribuendo a migliorare la qualità della vita stessa; dall'altro, può diventare uno strumento di esclusione e/o di oppressione, soprattutto quando i gruppi di appartenenza si chiudono in sé stessi, stabilendo rigidi confini e/o si definiscono in netto contrasto con altri. La sfida del nostro tempo, infatti, è quella di costruire forme di appartenenza che siano inclusive e rispettose delle differenze, promuovendo una visione pluralista, comprensiva, tollerante e ragionevole della società.

Il concetto di appartenenza rimane centrale nella vita umana, intrecciandosi con la necessità di definire chi siamo, dove ci collochiamo nel mondo insieme agli altri. Pur con tutte le sue ambiguità e l'enorme complessità, tale concetto continua a essere un motore fondamentale per l'identità e una sollecitazione impagabile per la coesione sociale. Guardando al futuro, la riflessione sull'appartenenza dovrà concentrarsi su come bilanciare il desiderio di radicamento con la costante apertura all'altro e a variegati contesti, cercando di costruire comunità che siano solide e solidali e anche capaci di abbracciare la diversità come elemento fondante del proprio senso di "essere".

5. Il concetto di inclusione sociale: un obiettivo per una società equa e coesa

L'inclusione sociale è un principio cardine per la costruzione di una società giusta e sostenibile, in cui ogni individuo possa godere di pari opportunità, percependosi come parte non marginale di una comunità e contribuendo attivamente – con tutte le sue potenzialità – alla vita comunitaria. Questo concetto, che si oppone a quello di esclusione e di marginalizzazione, implica non solo l'accesso ai diritti umani fondamentali, ma anche la creazione di condizioni, opportunità e occasioni che favoriscano la partecipazione attiva e il riconoscimento della ineguagliabile ricchezza esistenziale della diversità. Tuttavia, nonostante il crescente riconoscimento della sua importanza, l'inclusione sociale rimane un obiettivo complesso da raggiungere, richiedendo interventi mirati a livello culturale, economico e politico.

Alla base del concetto di inclusione sociale vi è il riconoscimento della dignità intrinseca di ogni essere umano. Questo principio implica che nessuno debba essere escluso a causa di differenze di genere, etnia, disabilità, orientamento sessuale, status socioeconomico o di altre caratteristiche personali. L'inclusione sociale, in tal senso, non si limita all'eliminazione delle discriminazioni formali, ma si estende alla creazione di ambienti che valorizzino le differenze e che offrano a tutti la possibilità di partecipare pienamente e degnamente alla vita della comunità di riferimento e/o in quelle nelle quali si "abita" – anche in via transitoria e precaria – durante la propria vita.

Questo approccio si ispira ai valori universali dei diritti umani, sanciti in documenti come la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, che afferma il diritto di ogni individuo a essere parte integrante della società. L'inclusione sociale è, dunque, non solo un obiettivo etico, ma anche un prerequisito per garantire la giustizia e l'uguaglianza ad ogni persona.

Promuovere l'inclusione sociale non è soltanto un dovere morale, ma anche una strategia efficace per il progresso sociale e comunitario. Una società inclusiva è una società più coesa, in cui le tensioni sociali vengono contenute e ridotte e nella quale si favorisce il dialogo e il pacifico confronto tra diverse comunità. Inoltre, è necessario ricordare che includere pienamente tutte le persone permette di valorizzare al massimo

il potenziale umano presente in un determinato contesto, di individuare quello latente o non immediatamente rilevabile, avviando (...) processi generativi positivi, che producono innovazione, creatività e anche crescita economica.

L'inclusione sociale ha effetti positivi anche sul benessere individuale e collettivo. Chi si sente parte di una comunità sviluppa maggiore autostima e senso di appartenenza, riducendo il rischio di isolamento e disagio psicologico: questo vale per tutti ma, in particolare, per i gruppi tradizionalmente esclusi, come le persone con disabilità, i migranti, coloro che sono emarginati dalla società o coloro che vivono in condizioni di povertà (Freire, 1970).

6. Le sfide dell'inclusione sociale

Nonostante i numerosi benefici, l'inclusione sociale è spesso ostacolata da barriere culturali, economiche e istituzionali. I pregiudizi e le discriminazioni, radicati in stereotipi o in abitudini consolidate, rappresentano una delle principali difficoltà. Inoltre, le disuguaglianze economiche creano fratture profonde, rendendo difficile per molti l'accesso ai diritti fondamentali come l'istruzione, la sanità e il lavoro.

Un ulteriore ostacolo è la presenza a tratti molto scarsa di politiche pubbliche efficaci e di risorse adeguate per promuovere l'inclusione. Ad esempio, l'assenza di infrastrutture accessibili può escludere le persone con disabilità dalla partecipazione attiva alla vita sociale, così come l'insufficiente sostegno linguistico e culturale può marginalizzare le persone migranti.

L'inclusione sociale si intreccia in maniera inscindibile con il concetto di sostenibilità, che non riguarda solo la dimensione ambientale, ma si estende in senso più ampio a quella sociale ed economica. In tale prospettiva, una società che riesca a includere tutti i suoi membri, riconoscendone e valorizzandone le peculiarità, si configura come un organismo collettivo dotato di maggiore capacità di resilienza. La sua forza risiede nella coesione sociale e nella partecipazione attiva di ogni individuo alla costruzione del bene comune, con la consapevolezza che solo attraverso il contributo di ciascuno si possono elaborare risposte efficaci alle sfide epocali che si trova ad affrontare.

L'importanza di questa visione inclusiva emerge in modo paradigmatico dinanzi a questioni di portata globale, quali il cambiamento climatico o le emergenze sanitarie su scala planetaria – fenomeni complessi che eccedono le possibilità di intervento dei singoli attori e impongono una risposta collettiva, solidale e collaborativa. Una società che emargina o ignora determinate categorie di individui si priva, di fatto, di risorse preziose per affrontare tali sfide, mentre una comunità autenticamente inclusiva, capace di promuovere il dialogo e la partecipazione attiva di tutti, dispone di un potenziale più elevato per individuare soluzioni innovative e condivise.

Le Nazioni Unite, attraverso gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), hanno riconosciuto l'importanza dell'inclusione sociale come elemento chiave per “non lasciare indietro nessuno”: gli SDGs, infatti, promuovono un approccio integrato che mira a ridurre le disuguaglianze e a garantire la piena partecipazione di tutti alla vita sociale, economica, politica e culturale.

L'inclusione sociale non limitandosi a essere solo un valore etico, si configura come condizione necessaria per la realizzazione di un modello di sviluppo realmente sostenibile. Un modello che, nell'abbracciare la complessità del reale, si fonda sul principio di equità e sulla convinzione che il progresso autentico non possa prescindere dalla costruzione di un tessuto sociale coeso, solidale e partecipativo, in grado di resistere alle avversità e di evolvere verso un futuro più giusto e armonioso.

Nota bibliografica

- Caldin R. (ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale: Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (vol.1). Trento: Erickson.
- Callari Galli M., Ceruti M., Pievani T. (1998). *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2009). Bisogno di appartenenza https://contattoceameaveneto.weebly.com/uploads/2/4/0/3/-24032232/a._canevaro_bisogno_di_appartenenza.pdf [Consultato il 19/09/2024]

- Freire P. (2011). *Pedagogia degli oppressi* (V. Palazzini, Trad.). Torino: EGA.
- Ianes D. (2014). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Leroux P. (1840). *De L'Humanité*. Paris: Librairie P. Dupont.
- Nussbaum M. C. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.
- ONU (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Parigi: Assemblea generale delle Nazioni Unite
<https://www.un.org> [Consultato il 19/09/2024].
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.un.org/disabilities/-documents/convention/convoptprote.pdf> [Consultato il 19/09/2024].
- Rousseau J.-J. (2018). *Il contratto sociale* [Edizione integrale commentata]. Milano: Mursia.
- Trisciuzzi L. (2014). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> [Consultato il 19/09/2024].
- Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Eds. e Trad.). Cambridge, MA: Harvard University Press..
- Weber M. (1974). *Economia e società* [Traduzione italiana a cura di P. Rossi]. Milano: Edizioni di Comunità.



FOCUS

From Images to Narrations: The InVisible Project's AI-Powered Image Captioning for Transforming Architectural Learning and Supporting Blind Students

Fotis P. Kalaganis, Kostas Georgiadis, Nikos Lazaridis, Spiros Nikolopoulos, Ioannis Kompatsiaris

Centre for Research and Technology Hellas, Information Technologies Institute, MKlab, Thessaloniki, 57001, Greece

Dalle Immagini alle Narrazioni: Il Progetto Invisibile e la Descrizione delle Immagini con AI per Trasformare l'Apprendimento Architettonico e Supportare Studenti Non Vedenti

Abstract

Architecture involves the art and science of designing buildings and structures, blending aesthetic and technical expertise. It involves the understanding of both design principles and historical/cultural contexts of architectural styles. However, this poses challenges for visually impaired individuals, as much of the information is perceived visually.

To this end, the InVisible project has realized an image captioning system integrated into architecture curricula. Such an approach allows us to provide contextualized narrations of architectural images. Tailored to the field of architecture, these captions enrich educational resources like image databases and interactive learning tools, benefiting both students and educators by making content more accessible. Ultimately, InVisible's approach enhances learning for all and promotes inclusivity in architectural education.

Keywords

Computer vision, image captioning, blind, architecture, accessibility

L'architettura combina arte e scienza nella progettazione di edifici e strutture, fondendo competenze estetiche e tecniche. Richiede la comprensione dei principi di design e dei contesti storici e culturali degli stili architettonici. Tuttavia, ciò rappresenta una sfida per le persone non vedenti, poiché gran parte delle informazioni è percepita visivamente.

A tal fine, il progetto InVisible ha sviluppato un sistema di didascalie automatiche integrato nei corsi di architettura. Questo approccio fornisce narrazioni contestualizzate per immagini architettoniche. Adattate al campo, le didascalie arricchiscono risorse educative come database di immagini e strumenti di apprendimento interattivi, rendendo i contenuti più accessibili per studenti e insegnanti. L'approccio di InVisible migliora l'apprendimento per tutti e promuove l'inclusività nell'educazione architettonica.

Parole chiave

Visione artificiale, didascalia delle immagini, cieco, architettura, accessibilità

1. Introduction

Architecture, as both an art and a science, requires a delicate balance between aesthetics and technical expertise. It involves the design and construction of physical structures, with a focus on functionality, visual appeal, and cultural significance. Architectural education plays a pivotal role in equipping students with the skills to navigate these complexities. Students must learn to create designs that are both practical and visually compelling, interpret intricate blueprints, and appreciate the historical and cultural contexts underlying various architectural styles. However, a significant challenge arises when this visually dependent field intersects with accessibility needs, particularly for visually impaired or blind individuals, as much of the essential information is predominantly visual.

One of the key barriers in architectural education for visually impaired individuals is the reliance on visual elements, such as drawings, diagrams, and blueprints, to convey architectural concepts. These individuals often face difficulties in accessing critical information, which in turn limits their ability to engage fully with the material. Despite advancements in inclusive education, there remains a notable gap in how architectural content is presented to visually impaired learners.

In response to this challenge, image captioning systems have emerged as a transformative tool, revolutionizing how visual content is made accessible. The domain has evolved from basic object recognition models (Georgiadis, 2021) to sophisticated algorithms capable of generating detailed and contextually relevant descriptions of complex scenes. Early approaches focused primarily on identifying individual objects within images, using standard object detection techniques. However, as the field matured (Lazaridis, 2024), the need for systems capable of understanding and describing entire scenes became more apparent. One of the early breakthroughs in this domain was the Show and Tell model by Vinyals et al. (Vinyals, 2015), which introduced the concept of using a Convolutional Neural Network (CNN) for image feature extraction and a Recurrent Neural Network, specifically Long Short-Term Memory, for generating textual descriptions of images. This model demonstrated that deep neural networks could generate coherent captions by learning from large datasets like MSCOCO (Lin, 2014). The Show, Attend and Tell model (Xu, 2015) further improved this approach via attention mechanisms, enabling the system to focus on specific regions of an image while generating corresponding descriptive text. Another significant milestone was the development of the Places365 dataset (Zhou, 2017). This dataset, which contains 1.8 million images across 365 different scene categories, has been instrumental in advancing scene understanding for various tasks. Places365 has been widely used to train CNNs that are highly effective at predicting scene categories, environmental conditions (e.g., indoor/outdoor), and scene attributes (e.g., lighting conditions), which are essential for generating detailed, context-aware descriptions of architectural spaces. Recent advances in Vision-Language models have significantly improved the quality and contextual relevance of generated captions. Models like CLIP (Radford, 2021) have introduced a new paradigm by training visual and textual encoders together, allowing these systems to align images and descriptions without requiring explicit labels for every training sample. This multimodal approach enables better generalization and contextual understanding, making these models highly effective for tasks such as image captioning in diverse domains. Natural language generation models have also played a critical role in enhancing the quality of image captioning. T5 (Raffel, 2020) and similar models have proven highly effective in generating coherent, contextually appropriate text when combined with image features extracted by CNNs. These models leverage transfer learning and are pre-trained on vast amounts of textual data, enabling them to generate descriptions that are not only accurate but also fluent and natural.

Despite the advancements in image captioning technologies, several challenges remain. One persistent issue is the contextual accuracy of the generated captions. While current systems can describe basic scenes and objects with reasonable accuracy, they often struggle with more complex scenarios where subtle distinctions or abstract concepts are involved. Architecture is one such typical example where more sophisticated models capable of understanding domain-specific knowledge (e.g. differentiating between architectural styles or structures) are required. These tasks demand advanced models capable of interpreting domain-specific knowledge, ensuring a deeper understanding of the architectural context, which is critical for accurately reflecting the nuanced details that characterize different architectural elements.

In this direction and aiming to address the aforementioned challenge within the architectural context,

this paper presents an advanced Image Captioning service, developed as part of the InVisible Project (<https://www.invisible-eplus.com>). This service was designed to generate comprehensive textual descriptions of architectural interest (e.g. architectural elements, buildings, etc.) from images, specifically tailored to provide accessible descriptions for visually impaired users. The service integrates advanced machine learning models, Natural Language Processing techniques, and appropriately curated datasets to deliver rich, context-aware descriptions of architectural nature. The generated content covers various architectural aspects and is provided in accessible formats, such as detailed text descriptions or audio guides that can eventually lead to a more comprehensive understanding of architectural concepts and improved access to architectural education for the visually impaired individuals. Finally, the paper presents the insights gained throughout the development process, which was conducted in close collaboration with visually impaired individuals, instructors, and other key stakeholders. This collaborative approach provided valuable feedback and highlighted critical considerations in ensuring the system's effectiveness, usability, and inclusivity. The lessons learned from this process emphasize the importance of user-centered design and interdisciplinary input in creating a solution that not only meets accessibility needs but also enhances educational outcomes in architectural studies and beyond.

2. Methodology

2.1 Datasets

2.1.1 Places 365 Dataset

The Places365 dataset (Zhou, 2017) is a large-scale benchmark designed for scene recognition in computer vision. Created as part of the MIT Places project, it includes a diverse collection of images representing various environments, both indoors and outdoors. The dataset consists of approximately 1.8 million training images, along with 36,500 validation images and 328,500 test images. It spans 365 different scene categories, capturing a wide range of settings, from natural landscapes like desert, lawn, and forests to man-made locations such as castles, churches (both indoor and outdoor), and catacombs.

Each image in the dataset is annotated with a label that describes the overall scene rather than focusing on specific objects. Places365 is widely used in machine learning tasks such as scene recognition, image classification, and transfer learning. Its comprehensive labeling of scenes allows researchers and developers to train deep learning models to understand and classify complex environments. Places365 has become an essential resource for advancing research in high-level visual recognition and scene classification.

2.1.2 Architectural Heritage Elements Dataset

The Architectural Heritage Elements Dataset (Jose, 2017) is a specialized image dataset designed to support the recognition and classification of architectural elements from historical and cultural heritage sites. It focuses on the detailed features of architectural structures such as facades, columns, arches, windows, and decorative elements commonly found in heritage buildings and monuments.

This dataset contains annotated images of various architectural elements, providing both visual and semantic information about these components. It is designed to assist in tasks like automatic detection, classification, and preservation of architectural heritage, supporting efforts in areas such as heritage conservation, restoration, and digital archiving.

The dataset is particularly useful for training machine learning models that need to recognize architectural styles and elements, contributing to the fields of computer vision, cultural heritage preservation, and architectural analysis.

2.1.3 Sun Attribute Dataset

The SUN Attribute dataset (Patterson, 2014) is a large-scale image dataset designed for scene understanding, focusing on the attributes that describe various environments. Unlike typical scene recognition datasets that classify entire scenes, SUN Attribute annotates specific characteristics or attributes within the scenes. These attributes include visual properties like “sunny,” “open area,” “natural lighting,” or “wooden,” providing a more detailed understanding of the scene's composition.

The dataset contains over 14,000 images across 717 different scene categories. For each image, multiple attributes (102 in total) are annotated, capturing both physical and semantic features of the scene. These attributes provide rich descriptive information, which can be combined to recognize and differentiate between different types of environments.

The SUN Attribute dataset is widely used for tasks such as scene understanding, object detection, and image retrieval, and it helps improve models that need to understand the underlying properties of an environment rather than just classifying it into a broad category.

2.2 Scene and Attribute Recognition

Our methodological approach is based on employing the most suitable deep learning model for the task at hand (i.e., scene and attribute recognition). Two separate models were employed, namely ResNet-Scene and ResNet-Attr, pretrained on Places365 (for scene recognition) and SUN Attribute (for attribute recognition) datasets respectively. As presented in table below, among the wide variety of available models for these datasets, the Resnet based-model is the one achieving the highest top-5 accuracy (Xiao, 2018; Zhou 2016).

	Validation Set of Places 365		Test Set of Places365	
	Top-1 accuracy	Top-5 accuracy	Top-1 accuracy	Top-5 accuracy
AlexNet	53.17%	82.89%	53.31%	82.75%
GoogLeNet	53.63%	83.88%	53.59%	84.01%
VGG	55.24%	84.91%	55.19%	85.01%
ResNet	54.74%	85.08%	54.65%	85.07%

While for attribute recognition the pretrained model was proved to be sufficient, for scene recognition it was of paramount importance to also support fine-grained architectural elements of the AHE dataset. Therefore, we exploited the ResNet-Places365 approach which was pretrained on Places365 and further fine-tuned the model on the AHE dataset as well. However, this approach posed some important issues that should be addressed. Our post-training analysis revealed a major misclassification of architectural elements attributed to the imbalanced nature of datasets and the overlapping of categories. Moreover, dataset biases – such as the underrepresentation of certain architectural styles or regions – also posed challenges for training models that can generalize well across diverse contexts.

To this end, inspired by Yan et al. (Yan, 2015), we explored methods for improving fine-grained classification in architectural datasets by using hierarchical models that account for the structural relationships between different architectural elements. Moreover, we also dealt with dataset biases (i.e., the underrepresentation of certain architectural styles or regions) by assigning different class weights to each category during the training phase, so that each category's contribution was even. Ultimately, this approach led to a custom classification layer that could accurately recognize and describe architectural components in detail. Finally, to deal with the overlapping categories between the two datasets we employed a heuristic scheme that assigned architectural features as additional descriptors when detected in prominent scene categories leading to more detailed image tagging.

2.3 Scene Captioning

In order to be able to automatically provide detailed descriptions to images of architectural interest, we followed a two-step approach. The first step consists of recognizing the scenery (concepts and attributes as described in Section 2.2) and then transforming these keywords into meaningful, human-like, phrases

with contextual information. Therefore, we took advantage of the advances in the field of Natural Language Processing and in particular the developments of Large Language Models (LLMs).

In more detail, upon receiving an image, the system first identifies the scene category (e.g., aqueduct, cathedral, etc.) and the environmental attributes (e.g., outdoor, natural light, etc.) using the pre-trained models. This information forms the base for generating a structured, hierarchical, description. In parallel, the system detects any prominent architectural elements (e.g., stained glass, flying buttress) using the fine-tuned AHE-based model that are treated as additional descriptive keywords. Finally, a base language model (namely T5) is employed to create a structured description of the image which consequently is fed into the Stable Vicuna language model (<https://huggingface.co/CarperAI/stable-vicuna-13b-delta>) (an open source LLM capable of exhibiting quality similar to that of OpenAI ChatGPT for such a task), which generates a detailed text description of the scene and architectural features. The model is prompted with contextual information such as lighting, environment type, and detected attributes to ensure a rich and accurate narrative. The aforementioned pipeline is schematically depicted in Figure 1.

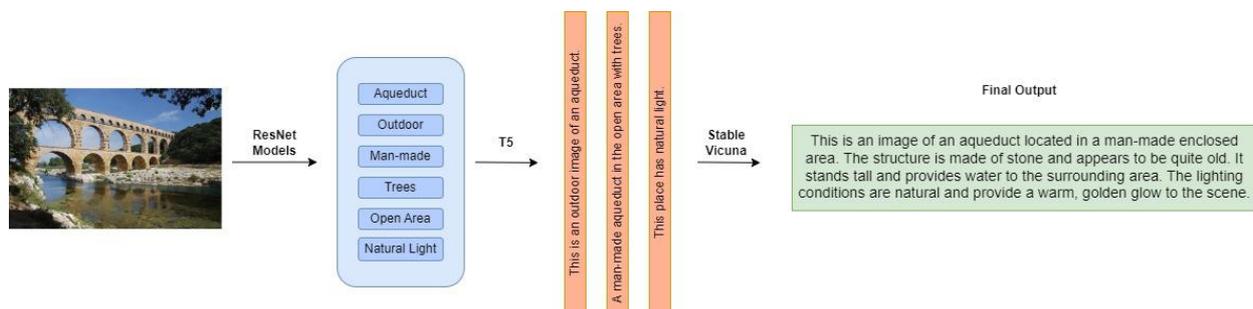


Figure 1. Conceptual diagram of the overall methodological approach

3. Implementation

The following section provides an in-depth explanation of the implementation process for the image captioning service. It outlines the key components and the developed models used to develop the system, as well as the strategies employed to ensure accessibility and inclusivity.

3.1 Inclusive Service Design: Best Practices for Accessibility

Creating a truly accessible digital platform requires careful attention to a range of design elements that ensure all users can fully engage with the content and functionality. Therefore, to ensure that the online platform will be accessible for visually impaired individuals, the following general guidelines [19] were incorporated in the service's design process:

- **Use of appropriate color contrast:** Ensure that the text and background colors offer sufficient contrast to make content easily readable for all users, especially those with low vision. Utilize a color contrast checker to validate that the design meets the recommended contrast ratios for accessibility, helping to prevent eye strain and improve overall usability.
- **Use of clear and concise language:** Communicate using straightforward and unambiguous language on the platform. Avoid the use of jargon, slang, or complex terms that could confuse users. Prioritizing clarity and brevity ensure that the information is accessible to a wider audience.
- **Make navigation simple:** Design the platform to support intuitive navigation, allowing users to easily move through content using a keyboard. Ensure that links, buttons, and other interactive elements are clearly labeled and appropriately spaced, enabling users to quickly identify their purpose without unnecessary confusion or complexity.
- **Use accessible form elements:** Ensure that form fields are properly labeled and easy to navigate, with clear instructions on what information is required. This helps all users, including those using assistive technologies like screen readers, to complete forms efficiently and without errors.

- **Provide audio options:** Offer audio alternatives for content, such as spoken descriptions or narration, to accommodate visually impaired or blind users. This ensures they can fully access the platform's information and features without relying on visual cues.
- **Provide text resizing options:** Allow users the flexibility to adjust text size to a comfortable level. Offering this option helps those with visual impairments or reading difficulties, ensuring that the content remains accessible and legible across a variety of devices and display settings.
- **Test the platform with screen readers:** Conduct thorough testing with popular screen readers such as NVDA and JAWS to confirm that all elements of the platform are accessible and functional. This helps identify potential barriers and ensures a seamless experience for users who rely on assistive technologies.
- **Follow accessibility guidelines:** Adhere to established standards such as the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) to ensure the platform complies with best practices for accessibility. This guarantees that the platform meets the needs of all users, regardless of their physical or cognitive abilities, promoting inclusivity and equal access to information.

3.2 Technical Guidelines for Enhancing Web Accessibility

Ensuring accessibility is paramount to delivering an inclusive user experience for all individuals, particularly those who are visually impaired or blind. This section outlines essential technical strategies for enhancing accessibility within the web service, focusing on best practices that facilitate seamless interaction and navigation. In detail, the following technical specifications were embodied in the development phase of the web service:

- **Use HTML5:** Implement HTML5 to structure the platform, as it provides semantic tags that help visually impaired and blind users better navigate the content. These tags improve the clarity of the page structure when accessed through assistive technologies, making it easier to understand the layout and purpose of each section.
- **Use ARIA:** Integrate Accessible Rich Internet Applications (ARIA) attributes to enhance the accessibility of user interface components. ARIA roles, states, and properties provide assistive technologies with additional context about buttons, forms, or dynamic content, ensuring users can interact with the platform's features more effectively.
- **Use CSS for layout:** Rely on Cascading Style Sheets (CSS) to control the visual layout and formatting of the platform, rather than using tables. This approach allows for a more flexible and responsive design while maintaining accessibility. Tables should be reserved for tabular data, as they can confuse screen readers when used for layout purposes.
- **Use appropriate font sizes:** Choose font sizes that are easily readable and ensure that text is legible without strain. Provide users with the option to adjust font sizes via their browser's settings or by including a built-in text resizing feature on the platform, accommodating individual visual needs.
- **Use alt tags for images:** Include descriptive alt tags for all images, conveying the context and purpose of the image to visually impaired and blind users. Alt tags should offer clear, concise descriptions that help users understand the visual content, particularly when the images contain important information.
- **Use keyboard navigation:** Ensure that all platform features and functionality are accessible using only a keyboard. This is essential for users with motor impairments or those relying on assistive technologies, enabling them to navigate the platform without needing a mouse or other pointing device.
- **Use skip links:** Implement skip links at the top of the page to allow users, especially those using screen readers, to bypass repetitive navigation menus and go directly to the main content. This enhances efficiency for visually impaired and blind users, who might otherwise need to listen to the same elements repeatedly.

- **Test with assistive technologies:** Regularly test the platform with a range of assistive technologies, including screen readers (such as NVDA or JAWS), screen magnifiers, and braille displays. Testing ensures that the platform is truly accessible and identifies potential barriers that need to be addressed to improve usability for all users.

3.3 *Co-Creation in Design*

The initial design of the image captioning service was heavily informed by discussion groups held with visually impaired individuals and instructors, where participants shared their challenges in accessing visual content, particularly in architectural education. This process provided valuable insights into the specific needs of the target users, such as the preference for detailed, structured descriptions and the importance of providing voice-based outputs for easier consumption.

Based on this feedback, the development team prioritized the creation of a web-based platform that was both visually accessible and easy to navigate. The interface was designed to, among others, be minimalistic, with clear instructions, large text, and screen reader compatibility to ensure that visually impaired users could interact with the service independently. Special attention was paid to creating an intuitive workflow where users could upload images and receive both text and audio descriptions without requiring complex interactions.

3.4 *Development of the Image Captioning Service*

The image captioning system was developed as a web-based service to ensure broad accessibility, allowing users to access the tool from any device. This approach was specifically chosen to facilitate flexibility and adaptability across various learning environments, ensuring that users can seamlessly integrate the service into their educational or professional workflows. The underlying models, as detailed in Section 2.2, were meticulously tailored to meet the identified requirements, with a particular focus on maintaining a user-centered approach that prioritizes the needs of visually impaired individuals and other key stakeholders.

The service enables users to upload architectural images, which are then processed through a sophisticated methodological framework (outlined in Section 2.3) to generate comprehensive, contextually accurate descriptions of the architectural scenes and elements depicted. The system's ability to deliver rich, detailed descriptions ensures that users, regardless of their visual abilities, can engage meaningfully with the architectural content. Moreover, the service also integrates a voice output capability, which was identified as a key component by the participants of the discussion groups, providing this way auditory descriptions of images. In detail, once an image is processed and its description is generated, users have the option to listen to the description read aloud via a simple button click.

Finally, throughout the creation of the service, multiple rounds of testing were conducted to ensure that the platform was functional, accessible, and aligned with user expectations. Based on the test results, several refinements and addition of features were made, with each iteration aiming to create a more personalized and user-friendly experience.

3.5 *Human Feedback Loop for Continuous Improvement*

To ensure that the captions generated by the system were useful, understandable, and met the needs of visually impaired users, a human feedback loop mechanism was incorporated in the web platform. After the initial deployment of the service, users were encouraged to provide feedback on the quality, clarity, and relevance of the descriptions they received and also suggest changes by providing alternative and more accurate textual descriptions. The received feedback can be used to iteratively improve the system by refining employed models, leading to more accurate and detailed descriptions.

4. Conclusion and Lessons Learnt

In this paper, we presented the InVisible's deep-learning-based system for captioning images in the field of architectural history. Such systems hold significant promise for applications in education and heritage preservation. They can assist in cataloging architectural features or generating descriptions for educational tools, making architectural knowledge more accessible. However, achieving the accuracy and depth of description needed for these applications remains a challenge, emphasizing the need for ongoing refinement of these models.

Developing a deep-learning-based system for captioning images in architectural history has revealed several key challenges, including the need for domain-specific knowledge, high-quality and diverse training data, and the ability to balance high-level descriptions with fine-grained details. These systems struggle with capturing the historical and cultural context of architectural features and must often rely on transfer learning and interdisciplinary collaboration with experts to ensure accuracy. Ambiguity in architectural styles and the need for explainable AI further complicate the process, while combining visual and textual data can enhance contextual understanding.

In detail, our effort towards the creation of the Invisible's image captioning system has underscored the importance of integrating domain-specific knowledge into the models. Architecture, particularly its historical study, is deeply tied to specialized terminology, styles, and contextual understanding. A system trained with generic datasets would struggle to differentiate between specific architectural elements or periods, such as distinguishing Gothic from Baroque styles or identifying unique features like Corinthian columns. To address this, it is crucial to train models on datasets that contained a rich vocabulary and detailed visual examples from a wide range of architectural elements and eras.

Moreover, the diversity and quality of training data were also key factors in the success of our system. In architecture, the richness of styles, materials, and techniques across different time periods must be reflected in the training images. Without a diverse dataset, models may generate oversimplified captions that miss the complexity of architectural elements. Additionally, finding the right balance between high-level descriptions, such as identifying a building's style, and more detailed captions that focus on specific architectural elements can be a challenge. Deep learning models often struggle with providing such detailed descriptions unless they have been explicitly trained on attributes like "vaulted ceilings" or "flying buttresses."

Through the development of the presented system, we were able to uncover the importance of contextual understanding. Architectural history goes beyond visual recognition to include the cultural and historical significance of a structure, which is difficult for AI models to grasp without external data. A building's importance in history may not always be visible in its facade, and models need to be equipped with both visual and textual information to fully capture these nuances. This is where techniques like transfer learning, which involve fine-tuning pre-trained models on domain-specific datasets, become useful. However, careful calibration is needed to avoid losing architectural specificity when relying on general datasets for training.

Interdisciplinary collaboration also proved to be essential when developing AI for architectural history. Historians and architects play a vital role in annotating the training data and ensuring the models accurately capture the necessary details and nuances. This collaboration ensures that the system is not only able to recognize architectural elements but also to interpret them in a meaningful way. At the same time, explainability in AI is crucial for fostering trust, particularly in fields like history and heritage conservation, where academic rigor is required. Understanding how a deep learning system arrived at a particular conclusion or description can help researchers (or users) assess its reliability and accuracy.

In addition, it was within our scope to also tackle another significant challenge concerning the handling of ambiguity. Many architectural styles evolve over time or merge elements from different periods, and deep learning systems need to be flexible enough to accommodate such complexity. This could mean providing multiple interpretations when a structure has mixed features or offering a level of uncertainty when the visual data alone is inconclusive. Similarly, combining visual data with textual information from historical documents or databases can significantly improve a system's performance, providing it with richer context and enabling it to generate more informed captions.

Finally, given that InVisible's system was tailored to help blind students with architectural history, close collaboration with blind associations proved to be essential in its developments. Blind associations can provide critical insights into the specific needs, preferences, and challenges faced by visually impaired students, ensuring that the system is designed with accessibility in mind (Georgiadis, 2019; Kalaganis, 2021). Engaging with these organizations, the development team gained valuable insights on how the system can best convey architectural information in a useful and meaningful way for these individuals. Moreover, blind associations, also assisted the development process, by outlining the most effective methods for communicating complex visual concepts, such as architectural styles or features, to blind students. This included determining the appropriate level of detail for descriptions or tailoring the language to be more accessible and intuitive. In addition, they provided essential guidelines with respect to practical considerations towards a seamless user experience. Furthermore, working with these associations fosters a participatory design approach, ensuring that the system is not only functional but also empowering for blind students. By aligning the development process with the actual needs of the end users, the system can better promote independent learning and enhance educational opportunities for blind students in the field of architectural history.

Acknowledgements

The research presented in this manuscript is part of the InVisible (Inclusive and Innovative learning tool for Visually Impaired and Blind people) project, Co-funded by the Erasmus + programme of the European Union under Call: 2021 Round 1 KA2, (Project Code: 2021-1-IT02-KA220-HED-000031139, 02/2022 – 07/2024)

References

- Georgiadis K., Kalaganis F., Migkotzidis P., Chatzilari E., Nikolopoulos S., Kompatsiaris I. (2019). A computer vision system supporting blind people-the supermarket case. In *Computer Vision Systems: 12th International Conference, ICVS 2019*, Thessaloniki, Greece, September 23–25, 2019, Proceedings 12 (pp. 305-315). Springer International Publishing.
- Georgiadis K., Kordopatis-Zilos G., Kalaganis F., Migkotzidis P., Chatzilari E., Panakidou V., ... Kompatsiaris I. (2021, June). Products-6k: a large-scale groceries product recognition dataset. In *Proceedings of the 14th PErvasive Technologies Related to Assistive Environments Conference* (pp. 1-7).
- Jose L. (2017). *Architectural Heritage Elements image Dataset*, available online.
- Kalaganis F. P., Migkotzidis P., Georgiadis K., Chatzilari E., Nikolopoulos S., Kompatsiaris I. (2021, July). Lending an artificial eye: beyond evaluation of CV-based assistive systems for visually impaired people. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 385-399). Cham: Springer International Publishing.
- Lazaridis N., Georgiadis K., Kalaganis F., Kordopatis-Zilos G., Papadopoulos S., Nikolopoulos S., Kompatsiaris I. (2024). The Visual Saliency Transformer Goes Temporal: TempVST for Video Saliency Prediction. *IEEE Access*.
- Lin T. Y., Maire M., Belongie S., Hays J., Perona P., Ramanan D., ... Zitnick C. L. (2014). Microsoft coco: Common objects in context. In *Computer Vision—ECCV 2014: 13th European Conference*, Zurich, Switzerland, September 6-12, 2014, Proceedings, Part V 13 (pp. 740-755). Springer International Publishing.
- Patterson G., Xu C., Su H., Hays J. (2014). The sun attribute database: Beyond categories for deeper scene understanding. *International Journal of Computer Vision*, 108, 59-81.
- Radford A., Kim J. W., Hallacy C., Ramesh A., Goh G., Agarwal S., ... Sutskever I. (2021, July). Learning transferable visual models from natural language supervision. In *International conference on machine learning* (pp. 8748-8763). PMLR.
- Raffel C., Shazeer N., Roberts A., Lee K., Narang S., Matena M., ... Liu P. J. (2020). Exploring the limits of transfer learning with a unified text-to-text transformer. *Journal of machine learning research*, 21(140), 1-67.
- Vinyals O., Toshev A., Bengio S., Erhan D. (2015). Show and tell: A neural image caption generator. In *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition* (pp. 3156-3164).
- Xiao T., Liu Y., Zhou B., Jiang Y., Sun J. (2018). Unified perceptual parsing for scene understanding. In *Proceedings of the European conference on computer vision (ECCV)* (pp. 418-434).

- Xu K., Ba J., Kiros R., Cho K., Courville A., Salakhudinov R., Zemel R. & Bengio Y. (2015). Show, Attend and Tell: Neural Image Caption Generation with Visual Attention. *Proceedings of the 32nd International Conference on Machine Learning, in Proceedings of Machine Learning Research*, 37, 2048-2057.
- Yan Z., Zhang H., Piramuthu R., Jagadeesh V., DeCoste D., Di W., Yu Y. (2015). HD-CNN: hierarchical deep convolutional neural networks for large scale visual recognition. In *Proceedings of the IEEE international conference on computer vision* (pp. 2740-2748).
- Zhou B., Khosla A., Lapedriza A., Oliva A., Torralba A. (2016). Learning deep features for discriminative localization. In *Proceedings of the IEEE conference on computer vision and pattern recognition* (pp. 2921-2929).
- Zhou B., Lapedriza A., Khosla A., Oliva A., Torralba A. (2017). Places: A 10 million image database for scene recognition. *IEEE transactions on pattern analysis and machine intelligence*, 40(6), 1452-1464.



FOCUS

Enhancing Inclusive Education: Comprehensive Guidelines for 3D Architectural Models for Visually Impaired and Blind Student

Aikaterini Athanasiadou

Foreign Language Teacher for Blind and Visually Impaired Students | Researcher in Education for students with Visual Impairments | European Programs Department Centre for Education and Rehabilitation for the Blind | athkaterina@hotmail.com

Migliorare l'Educazione Inclusiva: Linee Guida Complete per Modelli Architettonici in 3D per Studenti Non Vedenti e Ipovedenti

Abstract

This article discusses the development of guidelines for creating 3D architectural models specifically for visually impaired and blind (VIB) students, part of the In-VisIBLe project by the Centre for Education and Rehabilitation for the Blind (CERB). This initiative is a significant advance in inclusive education, especially in architecture and visual arts. The guidelines utilize technologies like 3D printing and tactile sensitivity to improve accessibility for VIB students. They offer a framework for producing tactile models that enhance educational equity and inclusion, enabling engagement with subjects typically inaccessible due to reliance on visual aids. The paper highlights key components such as tactile sensitivity, early tactile training, and the role of universal design in promoting inclusive learning experiences.

Keywords

Accessibility, 3D Architectural Models, inclusive education, visual impairment, innovative Didactic Modules

L'articolo discute lo sviluppo di linee guida per la progettazione di modelli architettonici in 3D per studenti non vedenti e ipovedenti (VIB), parte del progetto In-VisIBLe del CERB. Questa iniziativa rappresenta un passo avanti nell'educazione inclusiva, specialmente in architettura e arti visive. Le linee guida integrano la stampa 3D e la sensibilità tattile per migliorare l'accessibilità degli studenti VIB. Offrendo un quadro completo, queste linee guida aiutano a creare modelli tattili che promuovono l'equità educativa, consentendo agli studenti di interagire con contenuti tradizionalmente inaccessibili. Il documento esplora la sensibilità tattile, la formazione tattile precoce e l'uso della stampa 3D, evidenziando come il design universale migliori l'apprendimento e favorisca l'inclusione.

Parole chiave

Accessibilità, modelli architettonici in 3D, educazione inclusiva, disabilità visiva, moduli didattici innovativi

1. Introduction

Inclusive education aims to create environments where students of all abilities can access the same learning opportunities. However, achieving this objective has been particularly challenging for visually impaired and blind (VIB) students in fields like architecture, engineering, and the visual arts, which rely heavily on visual materials (Barnes, 2007). These subjects involve complex diagrams, visual imagery, and spatial layouts that are difficult to interpret without sight. As the global push for accessible and inclusive education intensifies, addressing the needs of VIB students in these areas has become increasingly urgent.

Recent technological advancements, especially in 3D printing and tactile-based learning, have opened new pathways for overcoming these barriers. 3D printing enables educators to create physical models that VIB students can explore through touch, providing an alternative to traditional visual learning. Tactile sensitivity, or the ability to interpret information through touch, plays a crucial role in helping VIB students understand complex shapes, textures, and spatial relationships.

The Centre for Education and Rehabilitation for the Blind (CERB) has taken a significant step forward with the *In-VisIBLe Project*, which aims to develop guidelines for designing and producing 3D architectural models specifically for visually impaired and blind (VIB) students. These guidelines offer a structured framework for creating tactile educational tools that address the unique needs of VIB students, empowering them to engage more fully in their learning environments. Models created according to these guidelines not only enhance accessibility but also foster a more inclusive academic atmosphere.

This paper examines the core components of these guidelines, exploring the role of tactile sensitivity in education, the application of 3D printing to create accessible models, and the broader implications of this approach for inclusive education. It highlights the positive impact of such innovations on the educational experiences of VIB students and discusses both the ongoing challenges and the opportunities introduced by this transformative approach.

2. Universal Design for Learning (UDL)

Universal Design for Learning (UDL) represents a forward-thinking approach to education that aims to accommodate the diverse needs of all learners by offering flexibility in how information is presented, how students express their understanding, and how they engage with the material (Rose & Meyer, 2002). This is particularly impactful for Visually Impaired and Blind (VIB) students, for whom traditional methods of visual engagement are not feasible. UDL encourages the use of multiple means of representation, expression, and engagement, which ensures that content is accessible through diverse learning pathways, tailored to the unique needs of each student.

One of the most innovative aspects of UDL in supporting VIB students is the application of 3D printing technology in educational settings. In fields like architecture and design, where visual content is traditionally indispensable, 3D printing offers a groundbreaking solution. By creating tactile architectural models, educational institutions have transformed the learning experience for VIB students. These models provide students with the opportunity to explore spatial relationships and complex design concepts through touch, which not only enhances understanding but also promotes greater inclusivity (Stone, Kay, & Reynolds, 2020; Trellue, Lascheid, & Lang, 2024). This approach aligns with the UDL principle of providing diverse means of representation, allowing VIB students to access information in ways that were previously inaccessible to them.

In addition to enabling tactile engagement, 3D printing technology allows learning materials to be customized to meet the specific needs of visually impaired and blind (VIB) students. Models can be resized, textured, and labeled with Braille, making them accessible to students with varying degrees of visual impairment. This adaptability aligns with the Universal Design for Learning (UDL) framework, which emphasizes flexibility in educational materials. By accommodating individual sensory preferences, these customized models foster a more inclusive learning environment in which VIB students can thrive (University of Colorado Boulder, 2021).

The reach of UDL extends beyond architecture to other disciplines that depend heavily on visual con-

tent. For instance, in fields like geography, biology, and physics, tactile 3D models of geographic landscapes, molecular structures, or biological specimens provide VIB students with a tangible way to explore complex scientific concepts. These models foster a deeper understanding of abstract topics by offering a hands-on, tactile learning experience that significantly enhances student engagement. This level of innovation not only aids in comprehension but also empowers students to actively participate in subjects that would typically be difficult for them to access through traditional visual means.

By integrating UDL principles with cutting-edge technologies like 3D printing, educational institutions are not just removing barriers to learning for VIB students—they are creating a future where learning is universally accessible.

While there have been significant strides in making education more inclusive, Visually Impaired and Blind (VIB) students continue to face substantial barriers, particularly in higher education settings. Many disciplines, such as architecture and design, rely heavily on visual materials, including blueprints, scale models, and intricate visual layouts. The lack of accessible alternatives can severely hinder academic performance and leave these students feeling marginalized or excluded from the educational experience (Fuller, Bradley, & Healey, 2004).

Challenges become even more pronounced during the transition to higher education. Studies highlight that VIB students often experience isolation and exclusion, particularly in classrooms where visual materials are integral to the curriculum. When students cannot access the same learning resources as their sighted peers, they are at risk of disengaging from course content, leading to a decrease in academic achievement and overall participation (Hewett, Keil, & Douglas, 2015).

Moreover, the ability to customize 3D printed models to meet individual sensory needs—such as adjusting textures, sizes, or adding Braille—further enhances the accessibility of the materials. This personalized approach aligns with Universal Design for Learning (UDL) principles, which emphasize flexibility and inclusivity in educational content. By leveraging such innovations, higher education institutions can remove barriers to learning, providing VIB students with a more equitable and engaging educational experience.

Early exposure to tactile resources is essential for developing tactile sensitivity. Studies have shown that children who engage with tactile resources from a young age are better equipped to interpret complex tactile representations later in life (Kanari & Argyropoulos, 2014). In early childhood education, tactile books, models, and raised graphics can be used to introduce concepts like size, shape, and texture, providing the foundation for more advanced learning in subjects that rely on spatial reasoning. Tactile sensitivity can be enhanced through regular engagement with tactile resources. Research has shown that VIB students who frequently interact with tactile models and graphics develop a higher level of proficiency in interpreting tactile information (Papadopoulos, 2009).

3D printing technology offers a solution by allowing for the creation of more detailed and complex tactile models. Unlike tactile graphics, which are two-dimensional, 3D printed models provide a three-dimensional representation of objects, allowing VIB students to explore the shape, texture, and spatial orientation of the model through touch.

These models can be used to represent everything from individual buildings to entire cityscapes, giving VIB students a tactile means of understanding complex spatial relationships.

In a study conducted by Kanari and Argyropoulos (2014), 3D printed models were found to significantly improve the ability of VIB students to understand architectural concepts. The study showed that students who used tactile models were better able to grasp the layout and design of buildings, leading to improved performance in their architecture courses. These findings suggest that 3D printed models could play a critical role in making architecture more accessible to VIB students.

Museums have also embraced 3D printing as a means of making their exhibits more accessible to VIB visitors. Institutions like the Museo Omero in Italy and the Tactile Museum in Athens have created tactile versions of famous monuments and artworks, allowing VIB individuals to explore these cultural treasures through touch (Argyropoulos & Katsantoni, 2020). These initiatives have demonstrated the potential of 3D printing to create more inclusive cultural experiences for VIB individuals.

By providing tactile representations of cultural artifacts, museums are making it possible for VIB visitors to engage with exhibits that were previously inaccessible. This not only enhances the visitor experience but also promotes greater inclusivity within the museum space.

3. Best Practices for Designing 3D Models for VIB Students

Creating effective 3D models for VIB students requires careful consideration of the user's tactile experience. To ensure that models are both informative and accessible, designers must prioritize simplicity and clarity while retaining enough detail to convey essential information.

One of the key principles of tactile design is the simplification of complex information. While sighted students can rely on their visual sense to process large amounts of information at once, VIB students must rely on sequential tactile exploration which requires processing information one step at a time. This means that overly detailed models can be overwhelming and difficult to interpret. To address this, designers should focus on the essential elements of the model and omit unnecessary details (Papadopoulos, 2009). For example, when designing a tactile map of a city, it may be necessary to exclude minor roads or small buildings that do not contribute to the overall understanding of the layout. By simplifying the model, designers can ensure that VIB students are able to interpret the information more easily.

Textures play a crucial role in tactile models. Different textures can be used to represent different materials, surfaces, or areas, allowing VIB students to differentiate between elements of the model. For example, rough textures might represent stone, while smooth textures could represent glass. Elevation is another important consideration, as it helps convey information about depth and height. Models should be designed with clear, discernible elevations to ensure that students can easily interpret the spatial relationships between different elements (Kanari & Argyropoulos, 2014).

Incorporating Braille labels into 3D models is essential for providing additional information to VIB students. However, it is important to ensure that the Braille is positioned in a way that does not interfere with the tactile exploration of the model. Additionally, the size and elevation of the Braille should be carefully considered to ensure that it is easily readable by touch (Fuller et al., 2004).

The design process for creating effective 3D models for the visually impaired involves several key steps:

- Selection of Objects: the first step is to choose the objects or structures to be replicated. This could include architectural models, scientific specimens, or historical artifacts.
- Design Research: designers can utilize existing drawings, photogrammetry, or laser scanning to create accurate digital models. In cases where no existing documentation is available, photogrammetry can be used to generate 3D models from photographs.
- Design Considerations: the scale and level of detail in the model must be carefully balanced to ensure that it is both functional and accessible. Overly detailed models can overwhelm users, while insufficient detail may not convey the necessary information.
- Material and Technology: the choice of 3D printing technology, such as Fused Filament Fabrication (FFF) or Selective Laser Sintering (SLS), and the materials used, play a critical role in the durability and tactile clarity of the final product.

Despite the numerous benefits of 3D printing for VIB students, several challenges remain. One of the primary barriers is the cost of 3D printers and materials, which can be prohibitive for some educational institutions. Additionally, the time required to design and print detailed models can be significant, particularly for complex subjects like architecture or engineering (Titchkosky, 2011). To address these challenges, it is recommended that institutions explore partnerships with local businesses or organizations to share resources and reduce costs. Additionally, educators should be provided with training on how to design and implement 3D printed models effectively. While 3D printing holds great promise for improving accessibility, it also presents challenges that must be addressed to ensure the effectiveness of tactile models.

- Texture and Detail: designers must ensure that textures are readable by touch and avoid overly fine details that could be confusing. The tactile feedback provided by the model should be clear and easily interpretable.
- Braille Integration: incorporating Braille into 3D models requires careful consideration of size, elevation, and placement. Braille must be legible and appropriately positioned to provide meaningful information.

- Testing and Prototyping: before final production, models should be thoroughly tested to identify and correct any errors. This includes testing the durability of the materials, the clarity of the tactile feedback, and the overall usability of the model.
- Collaboration and Feedback: collaborating with educators, specialists in visual impairments, and the visually impaired community is essential for refining designs and ensuring that they meet the needs of users. Feedback from users should be actively sought and used to improve future models.

4. Case Studies: Successful Implementation of 3D Printing for Visually Impaired and Blind (VIB) Students

Various institutions have implemented 3D printing technologies to create inclusive and effective educational tools for VIB students across disciplines, enabling them to engage in tactile learning and experience educational content otherwise presented visually.

The *In-VisIBLe Project* is a notable initiative designed to assist VIB students in higher education architecture courses. By producing 3D-printed architectural models, the project allows students to experience complex structural and spatial concepts through touch, making it possible to grasp intricate design elements that would otherwise be inaccessible. This tactile approach has proven crucial for VIB students, allowing them to interact with fundamental architectural components that enhance their understanding of spatial relationships and design.

Another example of this inclusive approach is a collaboration with the National Federation of the Blind in the United States, which led to the creation of 3D-printed topographical and geological models. These models enable VIB students to explore geographical features like mountains, rivers, and valleys through touch. Such hands-on interaction has been shown to deepen comprehension of geographic and spatial concepts, increasing students' engagement with the material (Geography Realm, 2022).

At the University of Colorado Boulder, scientists have employed 3D printing to produce biology models, including molecular and cellular structures, specifically designed for VIB students. Through tactile exploration of DNA structures and cellular shapes, students gain an in-depth understanding of biological concepts that are conventionally visual, improving engagement and comprehension in biology courses (University of Colorado Boulder, 2021).

Similarly, the University of Washington has used 3D printing to support STEM education by developing tactile models of geometric and molecular shapes labeled with Braille. These models allow VIB students to engage with abstract scientific and mathematical concepts in a meaningful way, enhancing both understanding and participation in these critical fields (University of Washington Tactile STEM Initiative, 2021; Trellue, Lascheid, & Lang, 2024).

In Sonoma County, assistive technology specialists have implemented 3D printing through Tinkercad to create tactile learning tools for mathematics and science. This approach enables both VIB and sighted students to study mathematical shapes and scientific concepts side-by-side, promoting an inclusive environment. VIB students are able to physically engage with these models, resulting in enhanced retention and understanding of challenging concepts (Paths to Literacy, 2020; Stone, Kay, & Reynolds, 2020).

Finally, a study published in the *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* explores a service-learning course that involved university students creating 3D-printed models for VIB peers in fields such as statistics and architecture. These resources were made available as Open Educational Resources (OER), supporting wide adaptation and accessibility for students with varying levels of visual impairment. This approach fosters collaboration between VIB and sighted students, enriching the learning experience for all involved (Stone, Kay, & Reynolds, 2020).

These case studies underscore the impact of 3D printing in creating accessible, inclusive educational experiences for VIB students, bridging gaps in subjects typically reliant on visual content. As 3D printing technology evolves, it holds significant promise for advancing inclusive education across diverse fields.

5. Future Directions in 3D Printing and Accessibility

As 3D printing technology continues to evolve, its role in enhancing educational accessibility for Visually Impaired and Blind (VIB) students is expected to expand significantly. Future advancements could not only improve the quality of tactile learning materials but also introduce entirely new methods of engagement. For instance, future developments in materials science could lead to the creation of highly sophisticated tactile materials that provide richer, more detailed sensory feedback. These could include multi-textural surfaces that convey varying densities or temperatures, simulating a broader range of real-world textures and environments. Researchers are already exploring the potential of smart materials that change shape or texture in response to touch or environmental conditions, which could offer a dynamic, interactive learning experience.

The continued miniaturization and increasing affordability of 3D printing technologies will also make it more feasible for educational institutions, particularly those in underfunded areas, to incorporate these tools into classrooms and campus spaces. This democratization of access will enable not just wealthier universities but also smaller or less-resourced schools to offer VIB students the opportunity to benefit from 3D-printed educational resources. A key focus in this regard is reducing the cost of 3D printing devices and materials, making them available to a wider array of educational institutions (Turnbull & Nilsen, 2019).

Moreover, ongoing research into the specific needs of VIB students is crucial to ensuring that future 3D-printed resources meet the evolving demands of inclusive education. Current research already highlights that VIB students engage better with complex diagrams, biological specimens, and architectural models when the sensory detail is rich and accurately represents the real-world structure. However, there is still much work to be done in improving the accessibility of highly technical subjects, such as advanced mathematics, where complex visual symbols and graphs are commonly used. Future research could explore the creation of tactile representations of mathematical concepts, like geometric transformations or fractals, through 3D printing, which would provide VIB students with more comprehensive learning tools.

Additionally, collaborations between universities, tech companies, and advocacy organizations will play a key role in driving the next generation of inclusive educational tools. For example, initiatives like those spearheaded by the European Union's Inclusive Education Technologies project are already exploring how to integrate artificial intelligence and 3D printing to customize tactile learning materials automatically based on a student's unique needs (European Commission, 2023). These innovations will create more responsive, personalized learning experiences and further bridge the gap for VIB students in both K-12 and higher education.

By addressing these needs, future developments in 3D printing could play a pivotal role in ensuring that the educational experiences of VIB students continue to evolve, promoting a more inclusive and equitable learning environment for all.

6. Conclusion

The integration of 3D printing and tactile sensitivity in education has the potential to transform the learning experience for visually impaired and blind students. By creating tactile models that enable VIB students to engage with subjects like architecture, design, and other visual disciplines, educators can promote greater inclusivity and equity in learning environments. As institutions continue to adopt these technologies, the future of education will become more accessible, benefiting all learners. Collaboration between educators, designers, and VIB students will be essential for refining these tools and ensuring their effectiveness in promoting learning. As 3D printing technology continues to advance, the possibilities for creating more detailed, accessible, and customizable learning materials will expand, offering new opportunities for inclusive education.

References

- Argyropoulos V., Katsantoni S. (2020). Museums, universal design, and individuals with visual impairments: An ecological approach. *Sciences of Education*, 1, 149–170.
- Barnes C. (2007). Disability, higher education, and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*.
- Fuller M., Bradley A., Healey M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455–468.
- Hewett R., Keil S., Douglas G. (2015). Experiences of blind and partially sighted young people as they make the transition into higher education. *CORE*.
- Kanari H., Argyropoulos V. (2014). Museum educational programs for children with visual disabilities. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6(3), 13–26.
- Papadopoulos K. (2009). *Education of individuals with visual impairments: Conventional and distance learning*. Thessaloniki: University of Macedonia, Department of Educational and Social Policy.
- Rose D. H., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Stone B., Kay D., Reynolds A. (2020). Service Learning and Open Educational Resources (OER) in Education for Visually Impaired Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(2), 336–346.
- Trellue K., Lascheid A., Lang E. (2024). 3D Printed Representations of Electron Micrographs. *Microscopy and Microanalysis*, 30(Suppl 1), 2173–2174.
- Turnbull S., Nilsen E. (2019). *Marketing Communications: Touchpoints, Sharing, and Disruption*. SAGE Publications.

Webliography

- In-VisIBLe Project: <https://invisible-platform-3cfa2ac21691.herokuapp.com/>
- Geography Realm (2022): <https://www.geographyrealm.com/3d-maps-blind/>
- International Journal of Teaching and Learning in Higher Education: <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Microscopy and Microanalysis DOI: <https://doi.org/10.1093/mam/ozae044.1078>



FOCUS

Flex Picture eBook: A new approach to designing more accessible and inclusive images and text

Danya Gharbieh

Junior Scientist | Johannes Kepler University Linz | danya.gharbieh@jku.at

Maximilian Punz

Junior Scientist | Johannes Kepler University Linz | maximilian.punz@jku.at

Sophie Blain

Director | Ed Les Doigts Qui Rêvent | direction@ldqr.org

Klaus Miesenberger

Head of Institute Integriert Studieren | Johannes Kepler University Linz | klaus.miesenberger@jku.at

Flex Picture eBook: un nuovo approccio alla progettazione di immagini e testi più accessibili e inclusivi

Abstract

The Flex Picture eBook (FPE) project [1] intends to leverage the latest advances in EPUB3 [2] content production and publishing to enhance the creation of accessible and inclusive digital reading materials. FPE allows the authoring of structured, interactive, and adaptable graphical content embedded in EPUB3 [3] publications. By integrating granular structural levels and annotating these parts with semantic information, FPE allows an interactive, step-by-step use of graphics. This approach forms the basis for new accessibility and reading concepts, particularly benefiting people with low vision and/or cognitive disabilities. In general, FPE contributes to the personalization of reading materials by supporting the dynamic tailoring of texts and images to individual children's needs.

Keywords

Accessible illustrations, accessible digital publishing, EPUB3, inclusion, disabilities

Il progetto Flex Picture eBook (FPE) [1] intende sfruttare i più recenti progressi nella produzione e pubblicazione di contenuti EPUB3 [2] per migliorare la creazione di materiali digitali accessibili e inclusivi per la lettura. FPE consente la creazione di contenuti grafici strutturati, interattivi e adattabili incorporati in pubblicazioni EPUB3 [3]. Integrando livelli strutturali granulari e annotando queste parti con informazioni semantiche, FPE consente un uso interattivo della grafica, passo dopo passo. L'approccio costituisce la base per nuovi concetti di accessibilità della lettura, in particolare da parte di persone ipovedenti e/o con disabilità cognitive. In generale, FPE contribuisce alla personalizzazione del materiale di lettura, supportando l'adattamento dinamico di testo e immagini alle esigenze dei singoli bambini.

Parole chiave

Illustrazioni accessibili, editoria digitale accessibile, EPUB3, inclusione, disabilità

1. Introduction

Digital accessibility, due to stronger legal enforcement (e.g. European Accessibility Act [4] and according implementation at national level [5]) gets adopted in more and more domains. Ongoing improvements in implementing technical accessibility guidelines and standards as the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) [6], the European Standard EN 301 549 “Accessibility requirements for ICT products and services” [7], Easy to Read [8], Plain Language [9] support inclusion and contribute to general usability for all. This is applicable also for accessibility of teaching and learning materials and in particular for the production of schoolbooks using the widely adopted EPUB3 [3] standard. EPUB3 is based on and incorporates the Daisy Standard [10] developed and proposed by the community of print disabled people.

While EPUB3’s support for rich media holds immense potential for accessible education, widespread adoption is hindered by a steep learning curve for users, educators and designers/developers and the time – and resource – intensive production process for often very small groups of users. [e.g. [11]] This holds in particular true when it comes to graphical content, where only very basic accessibility guidelines, methods and tools are available. Even different types of graphics as

- Illustration
- Photo
- Data and statistical charts
- Graphs (e.g. math, technical)
- Decoration

are most often addressed under one term. In particular for illustrations or illustrative content, there is a trend to see them as “decorative”. Even when accessible in accordance with the existing laws and standards, access to graphics does not provide a good teaching and learning experience in an inclusive setting. Foreseen accessibility measures as e.g. color, contrast, outline and hatching adaptation, support of enlarging/zooming, alternative descriptive text for non-text, or easy/plain language are beneficial but do not support personalization for low vision and cognitive disabled students. Author intent and the underlying didactical concepts of graphical content, in particular for illustrations, are often not transferred by state-of-the-art accessibility measures. This impacts on inclusive education and challenges all stakeholder groups as learners, educators and service providers (e.g. centers/experts for inclusive education or informal support through relatives).

What’s more, for young children, this is ill-suited to the notion of ‘pleasure’ reading. During the first few months of a young child’s life, illustrations play an important role in familiarizing the child with the book medium.

The Erasmus+ Flex Picture eBook (FPE) project [1], in partnership with experts in digital accessibility, teachers and a children’s book publisher, aims to address this issue. It researches and introduces a new approach to enhance the accessibility and usability of illustrations by:

- adding structural layers through decomposing and aggregating and
- including additional information (e.g. explanatory text, audio, symbols, pictures).

This supports a new personalized accessibility experience by allowing a stepwise approach to illustrations, in particular for students with low vision [12] and those with cognitive/neuro-diverse disabilities. [13] [14] We also stress that FPE contributes to the mainstream discussion on personalizing learning and teaching materials for differential education and individual learning paths. [e.g. [15] [16]]

In this paper, following 1) the introduction, we 2) shortly outline the state of the art in digital media accessibility in which the FPE approach is embedded. This allows for identifying and discussing gaps when adapting and presenting graphical content beyond the existing state of the art. 3) We introduce the FPE approach, its workflow and features for adapting and producing granular interactive illustrations in accessible EPUB3 documents. 4) We discuss possibilities of bringing the FPE concept into practice for a) learners, b) educators, c) content developers and publishers and d) service providers for people with disabilities.

2. State of the Art in Accessibility of Teaching and Learning Materials

The paradigmatic shift towards inclusion [17] has been strongly supported by digitization. Digital technology, through its multimedia (presentation) and multimodality (interaction) potential, provides a much higher level of flexibility and adaptability in accessing, interacting with, and participating in the digital society. The more digitization advances and digital systems enter in all domains, the more they become subject to flexible adaptation and improved accessibility for people with disabilities [18], often using Assistive Technology (AT). [19]

Due to strong legislative accessibility measures particularly in the US [20] [21], the level of digital accessibility on all major digital platforms, standard applications and development environments [e.g. [22][23]] is considerably high. Of course, the uptake in everyday system/content design and development is still lagging behind.

2.1 Web Accessibility: W3C/WAI

The Web Accessibility Initiative (WAI) [24] from its beginning in 1994 had a strong focus on accessibility. Tim Berners-Lee, the founder of the World Wide Web Consortium (W3C) made WAI a key domain of W3C in the standardization process. This global cooperation, which uses a vendor and platform independent approach has been supported not only by disabled people and public authorities but also by the industry due to the growing business and socio-economic potential and improved usability for all users. W3C/WAI standards allow industry to develop their products in an accessible manner and therefore they have a strong interest to further support their development. The standards are accompanied with a rich set of practical guidelines, techniques and tools for design, implementation and quality control.

The most important standard is WCAG, the Web Content Accessibility Guidelines [5]. It uses 4 principles (perceivable, operable, understandable, robust), 13 guidelines, a growing set of success criteria and related sufficient/advisory techniques at 3 levels (A, AA, AAA). As technology develops, WCAG is subject to ongoing updates (versions 1.0, 2.0, 2.1, 2.2, 3.0), what is done using the rigorous W3C standardization process [25] which guarantees quality and global agreement. At the moment, version 2.2 is in force and referenced by legislation around the globe.

Besides WCAG, W3C/WAI provides other standards and resources supporting web accessibility as Authoring Tools Accessibility Guidelines (ATAG) [26], User Agent Accessibility Guidelines (UAAG) [27] and Accessible Rich Internet Applications (ARIA) [28]. The COGA working group [29] is working on cognitive accessibility guidelines intended to update WCAG for neuro-diverse users.

FPE contributes to accessibility and provides tools and techniques for content use (“player”) and authoring of content (illustration adaptation) in particular in relation to:

Perceivable:

- Guideline 1.1 Text alternatives for any non-text content: All graphics must have a text alternative, inserted and programmatically exposed to AT using e.g. the alt-text, longdesc or figcaption element. As discussed, descriptive text for important illustrations might not be sufficient for users with low vision and cognitive disabilities. They might be challenged by more text, even with audio or Braille rendering, easy to read or easy text. Providing more text impacts on the experience and usability of those struggling with text. Users with cognitive disabilities might need symbol support or translation into symbol language. In class this leads to diverse presentations which tends towards divagating didactical concepts and communication gets complex risking segregating tendencies.
FPE proposes to decompose graphics into more granular parts and supports navigating parts, which is otherwise only possible through visual perception. These parts expose the structure and make it programmatically usable by AT or general software functionalities. With this, not only the whole but also all its parts become accessible and provide supportive measures for personalized accessibility.
- Guideline 1.2 Time-based media: all audio, video, animation or time dependent interaction, be it live

or recorded, provide captions, audio descriptions, sign language and accessible handling (e.g., start, stop, pause, rewind, forward).

FPE starts from static illustrations but transfers them into dynamic, time-based content through animated presentations and self-pathed navigation in the programmatically exposed structure, including accessibility measures as annotation with e.g. descriptive text, captions, audio, symbols/graphics, animation, video, sign language.

FPE uses and promotes the transfer of static graphics into time-based media as an approach for accessibility and better usability by outlining and integrating a meaningful and didactically rich structure, sequencing, presenting and interacting for personalization, which remain an integral part of the original illustration.

- Guideline 1.3 Adaptable: Content can be presented in different ways (e.g. visual, audio, tactile) by standard or assistive tools.

Adaptability is in particular relevant in FPE by proposing decomposition and aggregation at a granular level to a) outline the relationship between the parts and the whole of the illustration, b) determining and proposing a meaningful sequence of parts, c) supporting that the whole and its parts are not only determined by one sensory characteristic (color, shape, size, location, sound) but also through text and multimedia annotation and d) that the purpose of input and interaction can be identified as a whole or by going through the parts.

It is one of the strengths of FPE to not only support these accessibility requirements but making them a key asset for new didactical approaches.

- Guideline 1.4 Distinguishable demands that the default presentation is well perceivable. Again, even if we start from an accessible illustration, FPE has to guarantee that graphical content as a whole and in parts fulfills the success criteria in terms of visual/audio/tactile contrast, spacing, audio control and quality, resizing and reflow both of the content and all interactive elements (e.g. input elements, hover, focus). Checking tools integrated into the authoring workflow of FPE help in fulfilling this guideline.

FPE, which allows going into the details of a graphic supports a higher level of distinctness through applying it to parts and not only to the aggregated whole.

Operable

- Guideline 2.1 Keyboard accessible and 2.2 enough time demand that all functions are operable by the keyboard and the interaction provides enough time.

Even if FPE does not address requirements of users who depend on the keyboard interface, e.g. users with motor disabilities or blind users, keyboard accessibility as well as adjusting timing and limits is key to allow diverse users to use the FPE potential. All functions, in particular navigation has to be possible via keyboard and animations have to support start, pause, stop, rewind, etc.

By implementing keyboard accessibility at a granular level, FPE supports the user experience in particular also for those with complex disabilities also including co-morbidities (vision, motor, cognition).

- Guideline 2.4 Navigable: Users find the content they want/need and know where they are. FPE challenges the navigability of digital content by introducing granular levels into illustrations. Efficient navigation is an important criterion. Providing e.g. titles/headings/lists, defining focus order and making it visible, defining a reasonable order and jumping over aggregated parts at different levels, providing information where you are, etc. has to be implemented. A granular navigation is seen as an interesting possibility to establish a motivating experience to users who are not able to use the standard representation of the whole.

FPE supports diverse and personalized navigation experiences as add-ons to visually encoded and innovative (gamifying) accessibility features. This is proposed as a technical foundation to establish new approaches for developing a mental map, understand, navigate and use graphical content for all.

Understandable

All guidelines under this principle of WCAG are applicable for FPE. So far, these guidelines very much have focused on issues already discussed under perceivability, in particular on consistency and provision

of help, error prevention/recovery and input assistance. In addition, it demands for easy-to-read language. This is to be supported by FPE. So far, access to graphical content is only treated at the level of the whole through providing descriptive texts. By proposing decomposing and aggregating, by transferring static graphics into dynamic time-based media, FPE provides new approaches for low vision and neuro-diverse users. This also shows potential for e.g. blind users to better understand and cope with graphical content through establishing a mental model through the navigation experience in addition to textual descriptions. In general FPE could provoke new didactical approaches based on personalization.

Understandable has been in the background for a long time [30] but gains more attention. The COGA working group [29] proposes a set of guidelines to better meet with the requirements of neuro-diverse users:

- Providing clear and understandable content
- Supporting memory limitations
- Offering alternatives to complex text
- Reducing cognitive load
- Helping users maintain focus
- Supporting users in decision-making and understanding choices
- Supporting error prevention and recovery
- Ensuring usability for diverse needs through adaptability for different cognitive abilities

Again, this discussion very much focuses on text authoring, explanatory text and providing/including graphics/symbols. What is not yet addressed is supporting personalization through:

- Decomposing graphical content for providing a navigable structure and applying the accessibility requests at a granular level and
- Supporting understandability at a granular level.

FPE is therefore seen and proposed as a new and innovative approach to cognitive accessibility.

2.2 *ePub3 and Daisy*

The Daisy initiative, starting in 1988, [31] led to the creation of the Daisy standard and format [9], enabling accessible content consumption in visual, audio, and Braille formats. This standard aligns with W3C/WAI, offering synchronized multimedia access for better usability. While tools like Google Docs support ePub exports [2], they only handle static files, making them unsuitable for creating Flex Picture eBooks, which require manual XHTML, CSS, and JavaScript coding. This complexity poses challenges for publishers without programming skills, as the ePub format demands strict folder structures and technical precision.

Specialized tools like ePub Checker [32] help validate ePub files, still require technical knowledge. Software like Sigil [33] aids in generating directory structures, yet the process remains inaccessible for non-technical users. The developed Flex eBook software, as discussed in our previous paper [34], automates the creation of compliant ePubs, significantly reducing the need for manual coding while offering full functionality, thus lowering the barrier to creating accessible eBooks.

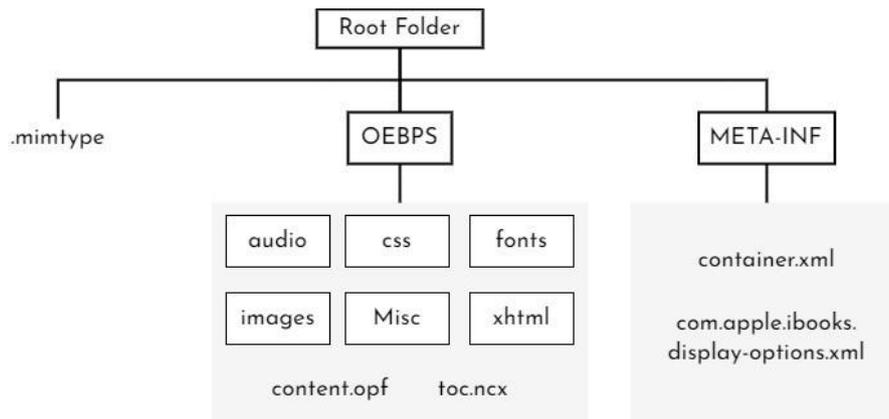


Fig. 1. The ePub file structure includes the mime type, which identifies it as a digital publication, META INF for pointing to root documents, and the OEBPS directory for storing all book files in organized subfolders. [36]

2.3 Plain Language [9] and Easy to Read [8]

For a long time, these techniques intend to provide better accessibility and usability of text the broadest audience possible in terms of readability (perceiving the content) and understandability (comprehension of the content). In the same way as already discussed with WCAG, these guidelines primarily focus on text and do only superficially address access to graphics. Again, annotating pictures and symbols or translating into symbol languages is mentioned. But access to graphics as part of the content and their inner complexity is not addressed beyond descriptive text and its readability.

Plain Language has been introduced for political, administrative and business reasons. With inclusion it also came into focus for neuro-diverse people. Easy to Read got started to facilitate participation for neuro-diverse users. While Plain Language is seen more as a task for mainstream content authors, Easy to Read primarily is defined as a specialized service by disability experts including quality assurance by users themselves.

2.4 EAA and EN301549

As mentioned in the introduction, following the US [20] [21] and the UN Convention on the Rights of People with Disabilities (UNCRPD) [35], the EU enforced the European Accessibility Act (EAA) [4], which must be implemented in all member countries [e.g. [5]]. For the implementation, the standard EN301549 [7] has been provided and is now updated, providing more and better measurable criteria for accessibility. It references and uses the state-of-the-art digital accessibility standards, in particular WCAG, but goes beyond by including a first range of products and services, including digital interfaces. As it stands, again, it does not change the above analysis of access to graphics.

Other standards as PDFUA [36] or graphic formats as SVG [37], which are candidates for implementing the FPE approach also do not change the above discussion in terms of accessibility.

3. The FPE Approach: Introducing Multi-Layered Access to Illustrations

We present a comprehensive software suite specifically designed to simplify the creation of accessible digital content. This suite offers advanced tools that focus on two core aspects:

- **Flex Picture eBook Builder:** The software provides a seamless approach to embedding these layered, accessible illustrations into ePub3 publications. It ensures full compliance with ePub3 standards, guaranteeing compatibility across a broad range of consumer electronic devices and assistive technologies.

The automated process manages the complex file structures and formatting requirements, including XHTML, CSS, and JavaScript, minimizing the technical burden for authors.

- **Creation of Accessible Illustrations:** The software simplifies the process of generating illustrations that are adaptable to various comprehension levels. Authors can design visuals with built-in accessibility features, allowing users with diverse needs (e.g., visual or cognitive disabilities) to interact with and understand the content more easily. The software facilitates the breakdown of complex images into simpler, more digestible components, enhancing usability for all learners.

3.2 Flex Picture eBook Builder Workflow and Updates

As outlined in our previous publication [34], the Flex Picture eBook software automates the creation of compliant ePubs by generating structured, accessible multimedia content. Since the initial release, several key updates have been introduced to enhance functionality and improve user experience.

New Features and Enhancements:

- **Improved User Interface:** The UI has been redesigned for greater accessibility, offering clearer navigation and more customization options during the EPUB creation process. (see Fig. 2)

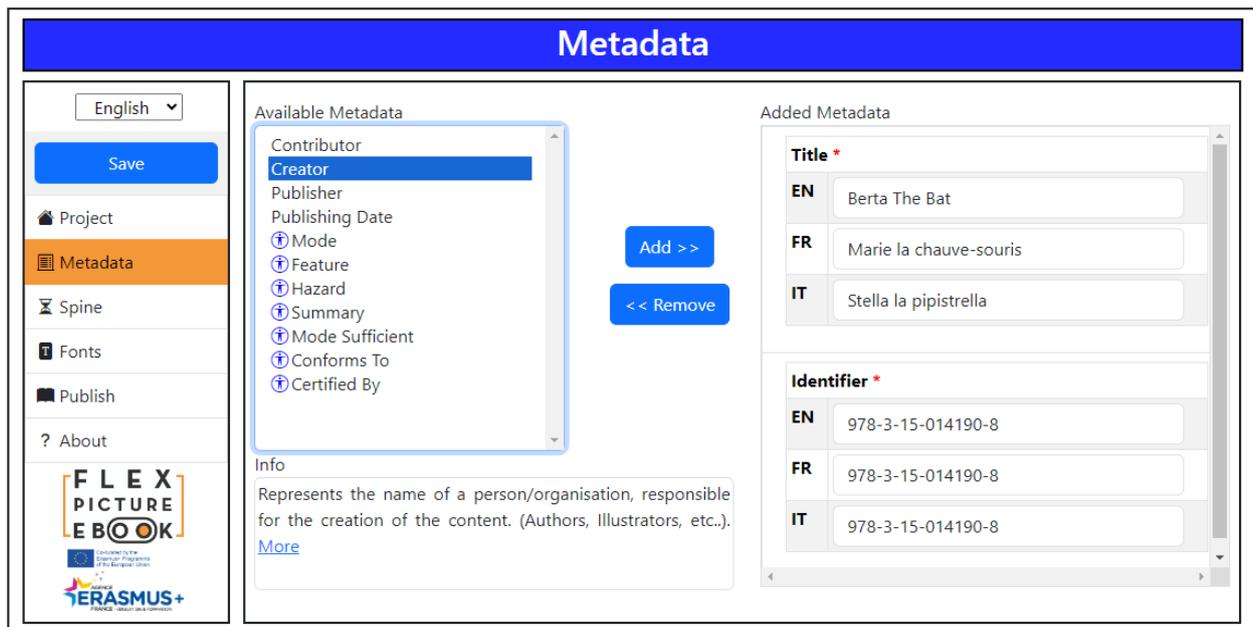


Fig. 2. Metadata Screen

- **Enhanced Customization Options:** A new Fonts Screen (see Fig. 3) feature has been added, allowing users to specify the fonts to be used in their published eBook. Additionally, a Menu Illustration Page has been integrated into the eBook spine (see Fig. 4), enabling a higher level of customization and personalization for the final product.

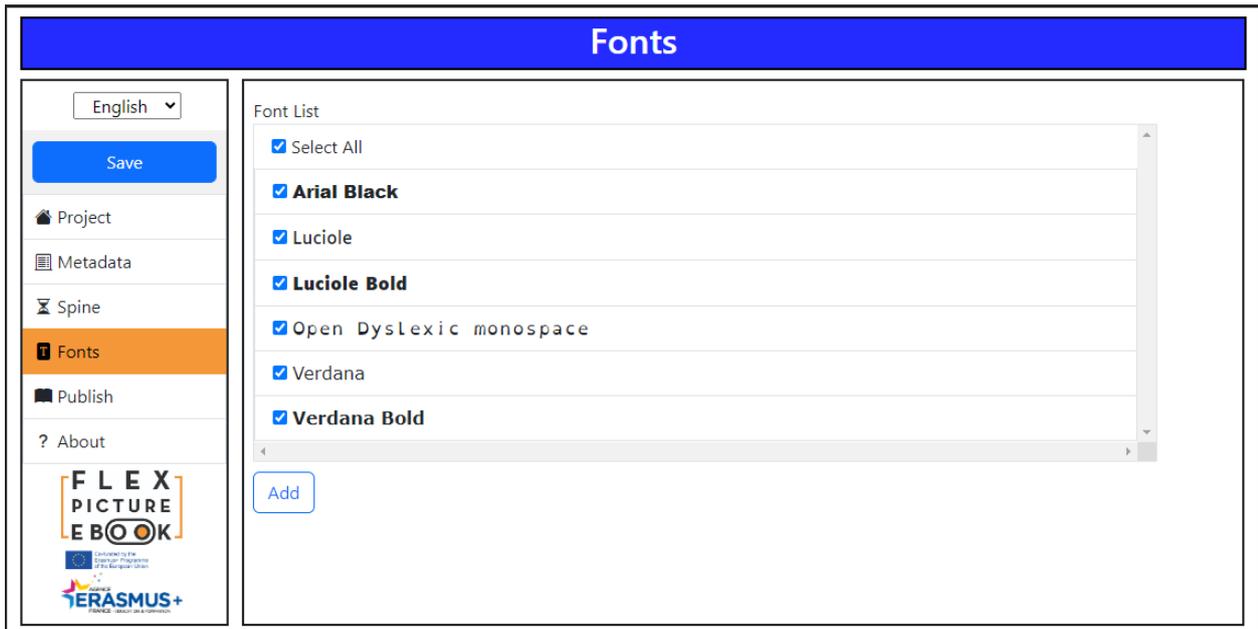


Fig. 3. Fonts Screen

- Automated Validation: A built-in validation feature has been introduced to automatically check for EPUB compliance and accessibility issues during the creation process, significantly reducing the need for manual checks. For example, if audio narration settings are enabled on the project screen, the software will require narrations to be added for the cover page and all other book pages in every selected publication language. (see Fig. 4)

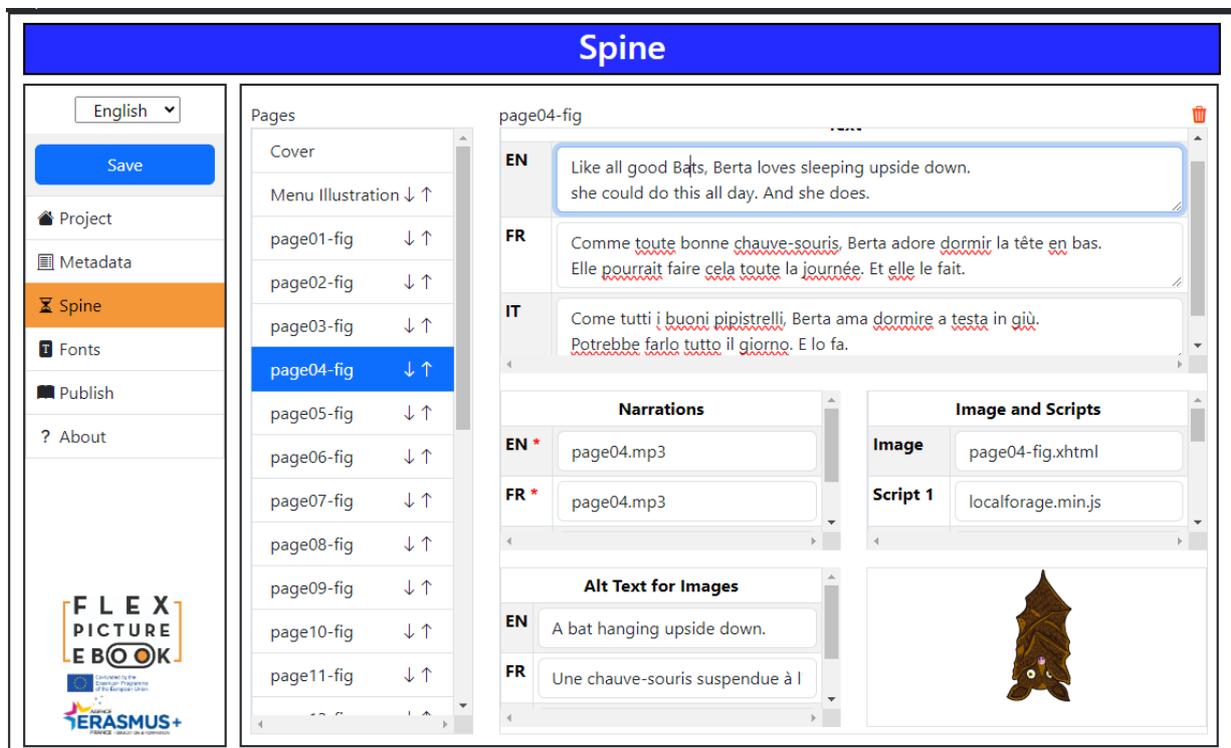


Fig. 4. Spine Screen

- Multi-language Support: The software now allows users to easily create eBooks in multiple languages, simplifying the workflow for international publications. (see Fig. 5).

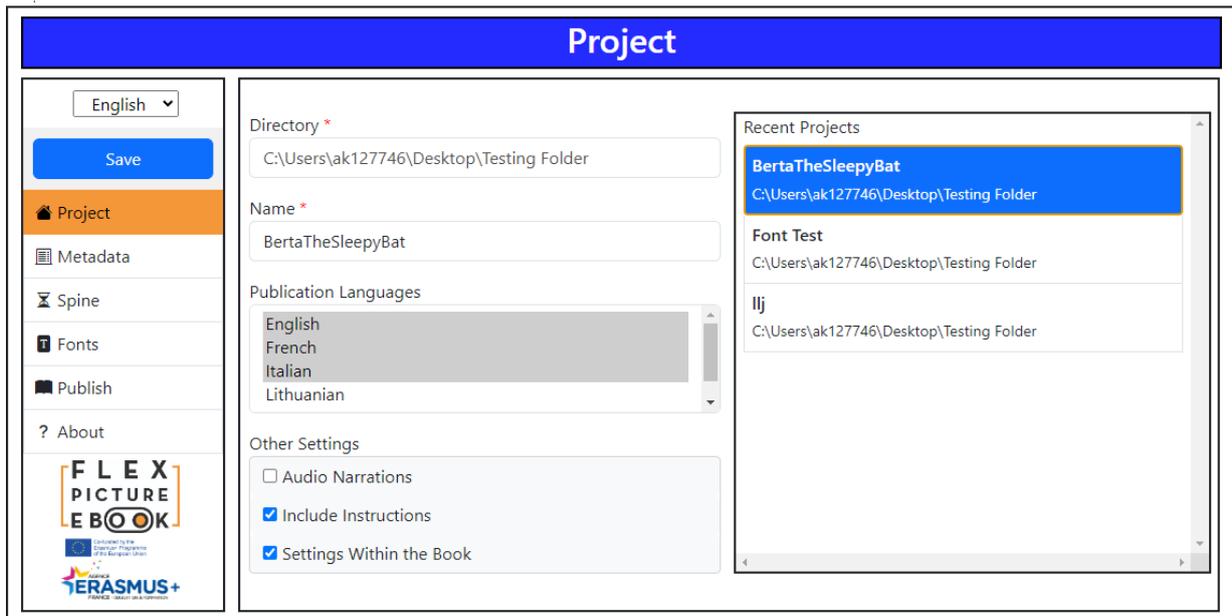


Fig. 5. Project Screen containing the dropdown for selecting the UI language.

These updates have been implemented in response to early user feedback, enhancing the software's flexibility and making it even more accessible for educators and publishers to create high-quality, inclusive educational materials. These improvements further lower the barriers to producing accessible digital content, ensuring that diverse user needs are met with ease.

3.3 Accessible Illustrator plugin

We developed a plugin for Adobe Illustrator that streamlines the image creation process for Flex Picture eBooks. It solves a couple of issues that normally arise during their production.

The main problem is that the EPUB format does not support .png or .ai files as input: the images have to be .xhtml files, which cannot be created using regular digital-arts software.

Flex Picture eBooks also require the capability to switch the level of complexity for the images, but this cannot be done with static files. Previously, to create these dynamic images technical knowledge about programming was required, as the functionality had to be manually added, thus making the barrier to entry unnecessary high for potential creators.



Fig. 6. The plugin for Adobe Illustrator

The plugin allows users to directly export a file that is dynamic by default. Artists can select which objects are shown at which level, without having to leave Adobe Illustrator. This is done through a visual interface, which also allows to hide or isolate layers associated with a specific level.

The old approach involved creating all levels of an image in one single file, exporting it as an SVG, and manually tagging the paths with the corresponding level-tags. This was a very time-consuming task, which was also very technically demanding due to its complexity. Through our proposed solution using the Illustrator Plugin, this workload and difficulty should be significantly reduced.

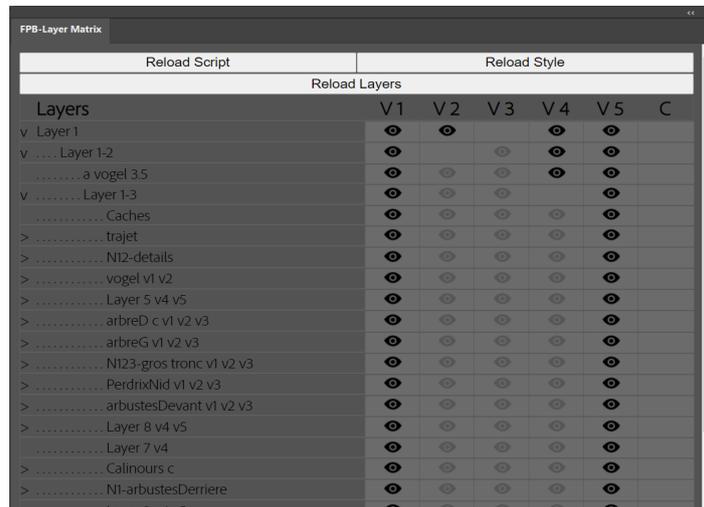


Fig. 7. In this window the users can assign objects directly to the corresponding layers

4. Challenging Educational, Publishing and Service Provision Practice

The first part of the project aims to design and test in the classroom an illustrated digital book that adapts dynamically to the individual needs of children, particularly children with disabilities, with several levels of simplified illustrations, visual and audio animations and an audio narration, as well as innovative teaching scenarios for teachers made possible by this book concept.

To understand the potential and challenges of using the FPE approach two surveys were carried out in France, Italy and Lithuania, the first in spring 2023 and the second in spring 2024. In total, 351 children and 71 teachers and parents were accompanied in their discovery of the book 'Emile veut une chauve-souris' (Emile wants a bat) [2] by the project partners. On each occasion, the aim was to gather information on the uses and needs of the children and accompanying adults, and to use this feedback to improve the EPUB3 Flex Picture eBook. In addition to improving the ePub between these 2 series of tests, the difference also lies in the fact that during the 2nd series of tests, the carers were given a teaching guide to help them make the most of the many possibilities offered by this digital book.

At the end of the reading session, the children and their carers answered a questionnaire containing 59 and 42 questions respectively. The summary of responses below concerns the 2nd series (226 children and 42 adults) with the most advanced version of EPUB.

- Children's responses: In terms of their profile, 18% had a visual impairment and 8% an autism spectrum disorder or other neurodevelopmental disorder. 85% of the children said they liked the story and the illustrations. In terms of their use of the book's functions:
 - 92% triggered the sound animations
 - 84% used the buttons on their own (reading by the actor, image adaptation levels, animations).
 - 67% changed the font (for better visibility in particular),
 - 63% changed the background colour of the text,
 - 60% used the different levels of illustration, giving the following reasons: because it's fun, out of curiosity, to see and understand better.

- 17% changed the font size.
- To the question ‘What helped you understand the story better?’
 - YES to the sounds and animations (72%)
 - YES to the story read by the actor (68%)
 - YES to the different levels of image adaptation (39%)
 - YES to zooming in on images (28%)
 - YES to highlighting a detail in the image (23%)
- As for the responses of the accompanying persons, they responded positively to the following statements
 - I would like to see more digital books with interactive illustrations and customisable text”: 100%.
 - This book allowed me to interact with the children”: 98%.
 - The children were enthusiastic when they discovered the book’ at 88%.
 - This book helped me to better understand what a complex illustration is (legibility, comprehension) and how to make it more accessible’, 88%.
 - They found it particularly useful (several answers possible)
 - Interactive illustrations: 43
 - Text read by the actor (31%)
 - Customisable written text (21%)
 - Described illustrations (if you used Thorium): 6%.
- Lastly, 98% of those accompanying the actor ‘found the book easy to use’.

This survey showed a great interest in the FPE approach, both from the side of the kids, as well as from the parents. Giving disabled users access to the books and illustrations through means beyond alt- and descriptive text, allows them to interact with the medium in a whole new dimension, which was hailed by a large number of testers.

The different levels of complexity give them the option to perceive the images in a way that is specifically tailored to each person’s needs and the feature was used by a majority of participants. The sound and animation features were also very well received, with 92% triggering them and 72% claiming that it helped them understand the story better. The addition of narrations by a voice actor also contributed massively to the comprehension of the contents.

Enhancing the set of tools for modelling and adapting interactive illustrated books, providing accessible ePub versions and thereby improving the quality and usability of products for all. b) Enabling and supporting service providers and supporters (“such as”) of students with disabilities with a new approach in providing multi-media access to content. c) Allowing educators to personalize and/or prepare accessible and better usable multi-media content for inclusive and general education.

The software suite that was developed should lessen the workload and required technical knowledge to create Flex eBooks and lower the barrier of entry to such a degree that the format becomes more widespread. One of the ways this process could be further simplified, is through the creation of a tool that allows illustrators to export directly to the required format and simplify the process of manually abstracting images. In the next steps, this tool will be implemented as a plugin for Adobe Illustrator, which hopefully makes the task of image-creation easier and more accessible.

In summary, FPE shows potential as a novel approach enhancing the set of tools for modelling and adapting interactive illustrated books, providing accessible ePub versions and thereby improving the quality and usability of products for all.

- a) It is seen as a new and promising service for students with disabilities with potential to make the adaptation work of inclusive education experts more efficient and cost-effective
- b) It could become a concept and approach striving to revolutionize the educational material production in the publishing sector through provision and adaptation for diversification in education.

4.2 *FPE as a Tool for People with Disabilities (Assistive Technology)*

As underlined by the evaluation above, FPE books provide a new and innovative approach to overcome the often frustrating and tiring experience of low vision and cognitive disabled learners. Being dependent on verbal description and support and restricted to text instead of a motivating illustration leads first to disadvantages. FPE, by retaining the same original content, provides an independent, self-driven and personalized approach for navigating and exploring the structure and parts of graphical content. This allows the development of a mental map for understanding and working with content based on very granular accessibility support where and only where needed. Even if students use diverse personalized approaches to the content, they stay with the same original in the learning process what supports staying in the same discourse and inclusive didactical concepts.

4.3 *FPE as a Tool for Publishers and Content Authors*

FPE is seen as an innovative next step in the transition from traditional school/teaching/learning books and materials towards enriched and flexible multimedia and multimodal tools. FPE shows potential to enhance the set of tools for modelling and adapting interactive illustrated books, providing accessible EPUB versions and thereby improving the quality and usability of products for all. Besides supporting accessibility, FPE is a strong contribution and model for improved personalization answering the increasing needs for more flexible and rich teaching and learning materials.

4.4 *FPE as a Tool for Service Providers, Supporters (Transcribers)*

Support and services for students with disabilities have long developed in parallel to mainstream education. One of the key reasons for this has been the use of traditional media as schoolbooks which build up barriers. With this, services and support in providing alternative learning and teaching materials has been segregated from mainstream. Digitization and digital accessibility make this sector part of mainstream and a strong resource for supporting inclusion. FPE is seen as a resource for this sector to include its know-how into an inclusive digital material production contributing to better usability for many students beyond the traditional target groups. Safeguarding this know-how and these resources is seen as a key potential for the transformation towards and inclusive teaching and learning material production. FPE is seen as a framework and a tool for their contribution and for the cooperation with mainstream.

4.5 *FPE as a Tool for Educators*

As already discussed, FPE is a rich resource to answer the demand for answering the need for more diverse approaches to learning in inclusive settings. FPE allows educators to adapt and/or prepare accessible and more usable multi-media content for inclusive and general education. It is a tool to support personalization by managing an inclusive setting of working on the same content.

4.6 *FPE as a contribution to WCAG, Daisy, SVG accessibility and others*

As discussed in paragraph 2, FPE goes beyond the actual state of the art in digital accessibility and provides new concepts and tools to address issues of perceivability, operability and understandability at a much more granular level. In particular, FPE contributes to the work on cognitive accessibility performed in the COGA working group. FPE is seen as an example of content personalization, which could also be applied to other technical frameworks besides EPUB3 as e.g. for designing rich SVG graphics.

5. Conclusions

With the Flex Picture eBook tools, we propose solutions for building inclusive educational resources. We have not only marked out but also automated many of the stages in the design of these resources in order to reduce the amount of time editors have to devote to them and thus facilitate the emergence of a business model.

Although our solution offers a level of accessibility that exceeds the requirements in EN301549, field tests have demonstrated its relevance in offering fun, comprehensible resources to children with a wide range of specific needs. This is not a niche audience.

Acknowledgement

Flex Picture eBook has received funding from the European Commission's and the Agency Erasmus+ France through the action KA220-SCH Cooperation partnerships in school education. Grant Agreement No.: 2022-1-FR01-KA220-SCH-000088072.

References

- Flex Picture eBook. (n.d.). *Flex Picture Ebook*. Retrieved November 5, 2024, from <https://flexpictureebook.eu/en/>
- Émile veut une chauve-souris, version numérique EPUB3. (n.d.). *Les Doigts Qui Rêvent*. Retrieved November 5, 2024, from <https://ldqr.org/catalogue/emile-epub3/>
- The Daisy Consortium: EPUB. (n.d.). *The DAISY Consortium*. Retrieved November 5, 2024, from <https://daisy.org/activities/standards/epub/>
- European Commission: European accessibility act. (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1202>
- 2046 der Beilagen XXVII. GP - Regierungsvorlage—Gesetzestext. (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVII/I/2046/fnameorig_1560223.html; *Décret n° 2023-931 du 9 octobre 2023 relatif à l'accessibilité aux personnes handicapées des produits et services*. (2023). 2023-931; *Gazzetta Ufficiale*. (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/07/01/22G00089/sg>
- Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.2. (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>
- ETSI: EN 301 549—Accessibility requirements for ICT products and services. (n.d.).
- ISO 24495-1:2023 Part 1: Governing principles and guidelines. (n.d.). *ISO*. Retrieved November 5, 2024, from <https://www.iso.org/standard/78907.html>
- Inclusion Europe (Ed.). (2009). *Europeans Standards for making Information Easy to Read and Understand*. Brüssel: Inclusion Europe.
- The Daisy Consortium: DAISY Format. (n.d.). *The DAISY Consortium*. Retrieved November 5, 2024, from <https://daisy.org/activities/standards/daisy/>
- Kasdorf, B. (2018). Why accessibility is hard and how to make it easier: Lessons from publishers. *Learned Publishing*, 31(1), 11–18.
- Brown B. (2024). *The Low Vision Handbook for Eyecare Professionals* (2nd ed.). Boca Raton: CRC Press
- w3c_wai. (n.d.). Gap Analysis of user Barriers. *Web Accessibility Initiative (WAI)*. Retrieved November 5, 2024, from <https://w3c.github.io/wai-coga/coga-draft/gapanalysis>
- McKearney P., Zoanni T. (2018). Introduction: For an anthropology of cognitive disability. Retrieved November 5, 2024, from <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/cja/36/1/cja360102.xml>
- Jones M., McLean K. (2018). *Personalising Learning in Teacher Education*. Singapore: Springer. Retrieved November 5, 2024, from <http://link.springer.com/10.1007/978-981-10-7930-6>
- Pettinicchio D. (2019). *Politics of Empowerment: Disability Rights and the Cycle of American Policy Reform*. Stanford University Press. Retrieved November 5, 2024, from <https://www.degruyter.com/document/doi/10.151-5/9781503609778/html>
- Söder M. (1989). Disability as a social construct: The labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 4(2), 117–129. Routledge.

- Mack K., McDonnell E., Jain D., Lu Wang L., E. Froehlich J., Findlater L. (2021). What Do We Mean by “Accessibility Research”? A Literature Survey of Accessibility Papers in CHI and ASSETS from 1994 to 2019. *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, CHI '21 (pp. 1–18). New York, NY, USA: Association for Computing Machinery. Retrieved November 5, 2024, from <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3411764.3445412>
- Bodine C. (2012). *Assistive Technology and Science*. SAGE Publications.
- US Government. (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from <https://www.section508.gov/>
- US Department of Justice: The Americans with Disabilities Act (ADA) protects people with disabilities from discrimination. (n.d.). *ADA.gov*. Retrieved November 5, 2024, from <https://www.ada.gov/>
- Promoting disability inclusion | Microsoft Accessibility. (n.d.). *Accessibility*. Retrieved November 5, 2024, from <https://www.microsoft.com/en-us/accessibility>
- Accessibility – Products and Features | Google. (n.d.). *Google Accessibility*. Retrieved November 5, 2024, from <https://www.google.com/accessibility/>
- Initiative (WAI), W. W. A. (n.d.). World Wide Web Consortium: Making the Web Accessible. *Web Accessibility Initiative (WAI)*. Retrieved November 5, 2024a, from <https://www.w3.org/WAI/>
- World Wide Web Consortium: W3C Process Document. (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from <https://www.w3.org/policies/process/>
- Initiative (WAI), W. W. A. (n.d.). World Wide Web Consortium: Authoring Tool Accessibility Guidelines (ATAG). *Web Accessibility Initiative (WAI)*. Retrieved November 5, 2024b, from <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/atag/>
- Initiative (WAI), W. W. A. (n.d.). World Wide Web Consortium: User Agent Accessibility Guidelines (UAAG). *Web Accessibility Initiative (WAI)*. Retrieved November 5, 2024c, from <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/uaag/>
- Initiative (WAI), W. W. A. (n.d.). World Wide Web Consortium: Accessible Rich Internet Applications (ARIA). *Web Accessibility Initiative (WAI)*. Retrieved November 5, 2024d, from <https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/aria/>
- Initiative (WAI), W. W. A. (n.d.). Cognitive and Learning Disabilities Accessibility Task Force (COGA). *Web Accessibility Initiative (WAI)*. Retrieved November 5, 2024e, from <https://www.w3.org/WAI/about/groups/task-forces/coga/>
- Miesenberger K., Edler C., Heumader P., Petz A. (2019). Tools and Applications for Cognitive Accessibility. In Y. Yesilada & S. Harper (Eds.), *Web Accessibility: A Foundation for Research* (pp. 523–546). London: Springer. Retrieved November 5, 2024, from https://doi.org/10.1007/978-1-4471-7440-0_28
- The Daisy Consortium: History of the Daisy Consortium. (n.d.). *The DAISY Consortium*. Retrieved November 5, 2024, from <https://daisy.org/about-us/history/>
- Pagina: EPUB-Checker. (n.d.). *Pagina GmbH Publikationstechnologien*. Retrieved November 5, 2024, from <https://pagina.gmbh/startseite/leistungen/publishing-softwareloesungen/epub-checker/>
- Team, T. S. (n.d.). Sigil: Sigil—EPUB Editor. *Sigil-Ebook*. Retrieved November 5, 2024, from <https://sigil-ebook.com/>
- Gharbieh D., Punz M., Miesenberger K., Salinas-Lopez V. (2024). Flex Picture eBook Builder—Simplifying the Creation of Accessible eBooks. In Klaus Miesenberger, P. Peñáz, M. Kobayashi (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 63-71). Cham: Springer Nature Switzerland.
- United Nations: Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- ISO 14289-1:2014 Document management applications—Electronic document file format enhancement for accessibility Part 1: Use of ISO 32000-1 (PDF/UA-1). (n.d.). *ISO*. Retrieved November 5, 2024, from <https://www.iso.org/standard/64599.html>
- World Wide Web Consortium: Accessibility Features of SVG. (n.d.). Retrieved November 5, 2024, from <https://www.w3.org/TR/2000/NOTE-SVG-access-20000807/>



FOCUS

Livro infantile in multiformato: viabilizzando a lettura in pares

Cláudia Rodrigues de Freitas

Professoressa Associata al Dipartimento per la Formazione di Base | Università Federale del Rio Grande do Sul | freitascrd@gmail.com

Eduardo Cardoso

Professor Associato al Dipartimento di design ed espressione grafica | Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS | eduardo.cardoso@ufrgs.br

Fabrcio Dias de Andrade

Ricercatore all'Unità accademica universitaria di Lettere | Università di Vale do Rio dos Sinos | fabrdias@gmail.com

Libro per bambini in multiformato: abilitazione alla lettura in coppia

Abstract

A letteratura infantile abbriga a immaginazione entre as páginas, permitindo relacionar ficção e realidade, além de projetar o gosto pela leitura. Apesar dessa relevância, a escassez de recursos de acessibilidade na produção literária nacional nega a muitas crianças o prazer de ler. Este artigo, com metodologia descrita por Moraes (2010) como "pesquisarCOM", analisa o desenvolvimento de tecnologias voltadas à produção de livros multiformato ilustrados, tendo em vista o público contemplado na faixa etária dos 3 aos 12 anos, com o intuito de avaliar as obras desenvolvidas. Visando ao embasamento teórico, fazem-se presentes Polato, Caldin, Freitas e Cardoso. Como resultado, após aprovação pelas crianças, os livros apresentam duas versões: uma com texto em tinta em fonte ampliada, escrita em braille e com imagens táteis, e uma outra em Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Keywords

Libros em multiformato, leitura em pares, literatura infantil

La letteratura per ragazzi ha la capacità di ospitare l'immaginazione tra le pagine, permettendoci non solo di mettere in relazione finzione e realtà, ma anche di proiettare il gusto per la lettura. Nonostante questa rilevanza, la scarsità di risorse di accessibilità nella produzione letteraria nazionale nega a molti bambini il piacere della lettura. Il presente articolo, con una metodologia descritta da Moraes (2010) come "researchCOM" analizza lo sviluppo di tecnologie per la produzione di libri illustrati multiformato, con l'obiettivo di rivolgersi a un pubblico di bambini dai tre ai dodici anni, per valutare la ricettività delle opere. Al fine di fornire una base teorica, i riferimenti sono Polato, Caldin, Freitas e Cardoso. Di conseguenza, dopo l'approvazione da parte dei bambini i libri hanno due versioni: una con testo in inchiostro a caratteri ingranditi, scritto in braille e con immagini tattili e un'altra con l'uso della Comunicazione Aumentativa e Alternativa.

Parole chiave

Libri multiformato, lettura in coppia, letteratura per bambini

1. Introdução

“Um livro para todos, né?
O livro é para todo mundo ler.
Um, dois, três... Ler todo mundo junto, ler sozinho...
Todo mundo pode, por que quem é cego não pode?
Quem é surdo não pode?
A gente também tem direito de ler, né?
Uma pessoa com deficiência visual também é gente, né?!
Luísa²

Diante de um cenário educativo que visa a uma educação acessível e equânime a todos, a Educação inclusiva e as práticas cotidianas de acesso à cultura a todos ganham importância e se validam como um processo dinâmico que garante um futuro no qual a diversidade é celebrada. No Brasil, os processos inclusivos vêm tomando forma nas práticas pedagógicas, nos marcos legais e se mostram nos debates e nas reflexões no cotidiano das escolas. A busca por uma sociedade mais justa e igualitária, de igual modo, verifica-se quando as crianças, sem exceção, podem ter acesso a livros infantis.

Tal necessidade, frente à organização do trabalho pedagógico, evidencia que a promoção da equidade e o reconhecimento das necessidades dos estudantes são diferentes, sendo imprescindíveis práticas tecidas no intuito de compor propostas com multiformatos e linguagens alternativas. Junto disso, há que se dar o reconhecimento das diferenças como um promotor de mudança e de crescimento na interação de estudantes com e sem deficiência ou necessidades complexas de comunicação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em vigor desde 2015, trata da questão da acessibilidade com grande amplitude, incluindo a oferta de livros em formato acessível. Essa Lei garante à pessoa com deficiência o direito à cultura e ao entretenimento em igualdade de oportunidades, sendo-lhe garantido o acesso aos bens culturais, como o livro em formato acessível. No parágrafo 1º do art. 42, dispõe-se que “[...] é vedada a recusa de oferta de obra intelectual em formato acessível à pessoa com deficiência, sob qualquer argumento, inclusive sob a alegação de proteção dos direitos de propriedade intelectual”. O Art. 68 destaca o seguinte:

[...] o poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

Ao referenciar tal posição, fica clara a necessidade de que as barreiras sejam ultrapassadas, além de, no âmbito escolar, por meio de posição ética, consolidem-se práticas docentes, a existência de artefatos e de livros com formatos variados, vindo ao encontro das necessidades diversas de todos e de cada um.

Diante da epígrafe figurada no início desta seção, Luísa, com palavras bem pontuadas, permite refletir sobre a importância de livros que possam ser lidos por todos e em pares, por crianças com e sem deficiência, a partir de uma leitura individual e/ou acompanhada. A caracterização de uma sociedade mais justa e igualitária, da qualificação e da ampliação da inclusão, concretiza-se, do mesmo modo, quando todas as crianças, com e sem deficiência, podem ter acesso a livros infantis em diferentes formatos. Poder encontrar uma obra que se adequa às novas formas de consumo e de interação com a literatura pode promover experiências enriquecedoras, o que faz com que os livros sejam um importante suporte à difusão da leitura infantil inclusiva.

No que tange ao escopo da política curricular brasileira, as experiências com a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento e a aproximação da criança, o que inclui as crianças com deficiência relativamente ao desejo pela leitura, uma vez que, ao serem estimuladas, desenvolvem a imaginação e, conseqüentemente, a ampliação do seu conhecimento de mundo.

1 Trecho transcrito da reportagem à UFRGS TV. Disponível em <https://youtu.be/4D9FUvwAzLw>. Acesso em 20/02/2023.

2 Luísa, nome fictício, na época com 13 anos. É uma jovem com cegueira.

Na mente criativa das crianças, cada livro é um mundo em movimento e a literatura tem a capacidade de abrigar a imaginação entre as páginas, permitindo relacionar ficção e realidade, bem como projetar o gosto pela leitura. No entanto, a escassez de livros acessíveis em âmbito nacional vem negando a muitas crianças o prazer de ler. À vista disso, torna-se essencial discutir a acessibilidade ao livro infantil, garantindo que esse possa estar presente nas escolas, bibliotecas e livrarias.

A jovem Luísa anuncia, em forma de premissa, que “O livro é para todo mundo ler”. Frente ao cenário do qual emerge a necessidade de garantir os direitos, a participação, a autonomia e o respeito às pessoas com deficiência na sociedade, encontrar novas formas de promover acessibilidade é, sem dúvida, uma das proposições para valorizar as múltiplas formas de ser e de estar no mundo. Dessa forma, viabilizar livros que qualifiquem e permitam o acesso de todas as crianças à literatura é urgente.

Apresentadas as reflexões iniciais, o presente artigo propõe-se a analisar o desenvolvimento de tecnologias voltadas à produção de livros multiformato ilustrados, tendo em vista um público contemplado na faixa etária dos 3 aos 12 anos de idade em processo de letramento. Nesse sentido, pode-se definir o livro multiformato como uma obra com recursos ou formatos que reduzem barreiras e promovem a leitura por todos, incluindo pessoas com deficiência, ao oferecer diferentes possibilidades de leitura. Sob essa perspectiva, a leitura pode dar-se em Braille ou com Audiodescrição, para pessoas cegas, ou em fonte ampliada e com alto contraste para pessoas com baixa visão. O livro pode ter versão em vídeo com Libras – Língua Brasileira de Sinais – e legendas descritivas para pessoas surdas. Ainda, pode ser acompanhado por símbolos pictográficos, em Comunicação Aumentativa e Alternativa para pessoas com deficiência intelectual ou com necessidades complexas de comunicação.

Importante ressaltar que, para um livro ser multiformato, não é necessário contemplar todos esses formatos ou recursos na mesma obra. Todavia, quanto mais formatos, mais possibilidades oferece ao seu público leitor. Por isso, a produção e a divulgação de obras em múltiplos formatos é fundamental para que todos e todas tenham seus direitos garantidos por meio de oportunidades que promovam a experiência com o livro e a leitura, juntos. Tendo em vista esse contexto, com o intuito de avaliar a receptividade das obras produzidas, essas vêm sendo apresentadas em distintos contextos a crianças das respectivas faixas etárias indicadas de forma a permitir a leitura em pares etários de crianças com e sem deficiência. Para essa pesquisa consideramos livros em multiformato contando com duas versões em papel: uma com texto em tinta em fonte ampliada, escrita em braille e com imagens táteis, e uma outra com o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa, além de versão em libras e audiodescrição. Além das versões em libras e audiodescrição.

O retorno desses públicos vem indicando entusiasmo e interesse pelos livros apresentados.

2. O percurso metodológico: olhando para o rastro

A que serve esse bem imaterial que é a literatura? Bastaria responder, como antes já o fiz, que é um bem que se consome por si mesmo, e, portanto, não deve servir para nada... Aquilo de que pretendo falar, então, é sobre uma série de funções de que se reveste a literatura para a nossa vida individual e nossa vida social. A literatura exercita a língua. Porta, sobretudo, o exercício da língua como patrimônio coletivo (Eco, 2016, p. 7).

O livro, mola que impulsiona a imaginação sem arreios, envolve desde os primeiros momentos do viver e não tem data para deixar de encantar. Objeto de tamanha importância, deve encontrar as formas necessárias para garantir a oportunidade de viver tal intensidade. Desenvolver pesquisa na direção de viabilizar e de qualificar a produção de livros acessíveis a todas as crianças, com ou sem deficiência, compreende desenvolvimento tecnológico, intervenção e mediação pedagógica, práticas em contextos culturais, assim como formações específicas envolvem a invenção e a testagem de novos formatos. São como fios que tecem a complexidade desse diálogo, aproximando-se ao enunciado por Bateson, em que “[...] todo conhecimento está como se fosse um tricô, ou uma malha, como se fosse um tecido, e que cada peça do conhecimento só faz sentido ou é útil por causa das outras peças”³ (Bateson, 1996, p. 38).

3 Do Original “A che cosa serve questo bene immateriale che è la letteratura? Basterebbe rispondere, come ho già fatto, che

A proposta metodológica no desenvolver da pesquisa inclui uma equipe multidisciplinar articulada de forma coerente aos objetivos propostos. A ênfase na abordagem sustenta-se na direção das práticas de investigação atentas aos usuários dos livros, entendidos em suas mais variadas facetas: interlocutores, integrantes e autores. O cuidado com a formação de conceitos e a valorização do significado que os livros têm no viver e no aprender das crianças é objeto de cuidado a cada passo do processo e do desenvolvimento dos livros. Desse modo, há uma ênfase à escuta das crianças, principais interlocutoras do estudo. A proposta metodológica define o pesquisar para e, principalmente, com as crianças como sustentação, uma vez que, de acordo com Morais (2010), o pesquisarCOM envolve

[...] pesquisar com o outro implica torná-lo não como “alvo” de nossas intervenções. Não se trata de tornar o outro como um ser respondente, um sujeito qualquer que responde às intervenções do pesquisador. [...] o outro pode fazer, isto é, ele anuncia que o outro que interrogamos é um *expert*, ele pode fazer existir outras coisas [...] porque ele abre outras vias de realização para um fenômeno; abre, enfim, uma bifurcação, ali onde parecia haver uma certa ordenação estável das coisas (Morais, 2010, p. 29).

Havendo por base o exposto, a seguir apresentar-se-á um livro em multiformato desenvolvido pelo projeto Multi, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/Brasil, que, desde 2015, vem se consolidando como um importante espaço de criação e de fomento de literatura acessível em multiformato.

3. Jean e a festa entre culturas: um livro em multiformato

“Olha mãe, ele tem cabelo black igual ao meu!”
Maicon (3 anos)⁴



Figura 1: Maicon percebe as imagens com a ponta dos dedos

Audiodescrição: fotografia retangular horizontal e colorida, cuja perspectiva parte do ângulo acima de um menino que percorre com seus dedinhos as imagens táteis de um livro. O garoto tem pele morena, cabelos pretos crespos e volumosos, usa blusa de mangas longas e percebe com as pontas dos dedos as ilus-

è un bene che si consuma gratia sui, e dunque non deve servire a nulla... Quello di cui intendo parlare è quindi una serie di funzioni che la letteratura riveste per la nostra vita individuale e la vita sociale. La letteratura tiene in esercizio la lingua. Tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo” (Eco, 2016, p. 7).

⁴ Maicon, nome fictício, na época com 3 anos. Um menino com cegueira.

trações de dois personagens, um menino e uma menina, em um livro aberto sobre uma mesa redonda. À sua direita, também sobre a mesa, um boneco de pano de pele negra, cabelos pretos crespos e volumosos, camiseta de mangas curtas, bermuda vermelha e calçados pretos de cadarços brancos. O boneco está deitado de barriga para cima com os braços abertos e as pernas estendidas.

Maicon, como qualquer criança de 3 anos, lê nas imagens. O acesso ao livro com imagens táteis garante-lhe, haja vista ser não vidente, a alegria do encontro com a literatura.

Quanto ao desenvolvimento tecnológico e de inovação, propõem-se livros multiformatos, havendo, dentre eles, duas versões em papel: uma com texto em tinta e fonte ampliada, contemplando escrita em braille e imagens táteis; outra em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Ambas as versões trazem QR Code, que permite acesso à audiodescrição e à contação da história em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com legendas. Um mesmo livro pode oferecer outros formatos de acessibilidade como a línguas distintas, garantindo contato com etnias indígenas diversas e ou com línguas faladas por crianças imigrantes no país. Com seis títulos já desenvolvidos, vem sendo possível permitir pequenas tiragens, possibilitando a entrega de livros, prioritariamente, a escolas e a bibliotecas públicas.

Como forma de dar visibilidade a um dos títulos e o acesso aos formatos os quais oportunizam a leitura colaborativa entre pares etários, com e sem deficiência, o desenvolvimento de tecnologias de leitura promovem ampliação do acesso ao livro infantil. A pesquisa tem convocação social e importância educacional ao propor não somente o acesso ao livro e à leitura, mas igualmente a interação (aberta aos aprendizados do encontro) entre as crianças, lendo o mesmo livro em seus diferentes formatos. Observa-se, em contextos escolares de grupo, que imagens táteis agradam e qualificam o livro também para crianças videntes. Uma obra em CAA facilita que crianças de diferentes etnias possam ler, com o auxílio de pictogramas, o mesmo objeto, aprendendo sobre e com seu par.

As imagens ilustradas, assim como as imagens táteis, envolvem um projeto gráfico que facilita o corte a laser. A versão final é definida a partir do retorno dos consultores, com e sem deficiência. O grupo se encontra semanalmente a fim de que os livros tomem forma a partir da seleção da temática, da “provocação” inicial. Com seis títulos já desenvolvidos, vêm sendo possível garantir pequenas tiragens (de 70 a 150 exemplares por título), permitindo a entrega de livros prioritariamente, a escolas e bibliotecas públicas em âmbito regional.

Aspirando a dar visibilidade a um dos títulos e acesso aos formatos que oportunizam a leitura colaborativa entre pares etários, com e sem deficiência, o desenvolvimento de tecnologias de leitura permite a ampliação do acesso ao livro infantil. Sob esse prisma, o estudo em comento tem convocação social e importância educacional ao propor não somente o acesso ao livro e à leitura, mas igualmente a interação (aberta aos aprendizados do encontro) entre as crianças, lendo o mesmo livro em seus diferentes formatos. Ademais, vale destacar que se observa, em contextos escolares de grupo, que imagens táteis agradam e qualificam o livro também para crianças videntes. Um livro em CAA possibilita que crianças de diferentes etnias possam ler, com o auxílio de pictogramas, o mesmo livro. Aprendendo sobre e com seu par.

3.1 *A produção dos livros*

Os livros em tela têm seu lugar enunciativo tecido por várias mãos: especialistas em Tecnologias Assistiva (TA), audiodescritores (vidente e não vidente), designers e consultoras/revisoras de braille, com e sem deficiência visual. Além de doutorandos e pós-doutorados, que, em composição, buscam qualificar e sustentar a produção dos Livros. Segundo Caldin, Lanners e Polato (2009, p. 34) “[...] as crianças com deficiência visual, em geral, precisam ter os livros em suas mãos para aprender que são compostos por páginas, que há uma organização espacial, uma capa e um verso e que devem ser manuseados com cuidado”. Entende-se que os livros multiformato, em sua diversidade, podem se constituir em obras com ilustrações táteis com escrita em tinta ampliada e braille, em CAA, em vídeos com a contação da história e língua de sinais, audiolivro, entre outras. Na direção de eliminar barreiras de acesso e promover a experiência para crianças com deficiência ou necessidades complexas de comunicação (crianças com autismo ou na condição de imigrantes), duas ou mais versões podem ampliar e garantir contato a um número ampliado de crianças, podendo fornecer perspectivas diferentes para àquelas que já têm acesso a livros convencionais.

Enquanto produto físico, chega-se à definição do suporte em papel couché fosco, 240g duplado frente

e verso, em páginas que tomam tamanhos diferentes dependendo do livro. A encadernação espiral metálica do tipo wire-o define suporte na produção pela possibilidade de abertura total do livro sobre a mesa ou plano de apoio inclinado. Para além do suporte físico, a obra também está disponível no site do grupo Multi (www.ufrgs.br/multi) com audiodescrição em português, assim como em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e legendas descritivas ou LSE para pessoas surdas e ensurdecidas. Os livros trazem a contação da história no site, também, em outras línguas. Para além de folhear as páginas impressas, é possível folhear a obra on-line em diversos formatos e possibilidades.

3.2 *Versão em braille e com imagens táteis: lugar de destaque*

As imagens dos livros em multiformato foram pensadas de forma a permitir a descoberta de outra maneira de ler e de garantir o seu acesso por todas as crianças. Os livros vêm sendo desenvolvidos pelos integrantes do grupo e levados a crianças a fim de oferecerem o retorno necessário ao refinamento desse processo de pesquisa e de desenvolvimento. A intenção é a de chegar aos pequenos e aos grandes leitores com obras que cheguem a todos e promovam a interação com autonomia e igualdade.

Segundo Caldin, Lanners e Polato (2009, p. 34), “[...] as dificuldades da alfabetização espontânea, determinadas pelo déficit visual, são adicionadas pela ausência absoluta de livros táteis ilustrados no mercado”. Para as autoras, as possibilidades desencadeadas pelo acesso a livros com imagens táteis são fundamentais nesse processo. Existe, portanto, a necessidade de livros táteis ilustrados, haja vista o primeiro tipo de “leitura” condizer à decodificação de imagens táteis as quais, por sua própria natureza de símbolos complexos, precisam ser exploradas e decodificadas.

Desse modo, as autoras reafirmam a necessidade de investimento em literatura adequada às crianças com deficiência visual. Essa afirmação corrobora o que indica o Decreto 2009, aqui já sinalizada, ou seja, promover acessibilidade, nesse caso o livro com ilustrações táteis. Caldin, Lanners e Polato (2009, p. 38) indicam que “[...] a ilustração tátil é uma ferramenta essencial para estimular a curiosidade, a compreensão, a análise perceptiva, reconstrução de fatos e produção verbal da criança com deficiência visual”.

Em momento de apresentação de novo livro e convite à comunidade, Maicon e sua mãe (além do pai e avô) voltam à universidade. Agora com convite especial ao menino para ganhar seu livro em braille e imagens táteis. Ao ser chamado pela organizadora do evento, a criança sobe ao palco para receber o presente. Pede uma cadeira, senta-se, e com a obra no colo, olha as imagens táteis do livro com a ponta dos dedos. Sente-se animado, porquanto a leitura não pode esperar (Figura 2).



Figura 2: Maicon percebe o livro com a ponta dos dedos

Audiodescrição: Fotografia retangular horizontal e colorida de Maicon com um livro aberto em seu colo e Sheyla, a contadora da história. Maicon é um menino de 3 anos, moreno, de cabelos crespos e volumosos, usa camiseta de mangas curtas azul e macacão de jeans de pernas curtas. Está sentado em uma cadeira com o livro aberto sobre as pernas. Está com as duas mãos sobre o livro, percebendo a imagem tátil de uma arara vermelha e amarela. À esquerda, Sheyla, uma mulher branca, de cabelos castanhos longos e lisos, usando óculos de grau, camisa branca e calça rosa, encontra-se ajoelhada ao lado de Maicon, promovendo a contação da história.

Maicon e sua mãe convocam um tempo da plateia. Pede-se que as pessoas admirarem o menino lendo “nas imagens táteis”. A mãe, em lágrimas, conta da sua alegria em ver seu filho amar, como ela mesma, os livros. Conta ao grupo que sempre gostou de ler e que, até aquele momento, não sabia como isso seria para seu filho. Escutar as palavras dessa mãe, que enfrenta barreiras cotidianamente, move e reafirma a trajetória da pesquisa. Importante reafirmar que “[...] o apoio parental hoje tem como objetivo garantir que os pais possam sempre chegar, por conta sua, a fazer as escolhas educacionais mais adequadas para seus filhos[...]”.

Os livros contam sempre com objetos concretos tridimensionais para contação da história. Assim, as crianças podem tocar e perceber as gravuras táteis e, em outro momento, tocar e perceber o mesmo personagem em 3 dimensões, na forma de um boneco (Figura 2). Os objetos utilizados na contação possibilitam outras formas de percepção, de compreensão e, principalmente, de interação entre os leitores, todos juntos, com o mesmo artefato.

3.4 *Versão em Comunicação Aumentativa e Alternativa*

A escrita da história, sustentada em pictogramas, amplia possibilidades de comunicar para quem está aprendendo a ler, conhecendo uma nova língua, ou tem necessidades complexas de comunicação. O código que associa texto e imagem está longe de parecer uma prancha de comunicação, pois têm características próprias, sendo costurada por uma história e todas os movimentos que fazem a criança se encantar entre as páginas: a história, a convocação definida pelo enredo e pela arte nas ilustrações, envolvendo um código formado por pequenas gravuras, que têm permanência, associada à escrita em tinta. Essa escrita, associada a símbolos pictográficos de comunicação, desempenha um papel fundamental enquanto um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A história em CAA oferece a utilização conjunta e coordenada de um sistema de signos e de símbolos, que podem envolver gestos, sinais e imagens que apoiam e aproximam à linguagem falada. Importa mencionar que, para o desenvolvimento dos livros em CAA, usa-se o Sistema de Símbolos Widgit, a partir da ferramenta SymWriter.

3.5 *A história contada em Língua Brasileira de Sinais (Libras)*

Muitos brasileiros com surdez têm a Libras como primeira língua, todavia não há materiais em formato bilíngue, o que gera exclusão. Para a comunidade surda usuária da Libras, desfrutar materiais em formato audiovisual acessível é um direito social e linguístico, porquanto tal formato possibilita a gravação e a reprodução da performance tradutória, numa dimensão fílmica, que se apoia nas multimodalidades (imagem do tradutor, ilustrações, cores e textos), para que a mensagem chegue no público-alvo.

A contação de histórias é entendida como parte do contexto literário do universo infantil, incluindo as crianças surdas. Na história contada, também em Libras, na perspectiva bilíngue Libras – Português, torna-se fundamental o uso de métodos e de recursos visuais, que se expandem desde a imagem não verbal, vocabulários em português e com Libras (Figura 2).



Figura 3: Versão audiovisual com a contação da história em Libras e com CAA

Audiodescrição: imagem retangular horizontal da tela do computador com uma página de um livro com intérprete de Libras no canto inferior direito e escrita em texto e com símbolos do canto inferior direito ao centro. A imagem em tela reproduz uma página do livro *Jean e a festa entre culturas*, tendo Jean ao centro com uma boneca de pano à sua frente, entre os braços. O personagem é um menino negro, com cabelos pretos, crespos e volumosos. Tem olhos, sobrancelhas e nariz muito pequenos. A boneca em seus braços é negra, de cabelos crespos roxos e vestido azul. A intérprete ocupa um terço da altura da imagem, é branca de cabelos loiros presos para trás e usa camiseta preta. Sinaliza e sorri.

Para a contação da história em Libras, recorre-se à animação, simulando a interação com o livro, havendo a inserção em movimento dos elementos principais da história, com texto em fonte ampliada e com CAA como alternativa à legendagem do vídeo. A contação de história pode promover a comunicação e a interação entre as crianças, seja pela Libras ou não, tornando-se um facilitador na inclusão cultural e social da criança surda, pois a contação bilíngue (Libras – português) propicia que todos compartilhem da mesma contação da história, além da aproximação à Libras pelas crianças ouvintes e/ou ainda não usuárias de Libras.

3.6 A audiodescrição como possibilidade de acesso à história

Inserir-se a audiodescrição como forma de possibilitar a “tradução das imagens em palavras” (uma tradução intersemiótica), que permite acesso à imagem na forma verbal e sonora, ampliando o contato com imagens e ilustrações das histórias. Ao escutar a AD, todas as crianças, seja de forma individual ou coletiva, buscam esta narrativa que guia o olhar com o objetivo de promover a compreensão da história por crianças com e sem deficiência. O recurso é disponibilizado gravado em arquivo de áudio por meio de DVD, além de QR code impresso no livro, assim como pode ser acessado pelo site do Grupo Multi.

O recurso apontado e seu processo de desenvolvimento evidenciam a ideia “multi” no formato e acesso oferecido no livro. Esse suporte possibilita leitura/escuta/descrição da história e do projeto gráfico do livro. O roteiro da audiodescrição é realizado inicialmente por um audiodescritor vidente e em um segundo momento, revisado por uma consultora em audiodescrição com deficiência visual. A gravação da audiodescrição é oferecida em duas vozes: uma feminina e uma masculina, uma voz para cada parte do livro: locução da história; e textos da audiodescrição.

4. Considerações em movimento

“Contar histórias para crianças bem pequenas, ou mesmo lê-las em voz alta, a partir de livros ilustrados, responde à importância do desenvolvimento emotivo e cognitivo” (Ramos *et al.*, 2022).

Todas as crianças têm o direito acessar os livros e os encantamentos provocados por eles. Se há um

adulto que lê e aponta para a palavra escrita em tinta para uma criança, e ela imediatamente também aponta, deve haver a possibilidade de igualmente um adulto ser o que percorre com os dedos (dele e da criança) uma escrita em braille. Ideias e imagens tecem cenários e narrativas. Crianças precisam ter livros em casa, na escola e na biblioteca. Livrarias devem ter livros para todos. Sim, o tom é, intencionalmente, imperativo, pois a literatura é direito de todos, porquanto contribui para alimentar a alma como vertente da arte. É na infância que a criança adquire a linguagem, e isso promove a sua capacidade de comunicação, possibilitando a expressão de suas próprias ideias e necessidades. Tal ponto aumenta suas possibilidades de interação social, cultural e de aprendizagem de maneira significativa.

Para compreender os deslizamentos e a pertinência deste trabalho, faz-se necessário contextualizar quanto ao direito à literatura para todas as crianças. A partir da aprovação da LBI no ano de 2015 no Brasil, imaginamos os, imaginamos efeitos que tendem a ampliar e a qualificar o acesso aos livros infantis, pedindo passagem na convocação a perguntas a estas perguntas: como as crianças pequenas com baixa visão ou cegueira acessam os livros infantis? Quais são livros disponíveis no mercado brasileiro direcionados a esse público? Como tornar um livro acessível a crianças com baixa visão ou cegueira? Livros multiformato podem ser opção viável? Entende-se que formatos variados em livros para crianças podem permitir o acesso a esses amigos de todas as horas. O multiformato do mesmo livro pode oportunizar não somente o contato com duas ou mais línguas, mas igualmente escutar, assistir, sentir, permitindo compartilhar a história, as sensações e as emoções que cada versão vai forjando.

Para tanto, torna-se cada vez mais importante a pesquisa contínua sobre possibilidades de desenvolvimento e de viabilidade de livros em múltiplos formatos, pois apenas com essa produção em larga escala se poderá garantir o efetivo acesso a tais obras. É mais: este desenvolvimento deve estar pautado, como referido anteriormente, em um grupo multidisciplinar e que conte com a participação de pessoas com deficiência em todas as etapas de seu desenvolvimento, não apenas como consumidores dessas obras, mas como autores, consultores, editores, ilustradores. Além do acesso às obras, deve-se garantir o protagonismo das pessoas com deficiência como parte da equipe de desenvolvimento de livros multiformato.

Referências bibliográficas

- Bateson G. (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 23 ago. 2024.
- Caldin R. (2023). Con occhi nuovi. Disabilità visiva tra rischi e certezze. In R. Caldin, *De visu. Disabilità visiva e agire educativo* (pp. 13-42).
- Caldin R. (2007). Lo sguardo atteso. Genitori, figli con deficit visivo e intervento formativo. In A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 103-119).
- Caldin R., Lanners J., Polato E. (2009). *Per immaginare, la mente ha bisogno di immagini. Progetto di sperimentazione di libri illustrati tattilmente, per bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni*. In: *Con occhi nuovi. Disabilità visiva e identità tra rischi e certezze*. Org. CALDIN, Roberta. La disabilità visiva.
- Freitas C. R., Cardoso E., Werner S. (2023). Livros infantis em Multiformato: articulações entre educação e design. *Arcos Design*, 16(1), pp. 280–299. <https://doi.org/10.12957/arcosdesign.2023.71235>
- Moraes M., Kastrup V. (2010). *Exercícios de ver e não ver. Arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Ramo S R., De C. R., De Freitas C. R., Werner S. (2021). Kubai, o encantado e a mesa tangível. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.4, pp. 3138–3160. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.15-738. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15738>. Acesso em: 5 jun. 2024.
- Ramos R., De Freitas C. R., Tezzari M. L., Nobre J. S. (2021). Literatura infantil indígena: Kubai, o encantado. *Espaço Ameríndio*. Porto Alegre, v. 15, n. 3, pp. 252, 2021. DOI: 10.22456/1982-6524.111423. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/111423>. Acesso em: 5 jun. 2024.
- Ramos R., De Freitas C. R., Frassoni dos Santos J., Werner S. Bertaco I., Assis M. (2022). Kubai nos encanta: uma história indígena em Comunicação Aumentativa e Alternativa. *Saúde em Redes*, 8(2), pp. 439–452. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8n2p439-452>



FOCUS

Inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual no Brasil: breves comentários

Lenir Santos

Lawyer and professor at the Department of Public Health at the State University of Campinas, Brazil | vicepresidente della Fondazione Sindrome di Down, Brazil e vicepresidente della Federazione Iberoamericana della Sindrome di Down, Madrid. Spagna | santoslenir@terra.com.br

Inclusione scolastica delle persone con disabilità intellettuale in Brasile: breve commenti

Abstract

O presente artigo tem por finalidade discorrer sobre o árduo processo da inclusão das pessoas com deficiência intelectual no Brasil no ensino regular. O país tardiamente legislou sobre o direito da pessoa com deficiência intelectual a matricular-se na escola regular, tendo em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) garantido à pessoa com deficiência, a matrícula na escola regular ao determinar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia (...) de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). Em 2015, com a edição da Lei Brasileira de Inclusão, Lei n° 13.146, foi reafirmado o direito à inclusão escolar, não obstante, em 2020, foi editado o Decreto n° 10.052 que permitiu a volta das escolas especiais, considerado posteriormente inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), com a suspensão do referido Decreto, finalmente revogado em 2023, pelo Decreto n° 13.070. Contudo, é preciso dizer que as escolas brasileiras, em sua maioria, não estão ainda preparadas para a inclusão de qualidade e a implementação da Política Nacional do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, conhecida como AEE, que equivocadamente admitiu, sem demarcação no tempo, que o AEE pudesse ser realizado fora da escola de matrícula do aluno. Este artigo pretende debater sobre esta árdua caminhada entre a garantia do direito à educação inclusiva no mundo jurídico e as práticas educacionais na atualidade.*

Keywords

Deficiência, Inclusão escolar, Direito à educação, Brasil

Lo scopo di questo articolo è discutere l'arduo processo di inclusione delle persone con disabilità intellettiva in Brasile nell'istruzione regolare. Il paese ha legiferato tardivamente sul diritto delle persone con disabilità intellettiva di iscriversi alle scuole regolari e, nel 1988, la Costituzione della Repubblica Federativa del Brasile (CRFB) ha garantito l'iscrizione nelle scuole regolari alle persone con disabilità stabilendo che “il dovere dello Stato con l'istruzione si realizzerà garantendo (...) un'assistenza educativa specializzata alle persone con disabilità, preferibilmente nella rete educativa regolare (art. 208, III). Nel 2015, con la pubblicazione della Legge brasiliana sull'inclusione, Legge n. 13.146, è stato riaffermato il diritto all'inclusione scolastica, tuttavia, nel 2020, è stato emanato il Decreto n. 10.052, che ha consentito la restituzione delle scuole speciali, ritenute poi incostituzionali dalla legge brasiliana sull'inclusione. Corte Suprema Federale (STF), nell'Azione Diretta di Incostituzionalità (ADI), con la sospensione del citato Decreto, definitivamente revocato nel 2023, con il Decreto n. 13.070. Tuttavia, va detto che le scuole brasiliane, nella maggior parte dei casi, non sono ancora preparate per un'inclusione di qualità e per l'attuazione della Política Nazionale di Assistenza Educativa Specializzata nella Prospettiva dell'Educazione Inclusiva, nota come AEE, che è stata erroneamente ammessa, senza delimitazione temporale, che l'AEE può essere effettuata al di fuori della scuola di iscrizione dello studente. Questo articolo intende discutere di questo arduo viaggio tra la garanzia del diritto all'istruzione inclusiva e le attuali pratiche educative.

Parole chiave

Disabilità, Inclusione scolastica, Diritto allo studio, Brasile

* A mais alta corte judicial do Brasil, equivalente ao Tribunal Constitucional da República Italiana.

1. Introdução

Tratar do tema da inclusão da pessoa com deficiência na vida social não é tarefa simples pelo fato de haver muitas veredas na construção de uma sociedade justa, livre e solidária. Ainda que a humanidade siga avançando do ponto de vista cultural, social, econômico, tecnológico, parece não haver pressa na conquista *real* de direitos humanos formais, que, uma vez posto, pressupõe-se consolidado, o que nunca é fato por requerer reais mudanças nas políticas públicas e estruturas estatais e sociais.

Nos últimos setenta anos, o Brasil, de modo tímido, lançou seu olhar para a pessoa com deficiência como ser humano merecedor de direitos e oportunidades iguais, permitindo-lhe um lugar à mesa no convívio social, mas eivado de dubiedades; um olhar ainda indireto ao não romper totalmente com o padrão segregacionista, colado nas mentes e corações da sociedade e dos próprios governos, que continuaram a permitir a exclusão ao admitir que essas pessoas continuassem a viver em instituições, na forma de internatos, que as mantinham isoladas da família, da comunidade. Esse modelo ainda tenha evoluído para o ir e vir diário, mantinha-se ainda o viés segregador, exclusivo, sem qualidade de aprendizagem escolar, laboral, social, afetiva.

No final do século XX, nos anos 80, a sociedade brasileira se uniu contra o regime ditatorial, que já durava 20 anos, e defendeu maciçamente o regime do Estado Democrático de Direito, com o movimento social denominado de *Diretas Já*¹, nascido em 1984, que levou a instalação de uma Assembleia Nacional Constituinte² em 1987, com a promulgação, em 1988, da Constituição vigente, quando se voltou a garantir o voto direto e demais direitos e garantias individuais, sociais, como o direito à saúde, trabalho, educação, dentre outros, o que denominei em artigo específico de a *Primavera Brasileira* (Santos, 2022).

No campo da educação foi reconhecido caber ao Estado a garantia da educação básica, obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade; a progressiva universalização do ensino médio gratuito; o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, dentre outros.

A educação passou então a ser considerada direito de todos e dever do Estado e da família. Contudo, a palavra *preferencialmente* no tocante ao direito da pessoa com deficiência³ à escola regular de ensino foi bastante infeliz e palco de dubiedades na garantia do direito à matrícula na escola regular, por admitir interpretações duais, de um lado, a defesa da possibilidade de escolha da matrícula na escola regular de ensino ou na escola especial. Mudar padrões culturais é como remover tatuagens insculpidas na pele secularmente, o que exige a radicalidade, a vontade, a coragem do rompimento, para não permitir que o novo se faça acompanhar do velho, não o deixando prosperar.

Se as diferenças individuais e sociais unissem a todos, a justiça estaria garantida e não haveria padrões sociais excludentes geradores de conflitos, que para serem alterados precisam, muitas vezes, de mudanças normativas e sociais radicais, como é o caso das pessoas segregadas pelos mais diversos motivos que instalou na sociedade, durante séculos, o preconceito, a segregação, a exclusão. Quando os ventos da liberdade de ser diferente começaram a soprar, passou a ser imperativo alterações normativas inovadoras, as quais, entretanto, levam tempo para se consolidar e alterar o mundo real. Nietzsche (Nietzsche, Humano, 2018, p. 251) afirmava que “a derrubada das opiniões não segue imediatamente a das instituições; as novas opiniões habitam por muito tempo a casa de suas antecessoras, agora desoladas e sinistras, até mesmo as preservam, por falta de moradia”.

O que temos é que há 36 anos, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) garantiu a todas as pessoas o direito à educação, tornando obrigatória a matrícula na escola regular de ensino, conforme artigo 208, I, das crianças entre 4 a 17 anos. Contudo, ao se referir à pessoa com deficiência, destacou que seu direito ao atendimento educacional especializado deveria se dar *preferencialmente* na rede regular de ensino, expressão eivada de dubiedades, palco de muitos debates, com interpretações diversas quanto

1 Diretas Já foi um movimento popular que defendia a eleição direta dos governantes do país, presidente da República, governadores e prefeitos. Acessível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrivendohistoria/destaque-de-materias/diretas-ja> Acesso em 25 de setembro de 2024.

2 Acessível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/5742> Acesso em 25 de setembro de 2024.

3 A grande dificuldade da inclusão escolar refere-se a pessoa com deficiência intelectual, motivo do destaque deste artigo à essas pessoas, ainda que a legislação analisada refira-se à deficiência em geral.

ao direito igualitário à escola regular e gratuita. De um lado, a compreensão de que o direito ao *atendimento especializado* seria um serviço *complementar* em relação ao atendimento escolar para garantir, de fato, as mesmas oportunidades e chances a todos e todas, e de outro, a *especialização* permissiva da escola e classe especial, como uma opção familiar.

Essa discussão atrasou em mais de 30 anos o ensino inclusivo no país, e o que era para ser um processo, ainda que complexo, foi, além de complexo, lento e discriminatório, retardando a própria Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que somente foi editada em 2008 (20 anos após a Constituição) e que até hoje não tem sido bem compreendida nem aplicada em sua integralidade, ensejando dúvidas, erros e acertos. Esse atraso na definição dessa Política, retardou a concretização da inclusão escolar dada a dubiedade que a expressão *preferencialmente* ensejou e enseja até então.

É sob essa ótica que este artigo pretende debater o porquê do uso dessa expressão – *preferencialmente* no texto constitucional, e das interpretações que permitem, até então, a defesa da escola especial por familiares de pessoas com deficiência ou pelas próprias pessoas que constituem o público-alvo da educação especial. O que pode ter dado errado na educação inclusiva para muitos ainda preferirem a escola especial? Por que pessoas com deficiência intelectual muitas vezes não se alfabetizam e a escola não aprofunda as suas causas para superá-las? Estas são perguntas que se somam a outras e suas respostas nem sempre estão à nossa disposição, sendo necessário olhar o passado no presente e o quanto ele ainda habita a nossa cultura social.

2. A normatividade brasileira sobre a educação inclusiva pós-1988

A partir da CRFB em 1988, foi editada a Lei nº 7.853, de 1989, prevendo multa e reclusão de 2 a 5 anos para quem recusar a matrícula de aluno em razão de sua deficiência, ao mesmo tempo em que a Lei nº 10.845, de 2004, criou o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento ao disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, objetivando (i) garantir a universalização do atendimento especializado de educandos com deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e (ii) garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. A primeira norma avança consideravelmente na proteção da pessoa com deficiência enquanto a segunda, ainda vigente, permite a classe e a escola especial.

O referido Programa prevê o repasse pela União de recursos a entidade privada sem fins lucrativos que desenvolva serviços gratuitos na modalidade de *educação especial*, assistência financeira proporcional ao número de educandos com deficiência. Tal Programa é a expressão da ambiguidade da educação inclusiva que poderia conviver com a educação especial ministrada em escolas da rede regular de ensino, financiadas com recursos da União. É o velho habitando o novo.

O mesmo ocorre com a Lei nº 9.394, de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM), que, em seu artigo 4º, III, dispõe ser dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” e que em seu artigo 58 define a educação especial como modalidade de ensino “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, para educandos com necessidades especiais. Dispõe ainda que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados” sempre que não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

De outro lado, a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU) foi incorporada à legislação brasileira, em 2008, tendo o Brasil a ratificado pelo Decreto Legislativo nº 186 e Decreto Presidencial nº 6.949, de 2009, introduzindo-a no ordenamento jurídico brasileiro com status de norma constitucional.

Em 2015, foi editada a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146), conhecida no país como o *estatuto da pessoa com deficiência* destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e o fortalecimento da cidadania. A LBI tem sido um marco na defesa da garantia dos direitos da pessoa com deficiência e foi editada em consonância com os ditames da Convenção da ONU, tendo inovado especialmente

no tocante à tomada de decisão apoiada em substituição a interdição comumente realizada para pessoas com deficiência intelectual.

Ainda que outras normas existam, como a que dispõe sobre as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), as principais regras que regem a matéria no país, de modo geral, são a Constituição, as leis mencionadas acima e a Convenção da ONU.

O que se vê é que o conceito da inclusão na legislação brasileira, mesmo após a Convenção da ONU integrar o ordenamento jurídico com força de norma constitucional, continuou eivado de ambiguidades, seja do ponto de vista legislativo como da própria sociedade, pois lei em Estado Democrático de Direito reflete os seus valores.

Aparentemente, foi a partir de 2008 que se consolidou o direito à inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, sem a dubiedade do *preferencialmente*, por suas normas não mais admitirem tergiversação, fundamentando a hermenêutica jurídica da obrigatoriedade, sem exceção, da matrícula na escola regular. Mas não foi bem assim. Em 2020 essa norma foi afrontada com a edição, pelo Presidente da República à época, do Decreto nº 10.502, o qual iremos comentar mais adiante.

3. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)

Antes de entrarmos na discussão do Decreto nº 10.502 mencionado acima, é central nessa discussão, dada a sua importância no contexto da educação inclusiva, a edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)⁴ que pretendeu definir o conceito de educação especial e o atendimento especializado na escola regular à luz do ensino inclusivo. Elaborada pelo Ministério da Educação, foi aprovada pelo Decreto 7.611, de 2011.

Referida Política instituiu um serviço, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, como serviço, integra a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O AEE, por essa Política, é oferecido a estudantes com deficiência, transtornos do espectro do autismo e pessoas com altas habilidades. O serviço do AEE, de forma resumida, se constitui como um apoio a esses alunos à sala de aula comum, visando garantir o aprendizado desses estudantes quando requerem especializações. Nos termos do que dispõe a PNEEPEI, o AEE elimina barreiras atitudinais, comunicacionais, físicas, linguísticas e de comunicação que possam estar influenciando no processo de escolarização, pelo estudo individual de cada caso e por um plano específico para atendê-los, envolvendo recursos de todo tipo, apoios de tecnologias assistivas, de comunicação alternativa aumentativa, entre outros.

O AEE, sigla que ficou conhecida no Brasil, pretendeu instituir um serviço educacional no âmbito da educação inclusiva a ser oferecido pela escola regular ou na impossibilidade da existência desse serviço na própria escola, poderia ser oferecida, no contraturno, em centros educacionais privados, contratados pelo Poder Público, visando garantir o aprendizado dos estudantes da Educação Especial. O fato de denominar esse serviço como educação especial, ao defini-lo como *serviço da educação especial ou especializada*, foi mais um equívoco, dado o estigma que a expressão educação especial traz em si mesma e falta de explicitação do que viria a ser a educação especial no âmbito da educação inclusiva, que parecem ser termos colidentes conceitualmente.

Ainda que o AEE tenha por finalidade contribuir para a inclusão de aluno com necessidade especial na escola regular, garantindo o acesso e a sua participação na escola para que possam aprender e se desenvolver plenamente, ele não foi tratado como tal pela rede nacional de ensino pela confusão semântica que a educação especial enseja por si só e pelo fato de poder ocorrer em centros e escolas especiais.

Importante ressaltar, contudo, que o AEE foi pensado pela PNEEPEI para contribuir com a educação inclusiva em relação aos alunos com deficiências físicas, visuais, auditivas, intelectuais ou múltiplas; transtorno do Espectro Autista (TEA) e ainda com altas habilidades ou superdotação. Seria pelo AEE que se garantiriam os recursos pedagógicos e de acessibilidades necessários para eliminar ou diminuir obstáculos que pudessem impedir a sua participação na escola, além de promover o seu desenvolvimento social e emocional para gerar um ambiente de convívio diversificado e hospitaleiro.

⁴ Acessível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 20 de setembro de 2024.

A realização do AEE, conforme previsto na PNEEPEI, deve se dar de forma prioritária na sala de recursos multifuncionais da própria escola, podendo, entretanto, ser oferecido em outras unidades escolares privadas contratadas pelo Estado ou centros especializados. Essa possibilidade de o AEE poder ser realizado fora da escola, que deveria ser uma excepcionalidade demarcada no tempo para garantir o preparo da escola para o ensino inclusivo, com começo e fim, passou a ser regra, com poucas escolas regulares oferecendo esse serviço, conforme definido pela PNEEPEI, até os dias de hoje.

Outro aspecto relevante da PNEEPEI é o fortalecimento da formação dos professores, que constitui um dos pilares da educação inclusiva, bem como o apoio aos demais dirigentes escolares, às famílias e demais profissionais, para que a diferença de cada um não se constitua um estigma, mas sim seja vista com naturalidade para não se transformar em barreiras ao aprendizado escolar.

Concebido o AEE como um serviço a ser desenvolvido por profissional especializado *em educação especial*, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade⁵, ele não tem sido assim praticado, diferenciando-se a teoria da prática, o que redundou em prejuízo da qualidade da escola inclusiva no tocante ao ensino dos alunos da educação especial.

Mesmo tendo o intuito de fortalecer a inclusão escolar, a baixa compreensão do que é o AEE, segundo a PNEEPEI, tanto pelos profissionais da educação como pelas famílias, tem interferido na sua execução, na maioria das vezes, com atuação sob o viés da educação especial em seu sentido não-inclusivo, ou melhor dizendo, em seu sentido de *especialização apartada da escola regular*.

Uma reflexão importante é se a educação inclusiva ainda admitiria a modalidade de educação especial como formação superior ou se a formação do profissional de educação não deveria ser uma só, com conteúdos próprios da educação inclusiva que, obrigatoriamente, é o modo do ensino para todos os alunos, indiscriminadamente.

A manutenção da educação, escola e classe especial talvez possa ser creditada ao equívoco da legislação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988, que não abandonou a expressão *educação especial*, e que foi reproduzida na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se replicou na PNEEPEI que refere-se ao *atendimento educacional especializado* ainda que com enfoque da existência de serviço capaz de eliminar as barreiras da escola inclusiva.

E ainda, se não bastasse o uso de tal expressão, foi admitido o AEE fora da escola de matrícula, admitindo-se, desse modo, uma *secessão* entre a escola regular inclusiva e a escola ou centro especial, numa visão não-inclusiva, como uma *mescla* (para não dizer *arremedo* dada a força negativa desta palavra), de escola inclusiva, com o atendimento educacional especializado se sobrepondo ao ensino regular e podendo se dar em centros especializados.

Importante frisar que o equívoco da expressão *educação especial*, foi repetido na estrutura orgânica e administrativa do Ministério da Educação nos anos 90 até o ano de 2023, com a criação da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de apoiar e integrar socialmente as pessoas com deficiência, quando, no nosso entendimento, deveria ter sido criado uma estrutura de *educação inclusiva e não de educação especial ou especializada*.

Atualmente mantém-se na estrutura federal de educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), mas esta mudança somente ocorreu anos após a Constituição Federal de 1988 ter reconhecido o direito de todas as pessoas serem matriculadas na escola regular de ensino, o que requereria, desde 1988, a criação de estruturas administrativas e técnicas de escola inclusiva, ensino inclusivo, destinadas a garantir, mediante políticas públicas, que o ensino fosse ministrado sob o princípio da inclusão da pessoa com deficiência na vida escolar. Deveria ter sido definido de forma expressiva o que deveria ser o atendimento educacional *inclusivo* (e não especial), as suas necessárias especificidades para a garantia do aprendizado do aluno na escola inclusiva em sua mais ampla diversidade.

Obviamente que o AEE identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, em acordo as necessidades específicas de cada aluno da educação especial, contudo, é relevante que elas não sejam realizadas apartadas das turmas da escola regular tampouco em classe especial.

5 Acessível em https://www.google.com/search?q=o+que+%C3%A9+o+AEE&oq=o+que+%C3%A9+o+AEE&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCQgAEEUYORiABDIHCAEQABiABDIHCAIQAB Acesso em 20 de setembro de 2024.

O AEE ao ser oferecido apartado da escola comum, secciona o ensino ministrado ao aluno com deficiência dos demais alunos. Para atender às especificidades desses alunos, o AEE deve se dar dentro da escola, discutido com o corpo docente e os dirigentes da escola, com as famílias e os próprios alunos, o que o AEE não tem contemplado em sua prática no país, em grande parte das escolas regulares.

Além do mais, e isso deve ser considerado, a *educação especial* no Brasil sempre foi estigmatizada pelo fato de, até 1988, ter sido fonte de segregação, exclusão, preconceito, ainda que em 2008, com a PNEEPEI, o Ministério da Educação tenha afirmado ante o princípio da inclusão escolar, ser a educação especial “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.”⁶. Infelizmente o estigma da educação especial como modalidade substitutiva da educação comum para pessoas com deficiência, assim como as suas práticas não foram apagadas da cultura social e a realidade não acontece conforme a sua definição legal, enfatizada pela PNEEPEI. Parece haver uma ambiguidade até no próprio Ministério da Educação e nas escolas comuns que vinculam ainda a educação especial à educação inclusiva, quando a educação deve ser uma só: educação inclusiva que contempla todas as necessidades de todos os educandos. É frequente o uso inapropriado do termo educação especial nos dias de hoje. A educação especial deve ser absorvida pela educação inclusiva.

Por isso mesmo a nova concepção dada pelo Ministério da Educação não foi capaz de excluir o anátema da segregação e do capacitismo que a expressão carrega e assim contamina as práticas escolares, mantendo-se estigmatizada e, talvez, pelo fato de a inclusão escolar não ter dado os resultados escolares esperados, não ter sido capaz de eliminar as barreiras necessárias ao aprendizado inclusivo. A educação especial mantém em si o peso de um passado de exclusão escolar e social. Pode-se até pensar que esse fato, talvez, seja a causa das variadas interpretações não condizentes com o seu novo conceito e também o que levou as dúvidas interpretações quanto à expressão *preferencialmente*, permissiva do entendimento da possibilidade de a pessoa com deficiência ser matriculada na escola do sistema regular de ensino ou em escola especial, como uma opção pessoal ou familiar.

Entendemos que no país seria importante uma revisão redacional nas diversas leis sobre a proteção dos direitos das pessoas com deficiência para excluir expressões como “portadores” de deficiência; “preferencialmente” na escola regular, “ensino especial” e outras ainda não livres de marcas de um passado que se deseja superar. Não somos ingênuos também para entender que basta promover mudanças legislativas ou redacionais para que o preconceito, a cultura de segregação sejam abandonados. Daí a necessidade premente de que ao lado das medidas acima mencionadas, outras se façam presentes, como a permanente capacitação de docentes e do corpo dirigente das escolas, dos alunos e alunas, das famílias, da sociedade em geral para de fato, no mundo real, serem promovidas as necessárias mudanças nas práticas de ensino inclusivo.

4. As interpretações contraditórias, o retorno da escola especial e a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF)

Em 2020, foi editado pelo Governo Federal, no mandato do Presidente Jair Bolsonaro, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Decreto nº 10.502). Tal Política deveria ser implementada mediante programas e ações voltadas para a educação e o Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pondo fim à PNEEPEI, política mencionada no capítulo III deste trabalho.

Esse decreto, que repetiu o conceito da PNEEPEI de que a educação especial seria a “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”⁷, indo além para permitir a matrícula de pessoas com deficiência na escola especial ou em classes especiais.

6 Acessível em: https://www.google.com/search?q=defini%C3%A7%C3%A3o+mec+educa%C3%A7%C3%A3o+especial&sca_esv=249e181f2d55f945&sca_upv=1&xsrf=ADLYWIKBKB56-U6V5_3 Acesso em 23 de setembro de 2024.

7 Acessível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm Acesso em 23 de setembro de 2024.

O Decreto definiu ainda, conforme abaixo, sobre a forma do ensino especial ou especializado em instituições, classes, escolas bilíngues, conforme definições abaixo:

- instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;
- classes especializadas organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;
- as escolas bilíngues de surdos, instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdo-cegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;
- classes bilíngues de surdos, classes com turmas de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdo-cegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;
- escolas regulares inclusivas, instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos.

A edição do mencionado Decreto levantou polêmicas, debates, discussões intensas entre pessoas com deficiência, familiares, especialistas de educação, organizações da sociedade civil pelo flagrante retrocesso e criou um ambiente de disputa entre aqueles que defendiam a educação inclusiva sem espaço para escola especial e os que entendiam ser uma escolha das famílias, retomando o entendimento de que a CRFB havia permitido ambas as modalidades de ensino ao utilizar a expressão *preferencialmente*.

A polêmica que se entendia encerrada com a Convenção da ONU, com a Política de 2008 que compreendia que as pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades deveriam ser matriculadas na escola regular e que o atendimento educacional especializado (AEE) na perspectiva da educação inclusiva deveria preferencialmente ser realizado na própria escola, retomou com toda a sua força, tendo esses desentendimentos sido objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI)⁸ face ao Supremo Tribunal Federal (STF), que é a mais alta instância do Poder Judiciário para julgar violação à Constituição, movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), em 2020.

Por essa Ação, foi garantida medida cautelar para a sua suspensão até julgamento final⁹, que ocorreu em 21 de dezembro de 2020 referendando a decisão liminar para suspender a eficácia do mencionado Decreto por ter inovado no ordenamento jurídico e não tão somente, conforme devem ser os decretos, regulamentado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “promovendo a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade”¹⁰.

O STF deu uma interpretação à expressão *preferencial* em acordo as normas da Convenção da ONU e da Lei Brasileira de Inclusão aqui mencionadas, ao assentar que a Constituição garantiu o Atendimento

8 Acessível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&text=.pdf> acesso em 25 de setembro de 2024.

9 Acessível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&text=.pdf> acesso em 25 de setembro de 2024.

10 Acessível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&text=.pdf> acesso em 25 de setembro de 2024.

Educacional Especializado às pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades, *preferencialmente* na rede regular de ensino para livrá-las da discriminação de ter que ser matriculada em escola fora do sistema regular de ensino, no sentido de que a igualdade de oportunidade obriga o país a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis *nas escolas regulares*.

A interpretação do disposto no art. 208, III, da Constituição pelo STF reafirma que desde a adesão do país à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 2009), o direito a uma educação não segregada, não discriminatória, com base na igualdade de oportunidades, é imperativa para todos e todas, não havendo margem para interpretação divergente da liberdade de estar na escola inclusiva, ou seja, na escola de todos e todas.

Daí o STF ter afirmado que o Decreto nº 10.502 de 2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial teria de ser impugnado, pois “contraria o paradigma da educação inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial”¹¹.

Sendo a educação inclusiva imperativa, políticas, atos, normas que fragilizem por qualquer forma a inclusão das pessoas com deficiência à escola inclusiva, devem ser tidas como inconstitucionais por ferirem o direito fundamental à educação garantida de forma igualitária.

O Decreto nº 10.502, de 2020, violou preceitos constitucionais tendo em vista que seu objetivo verdadeiro seria a volta da escola e classes especiais, incentivando assim a sociedade à sua criação, violando princípios como o da igualdade, não-discriminação; que ele deixava de considerar as experiências exitosas quanto à convivência de alunos com e sem deficiência na escola inclusiva, contrariando o compromisso do país de eliminação de barreiras discriminatórias no acesso de pessoas com deficiência, com TEA e altas habilidades ao ensino regular.

A maior parte da comunidade brasileira defende de forma irrestrita a escola inclusiva, a igualdade de oportunidades, a dignidade humana, o que a fez perceber que o Decreto se constituía num retrocesso para a educação inclusiva, levando à proposição legislativa (Senado Federal) de que dentre os princípios da ministração do ensino, art. 206 da Constituição, teria que constar o ensino inclusivo para não mais haver tentativas de boicotar a educação inclusiva e o direito das pessoas com deficiência à igualdade de atendimento escolar. Assim surgiu a proposta de Emenda à Constituição (PEC) 52/2023¹², que visa inserir a garantia de educação inclusiva como princípio do ensino em todos os níveis, e se aprovada, acabará com qualquer tentativa de boicote ao direito à educação inclusiva por passar a considerar o ensino inclusivo um princípio da educação no país, sendo que qualquer norma deve respeitar um princípio constitucional.

Importante observar que somente em 2020, ou seja, 32 anos após a promulgação da Constituição de 1988, foram dadas as premissas de hermenêutica jurídica para a correta interpretação da expressão *preferencialmente* inserida na Constituição, no inciso III do art. 208, que não pode ser compatível com o entendimento de que o preferencialmente permite escola ou classe especial, ambas discriminatórias do princípio do ensino inclusivo. E essa baliza hermenêutica foi fundamentada no fato de o Brasil em 2008/2009, ter aderido e inserido no ordenamento jurídico as regras da Convenção da ONU, que é intransigente quanto ao direito *incontestemente* da pessoa com deficiência à escola regular, não admitindo tergiversação.

Pode-se então concluir que a educação inclusiva no Brasil, reconhecida pela Constituição em 1988, foi objeto de interpretações dúbias pelo fato de o direito à educação da pessoa com deficiência – que deveria compreender necessariamente a garantia de recursos especializados – ter sido acompanhada da expressão *preferencialmente* ao tratar do atendimento de educandos com deficiência na rede regular de ensino.

O fato de o *atendimento especializado* não ter sido regulamentado em seguida à Constituição, como deveria ter ocorrido, fato que somente aconteceu em 2008, após a Convenção da ONU ter sido ratificada pelo Brasil – com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Contudo, a PNEEPEI ao permitir que o AEE pudesse ser executado em centros es-

11 Idem.

12 <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/160392#:~:text=Proposta%20de%20Emenda%20-%20C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2>

pecializados e não exclusivamente na própria escola regular, permitiu que aqueles que ainda defendiam a escola especial, inclusive organizações da sociedade civil, vissem nessa permissão uma oportunidade de manutenção de escolas especiais. Essa permissão, entre outras, fizeram a escola inclusiva no Brasil patinar por décadas.

Para concluir este capítulo faz-se importante ainda frisar que a educação inclusiva deve ser a educação oferecida para a todos e todas as pessoas, garantindo-lhes um ensino inclusivo de qualidade, sem espaço para a formação de professores para uma *educação especial*, confundindo apoio especializado à educação inclusiva com ensino especial, como se pudessem existir dois professores com formações diversas na mesma sala de aula. Os professores e as professoras de uma sala de aula devem ter uma mesma e única formação que é a do ensino inclusivo, que deve contar com os recursos educacionais necessários para essa forma de ensino.

5. A escola inclusiva e a qualidade do ensino

Desde 1988 que a Constituição garantiu às pessoas com deficiência o direito à educação inclusiva, mas como visto neste trabalho, esse direito não foi conquistado de imediato, ante as dificuldades de compreensão, do desinteresse em promover as mudanças necessárias, da postergação da introdução do novo que requer significativas alterações culturais, sociais, econômicas, regulamentares, políticas. Sabemos que um direito não se consagra facilmente.

São anos para que de fato as ideias novas, a casa nova possa habitar sozinha o seu espaço, sem a companhia das antigas ideias que devem ser abandonadas, que precisam, de fato, serem expurgadas. Ainda mais em uma área em que a exclusão, a segregação, a discriminação, o abandono, eram culturalmente aceitos, sem questionamentos, com o preconceito normalizado. Situações que tornam a mudança mais morosa. A pessoa com deficiência sempre foi, especialmente a com deficiência intelectual, a mais excluída pelo fato de a defesa de seus direitos serem sempre feitos por terceiros que não elas mesmas. Daí a inclusão social, aquela que se estende por todos os campos da vida pessoal, individual e social, garantindo direitos à saúde, educação, moradia, trabalho, cultura, lazer, ser mais lenta, de difícil compreensão e aceitação.

A inclusão escolar e a do trabalho talvez sejam as mais relevantes pelo fato de preparar a pessoa para viver em sociedade, exercendo um papel social, desenvolvendo-a ao garantir uma identidade social. As pessoas que não vão a escola da rede regular de ensino, não se preparam para o exercício da atividade laboral, tampouco da vida social, mantendo-se isoladas do convívio essencial ao desenvolvimento pessoal e social e à sua autonomia.

Pode-se afirmar que a aceitação familiar e o convívio escolar saudável são alicerces para o desempenho de outros papéis sociais, como o do trabalho, do relacionamento afetivo, da independência e autonomia. Sem o alicerce educacional, o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual encontrará maiores barreiras e nesse percurso, a escola inclusiva é essencial para o progressivo desenvolvimento das potencialidades da pessoa, especialmente no início da vida, desempenhando um papel relevante.

Como vimos neste trabalho, ainda que sejam 36 anos de garantia do direito à escola inclusiva, com todos os óbices jurídico-educacionais e sociais que discorremos acima, há um otimismo quanto ao crescimento das matrículas nas escolas regulares de ensino. O Censo Escolar 2023¹³, do Ministério da Educação (MEC), mostra o aumento das matrículas de pessoas com deficiências (todas as deficiências) TEA e altas habilidades nas classes comuns e revelam ainda os seus desafios, como a distorção idade-série, a evasão escolar. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostra que as matrículas na educação básica – educação infantil ao ensino médio – seguem crescendo.

Em cinco anos, o aumento foi de 41,6%, de 1,25 milhão em 2019 para 1,77 milhão em 2023. A grande maioria dos estudantes da educação especial na educação básica, 91%, estudava em classes comuns – o

13 Esses dados podem ser acessados no link <https://diversa.org.br/noticias/censo-escolar-2023-pais-mantem-crescimento-de-matriculadas-em-escolas-inclusivas/#:-:text=Outro%20dado%20que%20refor%C3%A7a%20que,P%C3%BAblico%E2%80%9D%2C%20afirma%20Andr%C3%A9%20L%C3%A1zaro%20do%20qual%20foram%20extra%C3%ADdos%20os%20dados%20acima.&context=author>. Acesso em 25 de setembro de 2024.

que também representa um aumento em relação a cinco anos atrás, quando essa taxa era de 87,2%.

De todo modo, esse crescimento precisa combinar o crescimento da qualidade do ensino, assegurando aos seus alunos a efetividade da inclusão quanto ao aproveitamento dos conteúdos escolares e a qualidade do ensino, ainda que assegurar matrícula aos alunos com deficiência seja um passo à frente para a mudança da escola, mas ela ainda padece com a falta de profissionais capazes de assegurar a qualidade do ensino e a não-evasão.

O Ministério da Educação lançou em 2023 um plano para o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), visando a expansão do acesso; qualidade; permanência; produção de conhecimento e formação. O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê para até 2024, a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para pessoas de 4 a 17 anos com deficiência. Ainda que haja uma variação entre 100 a 78% das matrículas nos 27 estados brasileiros, o acesso ao AEE permaneceu estável nos últimos quatro anos.

Importante ressaltar que do total de matrículas na *educação especial*¹⁴ na educação básica, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 636.202 matrículas. Depois temos as pessoas com deficiência física (163.790), com deficiência múltipla (88.885), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades/superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo/cegueira (693).

Vê-se um crescimento das matrículas de pessoas com TEA em 48% em apenas um ano, passando de 429.521 em 2022 para 636.202 em 2023. O maior número de repetência e evasão escolar estão entre as pessoas com deficiência. Mesmo com aumento no número de alunos matriculados na escola regular de ensino, as pessoas com deficiência intelectual ainda encontram barreiras na aprendizagem, mesmo com a elevação do número de matrículas nas escolas regulares.

É fato que as escolas demoraram para se organizar do ponto de vista da qualidade do ensino, com idas e vindas, inclusive do ponto de vista jurídico, como vimos acima, dando ensejo a uma defasagem entre a norma e a realidade concreta, sem o sucesso que se esperava nessas três décadas de inclusão escolar. Nessa luta pela inclusão é preciso ressaltar o relevante papel do Ministério Público quanto a garantia da matrícula na escola inclusiva das pessoas com deficiências, edição de material informativo, cartilhas, dentre outras.

A efetiva qualidade do ensino nas escolas inclusivas para as pessoas com deficiência intelectual, poderia ter logrado maior sucesso se tivesse havido um incremento na formação dos profissionais da educação; maior conscientização das famílias quanto aos direitos e capacidade de seus filhos; mais recursos multifuncionais; atuação contra a evasão escolar e a própria repetência que enseja defasagem entre idade e série, com prejuízos educacionais e psicológicos para o aluno.

Perdeu-se tempo com debates sobre escola inclusiva, escola especial, a definição da política da AEE, a sua incompreensão, o não preparo técnico-educacional da escola para ser uma escola mais qualitativa e de fato inclusiva. A escola brasileira ainda mantém baixos níveis de escolaridade, altos níveis de evasão escolar, repetência não tendo ainda logrado sucesso quanto à sua qualidade e especificamente à inclusão.

6. Considerações finais

Por fim, não podemos deixar de tecer comentários sobre o poder do conservadorismo educacional e a falta de coragem ou interesse para romper com regras, valores, normas, crenças equivocadas, que, sem dúvida, levou a Constituição Brasileira a manter expressões que permitiram que morassem juntas na casa nova, as ideias ultrapassadas, as quais deveriam, de maneira radical, terem sido arrancadas com as suas raízes para que novos paradigmas pudessem florescer e ocupar espaço por garantir dignidade, justiça social e igualdade de oportunidades.

Garantir a todas as pessoas com deficiência, TEA o direito de estar na escola da rede regular de ensino e preparar as escolas para abandonar a secular cultura da exclusão, deveria ter sido o caminho a ser trilhado pelo país, a partir de outubro de 1988. Contudo, como estava tatuado na pele da sociedade e normalizada

14 A manutenção da expressão equivocada da educação especial na educação básica, quando se deveria denominar na educação inclusiva, persiste.

a segregação das pessoas com deficiência, TEA da vida social, em todos os seus aspectos, não se livrou o legislador constituinte, as autoridades executoras das políticas públicas, de utilizar expressões estigmatizadas, carimbos da exclusão, ao se referirem à educação especial, sempre marcadamente excludente, maculando o direito dessas pessoas ao ensino regular. Deveriam desde logo adotar somente uma expressão que é a escola inclusiva, o ensino inclusivo, abandonando o conceito de educação especial, contaminado por práticas excludentes durante séculos.

Sem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) explicitar o conteúdo inclusivo do direito à escola e sem um decreto a definir o seu conceito inclusivo que deveria ter sido imediato à promulgação da Constituição para orientar a sociedade e as escolas sobre o novo paradigma da educação inclusiva, esta foi postergada e atrasada em décadas no país.

Para a prática do novo paradigma do ensino inclusivo, teria sido necessário alocar recursos financeiros para dar vida à estrutura requerida pela inclusão escolar, mas somente em 2007, como vimos neste trabalho, a PNEPEI foi elaborada e promulgada em 2008, certamente em decorrência à Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. Pior ainda foi a PNEPEI manter o título de educação especial e não de educação inclusiva e permitir que o AEE pudesse ser executado em centros especializados, fora da escola, atrasando em décadas a implantação efetiva da educação inclusiva. Sabemos todos que mudanças desse porte jamais ocorrerem tão somente por força das normas, sendo necessárias a edição de políticas e a alocação de recursos financeiros para dar vida à nova realidade prevista na norma como direito.

Vimos neste trabalho os retrocessos pretendidos em 2020 em relação à escola regular inclusiva, com a possibilidade de haver classe e escola especial, tendo sido preciso acionar o STF para a defesa da inclusão escolar, que assentou para todo o país que o direito à vida inclusiva das pessoas com deficiência não é compatível com o retorno da escola e classe especial. E ainda que tenhamos trazidos dados estatísticos do aumento das matrículas de pessoas com deficiências nas escolas da rede regular de ensino, vimos também que a repetência, a evasão escolar e o baixo desempenho na aprendizagem mantém o ensino inclusivo defasado e na berlinda no tocante à qualidade que se esperava e tão necessária ao desenvolvimento das potencialidades das pessoas.

Como ensina Mantoan (2024)¹⁵, defensora há décadas da escola inclusiva, “os currículos escolares ainda separam os conhecimentos, não reconhecem as suas interrelações”, ainda não estão adequados à escola inclusiva. Para a educadora, há muito a fazer para que a escola inclusiva brasileira se imponha como tal, não categorizando seus alunos, considerando-os pessoas singulares, que não se repetem.

Quebrar paradigma é romper com o que não dá conta de compreender a pessoa humana em toda a sua complexidade, de modernizar as relações sociais, incluir, aceitar, compreender as diferenças humanas como sendo a sua própria essência da vida social. Se a escola tradicional já perdeu o seu sentido, o seu espaço no mundo pós-moderno, a escola inclusiva ainda não deu mostra de ser *qualitativa* no tocante ao ensino que percebe e acolhe as diferenças humanas; de melhorar a formação dos profissionais da educação; preparar as suas estruturas; não massificar o ensino, privilegiando números ao invés da qualidade. A escola inclusiva se ocupa da qualidade, do respeito à diferença, que tem ligação intrínseca com a subjetividade e a compreensão de que todos e todas somos diferentes e isso não pode ser fator de exclusão, mas sim de inclusão, união.

A métrica para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas não pode se dar pela régua da *eficiência* no aprendizado, mas sim pelo uso de metodologia capaz de seu extravasamento. Sem medida. Ser diferente em relação à métrica social não pode ser fator de exclusão. Não há mais espaço na sociedade inclusiva que deve reconhecer no diferente a sua essência, sem estranhamento ou recusa. *A proposta de uma escola para todos é pois uma proposta de hospitalidade incondicional, acolhimento*¹⁶ na concepção de Mantoan (2024), além da solidariedade, da dignidade do ser pelo ser e não pela medida de suas capacidades em relação ao que cada sociedade escolhe arbitrariamente como sendo *a medida*.

Nesse sentido de escola que acolhe, que respeita, que oferece oportunidades de desenvolvimento, ou

15 Mantoan, Maria Teresa. Inclusão escolar: uma escolha fatal. Palestra proferida em evento realizado pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE) no ano de 2024, primeiro semestre.

16 Mantoan, Maria Teresa. Que benefício o ensino inclusivo traz para as escolas? I Seminário Internacional de Educação Inclusiva do SESI: educação e inclusão um lugar de avanços e possibilidades. Caderno de resumos/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Brasília/DN, 2024. ISBN 978857710453-6.

seja, a escola que denominamos de inclusiva, ainda tem muito a fazer porque o conservadorismo mantém-se presente na formação de seus docentes, dirigentes e nas políticas educacionais. Massificar o ensino inclusivo, sem se preocupar com a sua qualidade, pode tornar a escola para as pessoas com deficiência em mais um número nas estatísticas das matrículas, sem se importar com a sua formação e desenvolvimento, em favor de tão somente *quantificar* o ensino.

A singularidade das pessoas requer sejam as escolas acolhedoras, hospitaleiras, o que de fato justifica a denominação de escola inclusiva, onde todos e todas podem ser como são, respeitados e considerados em sua diferença. A diferença de cada um de nós não pode ser considerada como barreira para o aprendizado, o desenvolvimento, o convívio social e o desenvolvimento pessoal.

Referências bibliográficas

- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20de%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Lei 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência e dá outras providências.
- Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%20Especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs
- Brasil. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm
- Santos, L. A primavera brasileira e a criação do SUS. *Revista Consultor Jurídico*, 2022. Acessível em: <https://www.conjur.com.br/2022-abr-08/lenir-santos-susprimavera-brasileira/> Acesso em 25 de setembro de 2024.
- Nietzsche, F. Humano, *demasiadamente humano*. São Paulo: Editora Lafonte, 2018, pp. 251.
- Mantoan, Maria Teresa
- Inclusão escolar: uma escolha fatal. Palestra proferida em evento realizado pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIE) no ano de 2024, primeiro semestre.
 - Que benefício o ensino inclusivo traz para as escolas? I Seminário Internacional de Educação Inclusiva do SESI: educação e inclusão um lugar de avanços e possibilidades. Caderno de resumos/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Brasília/DN, 2024. ISBN 978857710453-6, 2024.



LESSICO PEDAGOGICO

Esperti per esperienza

Alessia Cinotti

Associate Professor on Didactics and Special Pedagogy | Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” | University of Bicocca-Milano (Italy) | alessia.cinotti@unimib.it

Fabrizio Serra

Secretary General of the Paideia Foundation (Italy) | fabrizio.serra@fondazionepaideia.it

Experts by experience

Gli esperti per esperienza, per provare a darne una possibile definizione, sono generalmente intesi come persone che, attraverso un proprio vissuto personale e diretto, in un particolare ambito, come ad esempio, quello della Salute Mentale, delle dipendenze o di altre situazioni di vita significative come la disabilità, hanno acquisito una profonda conoscenza di tale esperienza e sono portatori di un sapere esperienziale che può essere utilizzato per fornire supporto a chi si trova ad affrontare una medesima situazione, contribuendo altresì a migliorare i servizi e le pratiche professionali, nonché le metodologie di lavoro, attraverso un punto di vista che nasce “dal basso”.

Gli esperti per esperienza nascono, negli anni Settanta e Ottanta, nel contesto della Salute Mentale in risposta a un crescente riconoscimento dei diritti dei pazienti e alla necessità di una maggiore umanizzazione dei servizi. L’espressione stessa, in senso più ampio, ha radici che affondano nei movimenti di autodeterminazione e di *advocacy* che si sono sviluppati, sempre in quegli anni, per promuovere la “voce dei pazienti” e un loro pieno ed effettivo coinvolgimento nelle diverse questioni che li riguardano. Progressivamente – verso gli anni Ottanta e Novanta – ha iniziato a guadagnare terreno, sempre nell’ambito della Salute Mentale, anche il concetto di “supporto tra i pari” (“peer support”), che ha dimostrato l’importanza del supporto tra pazienti che hanno vissuto esperienze simili: il supporto tra i pari è stato riconosciuto una modalità di lavoro efficace per supportare i pazienti nel loro percorso di recupero, non soltanto da un punto di vista emotivo. Tra gli anni Novanta e il Duemila, si sviluppa anche il concetto di “progettazione partecipata” (“co-design”) che sottolinea come i servizi dovrebbero essere progettati non solo dai professionisti, ma anche dai pazienti che usufruiscono di tali luoghi, che possono essere considerati esperti attraverso le loro esperienze di vita, contribuendo con la loro visione a migliorarne l’efficacia.

Si delinea, in questo modo, un’evoluzione culturale che enfatizza sempre più l’importanza del coinvolgimento diretto dei pazienti nei processi decisionali che li riguardano, nelle pratiche e nelle metodologie di lavoro, in una direzione di decentramento del sapere dove il paziente non è solo “oggetto” di cure, ma può divenire un attore attivo, ovvero un cosiddetto esperto, portando un sapere di tipo esperienziale che è complementare a quello del professionista.

La linea evolutiva si presenta complessa e sempre intricata nelle molteplici sfaccettature di natura politica, socio-culturale che ogni contesto presenta, ma si può indicare che un maggiore riconoscimento, nell’ambito della Salute Mentale, degli esperti per esperienza si sviluppa, soprattutto a partire degli anni

Duemila, quando si è iniziato a prevedere un'integrazione più formale e strutturale di queste persone – denominate in modo specifico ESP, Esperti in Supporto fra Pari – all'interno dei servizi per la Salute Mentale (Kauffmann, 2017). È importante richiamare, a questo proposito, la "I^A Carta nazionale. Esperti in supporto tra i pari in Salute Mentale", del 2021, che ha espresso le linee guida per consolidare e sviluppare la presenza degli esperti in tutti i territori nazionali, garantendo il loro riconoscimento professionale e istituzionale e definendo i percorsi di formazione specifici. Citando il documento, si evince che "il sapere esperienziale degli esperti in supporto tra i pari e il sapere professionale degli operatori si riconoscono a vicenda [...] la presenza nel sistema di salute mentale di esperti, consapevoli del proprio ruolo, sia come professionisti retribuiti sia come volontari riconosciuti, modifica in meglio il contesto nel quale vanno ad operare" (p. 5). Nel nostro Paese si riscontra un sostanziale ritardo rispetto al contesto interazionale e/o europeo (USA, Canada, Australia, Regno Unito, Finlandia, Svezia, Paesi Bassi) dove il riconoscimento professionale e istituzionale pare essere in una fase più avanzata, con modelli maggiormente sviluppati e integrati all'interno dei diversi Dipartimenti di Salute Mentale. Risulta evidente che, negli ultimi anni, gli Esperti in Supporto fra Pari abbiano acquisito una maggiore autorevolezza e dignità, seppur *in fieri*, grazie a uno spostamento di centratura nell'asse interpretativo, attraverso il passaggio da una categoria bio-medica (il paziente come oggetto di cure) verso nuove dimensioni socio-culturali e politiche tendenti a valorizzare gli ESP come figure "esperte" mediante un riconoscimento istituzionale e professionale che si innesta su un percorso formativo. L'elemento, forse, più interessante di questa nuova chiave interpretativa è l'introduzione di una figura maggiormente connotata in senso istituzionale e professionale inserendo tale prospettiva nel filone dell'autodeterminazione, della partecipazione e dei diritti umani.

Tali concetti potrebbero essere ben applicati ed estesi anche all'ambito della disabilità dove l'esperienza diretta delle persone potrebbe divenire una risorsa fondamentale per il rinnovamento degli approcci culturali e educativi e delle forme di supporto che valorizzano la relazione umana. Come indica il documento internazionale *One-to-one peer support by and for people with lived experience* (WHO, 2019), gli esperti per esperienza rappresentano un consolidato supporto nel campo della Salute Mentale rispetto all'ambito della disabilità dove – anche per mancanza di esempi concreti e di prassi abituali – tale prospettiva sembra essere meno solida. Tuttavia, come ben evidenzia anche la stessa World Health Organization, questo tipo di supporto può essere altrettanto prezioso, ovvero estendibile a questo specifico ambito in linea con una prospettiva che intende la disabilità non come una questione meramente bio-individuale, bensì come una questione soprattutto di tipo socio-culturale, che pone l'accento sulle barriere contestuali (architettoniche, sociali, culturali, attitudinali, organizzative ecc.) che le persone possono incontrare nei diversi contesti di appartenenza (UN, 2006). Si evince che, attraverso una lettura sociale della disabilità, si possano sviluppare prospettive, anche educative, maggiormente incentrate sugli esperti per esperienza in grado di valorizzare la partecipazione attiva delle persone direttamente interessate, in linea con il costrutto di *empowerment* che mette al centro di tutti i processi la persona con disabilità, insieme ai suoi familiari (D'Alessio, 2011). In tal senso, l'intreccio tra esperti per esperienza e il modello sociale della disabilità è molto forte, poiché entrambi si basano in larga misura sul riconoscimento dell'esperienza personale vissuta delle persone con disabilità e la tutela dei diritti umani, enfatizzando, da un lato, una dimensione maggiormente individuale, dove l'esperienza personale rappresenta una fonte di sapere e un supporto per altre persone che si trovano a vivere una situazione simile; dall'altro lato, enfatizzando invece una dimensione maggiormente collettiva che verte sulla promozione di cambiamenti sociali e strutturali attraverso gli esperti per esperienza che potrebbero fungere da agenti attivi di un cambiamento. Dunque, gli esperti per esperienza rappresentano una possibile figura chiave – insieme ai professionisti – per individuare e rimuovere le barriere e le forme di discriminazione che impediscono alle persone con disabilità di vivere una vita piena e soddisfacente, sotto il profilo della partecipazione e degli apprendimenti, nell'ambito delle pratiche e delle politiche sociali. Tale visione è molto vicina a un'idea di lavoro educativo che vede le persone con disabilità e/con i loro familiari possibili esperti dato che affrontano quotidianamente questioni (anche di natura politica, socio-culturale) e sfide educative legate alla disabilità, che permettono di sviluppare un sapere che si basa sulla conoscenza profonda sia dei bisogni (ma anche dei desideri, delle aspirazioni ecc.) sia delle caratteristiche dei contesti di appartenenza, soprattutto in termini di ostacoli e barriere che si incontrano sul proprio percorso di vita. Pertanto, i genitori di figli con disabilità, grazie alla loro esperienza diretta, potrebbero essere riconosciuti come esperti per esperienza.

Parlare di esperti per esperienza in riferimento ai genitori significa, prima di tutto, riuscire a ricercare

un lessico pedagogico che sia maggiormente accurato e rispettoso delle persone (dimensione culturale), ma non si tratta di un mero esercizio retorico, bensì di una modalità che può innescare cambiamenti nelle pratiche e nelle modalità di accompagnamento delle famiglie (McLaughlin, 2009). Si riconosce, infatti, che il linguaggio riflette la continua evoluzione storica, socio-culturale e politica sulla disabilità e i diversi termini che sono stati adottati nei differenti contesti e nel corso del tempo. Risulta evidente come i vari tentativi di “definire” e/o “etichettare” i genitori (bisognosi, pazienti, utenti, clienti ecc.) siano strettamente legati agli approcci culturali alla disabilità: ogni lemma porta con sé una storia socio-culturale e può influenzare le pratiche educative e le scelte politiche. Un lessico maggiormente inclusivo e incline a una prospettiva legata ai diritti umani è essenziale per costruire, all’interno dei servizi e delle scuole, relazioni di fiducia, rispetto reciproco e alleanze educative. Le parole rappresentano modi culturalmente diversi con cui i professionisti possono costruire percorsi nell’ambito della disabilità che evidenziano come la scelta di ciascun lemma (ad esempio, utente o cliente) non sia per nulla equivoco (dimensione della cultura) e come ciò si rifletta sulle differenti modalità in cui è possibile agire (dimensione delle pratiche). Intendere la famiglia come portatrice di un sapere esperienziale costituisce un possibile framework che vede nell’intersezione tra professionisti, genitori e contesti di vita una coordinata chiave per l’inclusione (Caldin, Cinotti, 2020).

Ciò significa puntare, in termini educativi, alla condivisione di molteplici saperi e punti di vista: le famiglie insieme ai figli non devono essere considerati “bisognosi”, “utenti” oppure “clienti” di un servizio o della scuola, bensì coinvolti – in quanto esperti per esperienza – nel processo di costruzione di un percorso, che per essere autenticamente inclusivo dovrebbe essere co-costruito, in una logica di saperi complementari e di pari dignità (Cinotti, 2024). In questo senso, come già accennato nelle precedenti righe, il sapere per esperienza (individuale) diventa una risorsa preziosa, poiché può trasformarsi in un apprendimento (collettivo) che promuove il cambiamento nei contesti di vita. Questo, verosimilmente, è uno degli elementi più interessanti di questa linea interpretativa che consente di oltrepassare quell’idea di disabilità come “tragedia familiare” verso una questione maggiormente sociale che – a partire dall’esperienza – può produrre dei cambiamenti a beneficio non solo della “singola situazione individuale o familiare”, ma della più ampia società, rendendo i contesti inclusivi per tutti.

Questo tipo di prospettiva richiede una profonda trasformazione degli approcci culturali sottesi alle forme di accompagnamento dei genitori. Si tratta di provare ad allontanarsi da una prospettiva che interpreta i professionisti come “unici esperti”, per avvicinarsi, progressivamente, a una prospettiva culturale che interpreta l’esperto come co-facilitatore di possibili traiettorie che si devono sviluppare insieme alle famiglie, in quanto esperte per esperienza, verso responsabilità condivise e partecipate (Canevaro, 2013).

Si possono così delineare approcci culturali all’accompagnamento delle famiglie nell’ambito della disabilità che evidenziano come le parole rappresentino termini ombrello per individuare – secondo una prospettiva di ampio respiro – le scelte dei servizi educativi o delle scuole. Potremmo indicare quattro “modalità” prevalenti che possono orientare le pratiche dei professionisti:

- 1) il modello centrato professionalmente: i professionisti sono gli esperti circa i bisogni dei bambini e delle loro famiglie. Esiste l’aspettativa sottesa che la famiglia si affidi e che dipenda dal professionista che è il detentore delle risposte (la famiglia come bisognosa);
- 2) il modello di alleanza con la famiglia: i professionisti vedono la famiglia come “esecutiva”, capace di interventi efficaci, ma i bisogni dei bambini e delle famiglie e gli interventi continuano a essere “appannaggio” dei professionisti (la famiglia come utente);
- 3) il modello di lavoro focalizzato sulla famiglia: i professionisti vedono le famiglie come delle “clienti” che, dietro adeguata assistenza, possono scegliere tra le diverse opzioni identificate e presentate dai professionisti (la famiglia come cliente);
- 4) il modello centrato sull’esperienza della famiglia: i professionisti vedono la famiglia come un partner alla pari. Gli interventi sono individualizzati, flessibili e in risposta ai bisogni identificati su misura del bambino e della famiglia. L’intervento si orienta al potenziamento e al supporto del funzionamento familiare. La famiglia è il decisore ultimo (la famiglia come un esperto per esperienza).

I quattro approcci rappresentano modi culturalmente diversi con cui il professionista può mettersi in relazione con i genitori a partire dalla loro rappresentazione e dal loro riconoscimento. Nei primi modelli,

il ruolo dei professionisti tende a essere prevalente, seppur con gradazioni differenti, e i genitori sono visti come “dipendenti” e/o esecutori di un percorso delineato da esperti esterni. Negli ultimi due approcci – in modo particolare nell’ultimo – l’accompagnamento è co-costruito, ed emerge un’attenzione specifica ai bisogni di tutti i membri della famiglia. L’accompagnamento diventa un percorso complesso, globale e personalizzato in cui, all’interno della famiglia, ognuno può assumere un ruolo attivo e responsivo in qualità di “esperto”. Un approccio centrato sugli esperti per esperienza richiede, quindi, di riconoscere ai genitori e a tutti i *caregiver* un posizionamento diverso, non come recettori passivi, in “attesa” di un “orientamento”, bensì come co-attori e co-protagonisti di un percorso in divenire, da costruire insieme. Per questo è importante accompagnare i genitori nel leggere la complessità riconoscendo tutte le risorse personali/familiari/contextuali presenti o potenzialmente attivabili, favorendo la relazione tra l’offerta dei servizi e i bisogni connessi alla vita reale delle famiglie, intrecciando conoscenze scientifiche e competenze genitoriali (Serra, 2011).

L’apporto degli esperti per esperienza può diventare, dunque, fondamentale anche dal punto di vista progettuale. Nel caso della Fondazione Paideia, che offre supporto ai bambini con disabilità e alle loro famiglie, i genitori sono stati i protagonisti in prima persona della progettazione del nuovo Centro Paideia, spazio polifunzionale che integra servizi dedicati a persone con disabilità insieme ad attività rivolte a tutta la cittadinanza: attraverso la partecipazione a focus group o survey hanno portato un punto di vista che ha permesso di pensare alla nuova struttura e ai servizi in un’ottica realmente “a misura di famiglia”. Contestualmente, Fondazione Paideia lavora per valorizzare la partecipazione dei familiari nel corso di tutto il percorso di affiancamento dei bambini con disabilità, tramite la presenza dei genitori in stanza durante le attività di riabilitazione, oppure attraverso attività di gruppo e condivisione per madri e padri o, ancora, con occasioni specifiche a supporto della famiglia in cui i *siblings* adulti, fratelli e sorelle di persone con disabilità, possono diventare facilitatori di gruppi dedicati ai fratelli e alle sorelle di bambini con disabilità (Serra, 2017).

Si comprende che intendere la famiglia come esperta per esperienza conduca verso nuove modalità di accompagnamento delle famiglie, per ripensare – pedagogicamente – la relazione educativa tra famiglie e professionisti e, dunque, le percezioni e le interazioni reciproche. Inoltre, la valorizzazione degli esperti per esperienza contribuisce a creare un sistema più inclusivo, basato sulla collaborazione tra pari e sull’*empowerment* delle famiglie, dove il supporto tra i pari rappresenta un tassello fondamentale nel percorso delle famiglie non solo sul piano del supporto emotivo, ma anche sul piano della condivisione di risorse e della discussione di soluzioni anche pratiche e sull’apprendimento reciproco, aiutando i genitori a sviluppare un maggior senso di autoefficacia e – verosimilmente – di minor dipendenza nei confronti del professionista che non appare più l’unico “detentore” di tutte le risposte e di tutto il sapere.

Tuttavia, affinché questo approccio possa concretizzarsi, è necessario lavorare su una serie di azioni a medio-lungo termine, come la promozione di percorsi formativi che valorizzino il sapere esperienziale nelle università e la creazione di spazi in cui gli esperti per esperienza possano rivestire un ruolo attivo anche nei contesti educativi e scolastici, sfidando gli stereotipi e superando una cultura ancora troppo assistenzialistica nel lavoro educativo nell’ambito della disabilità. In tal senso, si ravvisa la necessità di promuovere maggiormente tale approccio nei percorsi di formazione iniziale in ambito universitario, come nei Corsi di Laurea in Scienze dell’Educazione e/o in Formazione Primaria, per permettere alle studentesse e agli studenti di acquisire competenze professionali che siano in grado di valorizzare il sapere esperienziale dei genitori per la progettazione e realizzazione di percorsi inclusivi. La formazione può giocare un ruolo chiave per la promozione di un lavoro educativo che intende ri-pensare la relazione educativa con le famiglie con disabilità, oltrepassando “vecchie modalità” per aprirsi a “nuove modalità” co-evolutive per ri-leggere i bisogni delle professionalità in ambito educativo, nonché le sempre più complesse sfide che caratterizzano il nostro tempo (Cinotti, 2016). In secondo luogo, gli esperti per esperienza dovrebbero poter rivestire un ruolo formativo vero e proprio (che va al di là della mera testimonianza) nei percorsi di formazione iniziale o in servizio di educatori e insegnanti, provando ad allinearsi a quanto sta avvenendo nell’ambito della Salute Mentale. Infine, in terzo luogo, poter da voce alle famiglie – anche con ruoli maggiormente formali – significa riuscire a lavorare sulla decostruzione di stereotipi e pregiudizi che ancora oggi possono influenzare lo sguardo dei professionisti, che respirano una cultura sulla disabilità che fatica ad agganciarsi pienamente alla prospettiva dei diritti umani e dell’autodeterminazione. È importante sottolineare che un possibile ostacolo alla realizzazione di un approccio basato sul coinvolgimento degli esperti per esperienza

potrebbe risiedere nella resistenza a modificare pratiche educative consolidate. In molti contesti educativi, infatti, la cultura è ancora radicata in approcci che tendono a minimizzare il valore dell'esperienza diretta dei familiari, preferendo una visione "top-down" dell'intervento educativo. La transizione verso un approccio più collaborativo e partecipativo richiede, pertanto, un cambiamento significativo della postura dei professionisti, che devono essere disposti a riconoscere e a valorizzare il sapere esperienziale delle famiglie come risorsa fondamentale. In tal senso, la formazione – iniziale e in servizio – pare essere la chiave per provare a lavorare su un profondo cambiamento, soprattutto di tipo culturale, nel modo in cui i professionisti percepiscono le famiglie, soprattutto quelle con figli con disabilità. In questo ambito è significativo l'apporto derivante dal lavoro in équipe integrate, dove le caratteristiche delle esperienze di familiari e professionisti permette di guardare oltre, offrendo un'opportunità di visione poliedrica, capace di gestire le asimmetrie e sostenere le conflittualità derivanti dai processi di ricomposizione di punti di vista differenti e facilitando progettazioni individualizzate condivise e partecipate. Solo un impegno concreto nel lungo periodo da parte delle istituzioni e dei professionisti potrà garantire che, nell'ambito della disabilità, la valorizzazione degli esperti per esperienza non rimanga una buona intenzione, o una mera "pratica di supporto tra i pari", ma diventi un'occasione trasformativa per i servizi educativi e/o per le scuole, anche mediante l'introduzione degli esperti per esperienza – come figure professionali – mediante specifici percorsi formativi cui hanno partecipato. Questo è un passaggio fondamentale: l'attribuzione del ruolo di "esperto" non può essere "per tutti", ma deve essere il risultato di un percorso di apprendimento, anche esperienziale e riflessivo, che permetta ai genitori di acquisire delle competenze in modo progressivo e contestualizzato (Happell *et al.*, 2022). La creazione di percorsi formativi che favoriscano l'acquisizione di competenze potrebbe promuovere una cooperazione con i professionisti e con le altre famiglie più equilibrata e meno intimistica, contribuendo a un cambiamento maggiormente inclusivo nel sostegno alle famiglie e nel loro *empowerment*.

Nota bibliografica

- Caldin R., Cinotti A. (2020). *Inclusione*. In Enciclopedia italiana di Scienze, lettere ed arti - Decima Appendice – Treccani (pp. 748-754). Roma: Treccani.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Cinotti A. (2024). Percorsi di inclusione nella disabilità. Il decentramento del sapere nelle professioni educative. In V. Boffo, G. Del Gobbo, P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 399-404). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cinotti A. (2016). *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze*. Napoli: Liguori.
- D'Alessio S. (2011). *Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Happell B. *et al.* (2022). Understanding the impact of expert by experience roles in mental health education. *Nurse Educ Today*.
- Kauffmann O. (Eds.) (2017). *ESP in cammino. L'esperto in supporto tra pari in salute mentale tra conoscenza di sé e comprensione dell'altro*. Milano: FrancoAngeli.
- McLaughlin H. (2009). What's in a name: "Client", "Patient", "Customer", "Consumer", "Expert by Experience", "Service User" - What's next? *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.
- Serra F. (2017). La famiglia al centro del percorso valutativo degli interventi. In R. Caldin, A. Cinotti, F. Serra (Eds.), *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione* (pp. 45-54). Foggia: Edizioni del Rosone.
- Serra F. (2011). La famiglia, risorsa dedicata e delicata. In R. Caldin, F. Serra (Eds.), *Famiglie e bambinile con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi* (pp. 40-52). Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*
- World Health Organization. *WHO (2019). One-to-one peer support by and for people with lived experience. WHO QualityRights guidance module*. Geneva: World Health Organization.



L'OPINIONE

La rivoluzione conservatrice delle competenze

Davide Viero

insegnante di sostegno alla scuola Primaria presso l'I.C. Valdagno 2 di Valdagno, Vicenza

Competencies conservative revolution

Il costrutto di “competenza”, rappresenta una vera rivoluzione per la scuola e va rimeditato criticamente attraverso l'aiuto di altre dimensioni, quali quelle culturale, storica, politica ed economica.

In prima battuta c'è un aspetto linguistico del termine competenza che non è trascurabile, ovvero la sua connotazione positiva che abbassa ogni anticorpo verso questo termine. Chi infatti è a favore dell'incompetenza? Chi vorrebbe farsi operare da un chirurgo incompetente? Chi vorrebbe farsi aggiustare il lavandino da un idraulico incompetente?

Cercherò di risemantizzare questo termine; un termine che nella scuola compare da poco più di 10 anni, in quanto prima era associato a professioni ed attività connotate da una componente pratica. In questa risemantizzazione mi farò aiutare da M. Foucault e dal suo “*Ordine del discorso*”. Secondo questo Autore, ogni concetto, ogni discorso non fluttuano nel vuoto e non vengono compresi grazie alla loro autopoieticità, ma solo se si inseriscono all'interno di un ordine che li significa, che li contestualizza e ne dà il senso. Oggi quest'operazione è necessaria, soprattutto per noi insegnanti che con le parole ci lavoriamo. Le parole sono fondamentali, perché costruiscono mondi e perciò il loro uso deve essere consapevole, perché se le usiamo alla stregua di termini tecnici ci facciamo operatori inconsapevoli di ideologia, costruendo mondi decisi da altri.

Mi propongo di individuare l'ordine del discorso che sta dietro al costrutto di competenza così come viene usato oggi; un ordine che permea tutta la scuola e che ha subito una significativa trasformazione negli ultimi decenni. Così intesa, la competenza è la cornice che dà un senso unitario alle tante parole sulla scuola che sembrano slegate e disorganiche. Per svolgere quest'operazione prenderò come riferimento la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018*, nella quale si afferma proprio il costrutto di competenza nella scuola. Che cosa dice questo documento? E prima ancora, da chi è stato redatto? E col “chi” non mi riferisco ai nomi degli estensori, ma da quale organo. Il Consiglio dell'Unione europea ha potere legislativo ma esso è composto dai ministri dei vari Stati europei. Dunque il potere esecutivo assorbe anche quello legislativo, in una torsione funzionale. Se il potere legislativo si caratterizza per la deliberazione a seguito della dialettica tra le molte e diverse parti della società, l'esecutivo ha di mira la realizzazione dello scenario frutto di questa dialettica. L'esecutivo lavora su di uno scenario già dato. Ma se il potere legislativo viene esercitato da quello esecutivo, chi stabilisce obiettivi e finalità, dato che l'esecutivo non è un potere rappresentativo ma pragmatico?

Per avere meglio il polso della situazione, conviene riprendere qualche estratto della *Raccomandazione*. A pagina 1 si legge:

ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni del mercato del lavoro. Il documento afferma inoltre il diritto di ogni persona a un'assistenza tempestiva e su misura per migliorare le prospettive di occupazione o di attività autonoma, alla formazione e alla riqualificazione, al proseguimento dell'istruzione e a un sostegno per la ricerca di un impiego. Promuovere lo sviluppo delle competenze è uno degli obiettivi della prospettiva di uno spazio europeo dell'istruzione che possa sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l'occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l'identità europea in tutta la sua diversità. È necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo di lavoro di domani. Sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale, contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi.

La prima osservazione importante da portare all'attenzione è la chiave linguistica, che associa espressioni di palese matrice economicista ad altre di stampo umanistico (giustizia sociale etc.). La contraddizione è solo apparente, perché le seconde, quelle di stampo umanistico, vanno interpretate alla luce delle prime, dalle quali dipendono; se mancano gli assunti economicisti, anche le seconde crollano.

Qual è il contesto nel quale si inserisce il documento? Esso è quello della concorrenza internazionale più affilata, nella quale l'uomo è inteso come capitale umano da sfruttare affinché il sistema Paese sia reattivo per le industrie e si finanzia ai tassi più bassi nelle piazze finanziarie mondiali; sul fronte interno, l'Unione a 27 Paesi ha creato un mercato unico a partire da condizioni assolutamente disomogenee -come il costo del lavoro in Polonia rispetto alla Francia- e così si deve agire sugli individui affinché queste disparità non compromettano la stessa Unione. Pertanto il bene del singolo è erogato dal sistema nel quale questo singolo deve essere incluso e ne dipende. Istruzione e sapere sono dunque strumenti utili a tal scopo. Già il Consiglio europeo di Lisbona del 1999 affermava che l'Europa deve diventare la più grande "*economia della conoscenza*"; con quest'ultima che è complemento di specificazione.

Un altro passo significativo del Documento afferma che "è necessario che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione del mondo del lavoro di domani". È chiaro come qui non vi sia l'uomo al centro, ma il mantenimento di un modello sociale predefinito; in questo è un documento conservatore. La scuola delle competenze si inserisce in questo scenario, subendo un cambio di funzione, ovvero diventando un organo riproduttore di questo *status quo*, che deve essere garantito nel tempo.

Il costrutto di competenza diventa così la cornice che lega e dà un senso di unità a tutte le parole che si pronunciano quando si parla di scuola oggi. Senza questa cornice il quadro risulta sfuocato ed è più facile che i veri obiettivi rimangano occulti.

Il concetto di competenza, anche se è stato formalizzato solo da pochi anni, sottende tutte le politiche scolastiche europee da metà anni '90 in poi, dal Libro Bianco, all'Autonomia etc.; esso è il punto di svolta che segna il passaggio dalla scuola delle conoscenze a quella delle competenze. La competenza è caratterizzata dal fatto che lo scenario da raggiungere è prefissato all'inizio. Con la competenza si sa in anticipo quale sarà il risultato che i miei alunni dovranno ottenere. Il punto di arrivo è così oggettivo a priori e non ammette prosecuzione. La competenza, inoltre, si esaurisce nella dimensione strumentale dell'uso (lo vediamo con la lettura delle Linee guida STEM); il passato, con la sua alterità, è un inutile e pesante orpello, perché nella competenza non c'è altra dimensione temporale se non il presente e l'appiattimento su di esso. Questo la differenzia enormemente dalla conoscenza, in quanto essa è una base policentrica, multiforme e diacronica senza punti di arrivo. Tale base va poi rielaborata dal soggetto che così la trasforma in cultura attraverso l'assimilazione con la sua personalità e per questo resta aperta, tanto nell'uso quanto nella sua ulteriore rielaborazione. La conoscenza amplia lo sguardo ed apre alla possibilità di mettere in discussione il mondo esistente, di porre in questione la stessa domanda, non producendo risposte attese. Con il costrutto di competenza sembra che questo non si debba fare. La conoscenza ha inoltre una dimensione di interiorità – in cui non tutto è visibile, perché carsico – che la differenzia dalla competenza, la quale è "pornografica": tutto è visibile e giocato sul piano dell'esteriorità, del risultato, della *performance*.

Altro aspetto che caratterizza la competenza è la frammentazione. Essa è portatrice di una visione mo-

dulare e rapsodica, dove ogni modulo è indipendente e va a giustapporsi ad un altro, completo ed esaustivo in sé. Questo perché le competenze sono legate a doppio filo a scenari in rapido cambiamento e la competenza che serve oggi non sarà più quella di domani. La competenza è una sommatoria di risultati isolati, ognuno valido per sé esteriormente, senza necessariamente un corrispettivo interno. Cosa sono le UDA (unità didattiche di apprendimento) se non questo? La competenza procede dunque per giustapposizione di blocchi, al pari delle informazioni così come di esse ne parla Byung Chul Han, senza quella continuità ed unità che caratterizza la conoscenza e l'autonomia. Ecco che nella scuola compaiono plurime educazioni, quali quella all'affettività, alla sessualità, all'imprenditorialità, al codice della strada, civica etc.: ovvero obiettivi esteriori e separati da raggiungere di volta in volta senza quell'unità data dalla cultura associata alla personalità, che dà autonomia e capacità di soluzione autonoma ai problemi, senza essere etero guidati da una formazione comportamentale pronta all'uso che forma utilizzatori e consumatori. Ciò che conta, nella scuola delle competenze, è il criterio quantitativo, non quello qualitativo. Afferente e accrescitrice di questa frammentarietà, è la scelta politica di finanziare sempre più l'istruzione attraverso bandi e fondi legati a progetti. Essi tolgono ogni continuità, spostando di volta in volta l'obiettivo in modo depoliticizzato e costringendo soggetti ed istituzioni ad adattarsi, in base alle regole d'ingaggio di volta in volta definite.

Altro aspetto significativo nella distinzione tra conoscenza e competenza, è la dimensione temporale. La competenza deve produrre immediatamente un risultato. La conoscenza presenta invece una sfasatura temporale tra un prima, ovvero l'acquisizione della conoscenza, e un dopo, ovvero il suo usarla e trasformarla liberamente in relazione a fattori variabili. Ed è proprio questa sfasatura temporale che è sorgiva di libertà (Biesta parla di *interruzione*). Con l'immediatezza della competenza scompare la libertà. Perché la scuola delle competenze non deve immaginare e creare nuovi mondi, ma solamente implementare, attraverso un fare che non mette in discussione il potere, ciò che già vi è di dominante. Significativo, relativamente al tempo, un passaggio del Documento, a p. 2 che afferma: "nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi". Qui, dietro la memorizzazione, si vuole tagliare il ponte con la trasmissione delle conoscenze per concentrarsi "sulla risoluzione di problemi", già dati e la conseguente affermazione di un paradigma esecutivo. Perché l'unico orizzonte da prendere in considerazione è il presente (non avrai altro presente all'infuori di questo, sembra dirci il Documento).

Connesso al tema della libertà, vi è anche quello dell'autorità e del controllo. Perché se il punto di arrivo è prefissato e da raggiungere da parte di tutti, l'autoritarismo che impone è tollerato. Se infatti una e una sola è la via, questa può benissimo essere imposta. Vediamo come nella scuola dell'autonomia non si parli più di comunità educante permeata di egualitarismo, bensì di verticismo, di staff, di figure intermedie, di *middle management*: ovvero una catena discendente di ordini fondati sull'autorità artefatta.

Con ciò si spiega anche la cogente prescrittività della didattica attuale, associata alla scomparsa della libertà di insegnamento. Questo perché, dal momento che se esiste uno ed un solo punto di arrivo, che assorbe tutto, esisterà un'unica via tracciata, la più breve, per agguantare nel modo più efficace questo punto di arrivo. Una didattica i cui criteri sono l'efficacia e l'efficienza verso il risultato prefissato.

Quale docente si afferma in tutto ciò? Se il punto di arrivo è già prescritto e non da trovare/elaborare dialetticamente, ecco che il docente non può che essere un *facilitatore* che rende agevole il raggiungimento di quanto così prescritto; facilitatore è termine che oramai nella nuova scuola è largamente in uso. Così, a p. 2 della Raccomandazione si afferma che

lo sviluppo delle competenze chiave, la loro convalida e l'erogazione di istruzione, formazione e apprendimento orientati alle competenze dovrebbero essere promossi dalla definizione di buone pratiche per sostenere il personale didattico nella sua attività e migliorarne il livello, per aggiornare i metodi e gli strumenti di valutazione e convalida e per introdurre forme nuove e innovative di insegnamento e apprendimento.

Si tratta di rendere insignificante il docente, in quanto se il risultato da raggiungere è predefinito, basta l'intelligenza artificiale o una memoria esterna da cui cercare i dati, come già metteva in evidenza Jean-Francois Lyotard in *La condizione post-moderna* (1979). Questo docente, quando l'orizzonte diviene finito, non può essere che un impiegato, un travet-burocrate che svolge una mansione d'ufficio. Un erogatore (termine che ritorna spesso nel Documento) di pacchetti preconfezionati di informazioni. L'adulto non è

per lo studente *il lampo che rompe la nebbia*, colui che apre e dischiude nuove prospettive, nuovi scenari inaspettati. Se lo scenario è già dato, tutto ciò perde ogni valore. Per questo la libertà di insegnamento è diventata una inutile suppellettile. È possibile immaginare che la lezione frontale venga combattuta in nome di ciò, in quanto questo tipo di lezione sventa il predefinito e apre perché dialettica. Al contrario, il lavoro di gruppo, afferma sempre Lyotard, è funzionale a trovare soluzioni pratiche in un gioco ad informazione completa.

Stesso discorso per i libri di testo. Con le conoscenze, con la pluralità di quelle che Lyotard chiama *grandi narrazioni*, ovvero diverse visioni e interpretazioni del mondo, esistevano vari indirizzi di libri di testo, ognuno rispondente ad una visione del mondo. Ora che la visione del mondo è una, tutti i libri sono di conseguenza simili tra di loro, perché corifei di questa unica visione che cade sotto il paradigma della strumentalità.

Se la conoscenza, i libri, la libertà di insegnamento e l'insegnante non devono più portare possibilità oltre l'esistente, si afferma l'informale, ovvero il dominio della società e della situazione sul singolo senza più dialettica tra questi due attori. A p. 3 della Raccomandazione si afferma: "l'importanza e la pertinenza dell'apprendimento non formale e informale sono resi evidenti dalle esperienze acquisite mediante la cultura, l'animazione socioeducativa, il volontariato e lo sport di base. L'apprendimento non formale e informale svolge un ruolo importante per lo sviluppo delle capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali" (il Piano scuola estate, va in questa direzione, quella di spostare l'istituzione scolastica verso un piano informale). Ciò significa l'appiattimento e l'inserimento dello studente nel contesto dato e depolitizzato, legandolo così ai piombi dell'epoca, del territorio e della famiglia nella quale è nato, in modo che riproduca l'esistente, perché non ci sarà più nessuna istituzione incaricata di trasformare ciò che c'è; non siamo più alla descolarizzazione liberante ed emancipante alla Illich ma alla descolarizzazione in funzione riproduttiva del dominante. Al centro di questa didattica per competenze non vi è più la conoscenza -libera e aperta- ma il contesto, quel contesto che non si deve contestare, ma mantenere nel tempo, come prescrive la *Raccomandazione*. Allo stesso tempo molta importanza e soldi vengono spesi per gli ambienti di apprendimento e lo abbiamo visto col PNRR. Ma all'ambiente, se non è fatto oggetto di pensiero, ci si adatta; esso viene oggi infatti trattato in modo neutro, quando invece è sempre veicolo di ideologia. Privilegiare l'informale significa includere il soggetto nel luogo geografico e sociale nel quale è nato, ed ecco l'Autonomia scolastica prima e l'Autonomia differenziata poi. Privilegiare l'informale in campo educativo significa occludere la possibilità del cambiamento a favore dell'adattamento. Che istruzione è mai questa? Si passa ad una scuola di matrice comportamentista, in cui l'apprendimento si svolge in una dimensione adattiva ed epidermica, non culturale né umana; una dimensione slegata da ogni interiorità foriera del nuovo, senza ulteriori cascami che intercorrono tra lo stimolo e la risposta. Un'educazione plastica, flessibile ed adattabile alle condizioni di contesto determinate dalla concorrenza economica; sicuramente non emancipatrice. Ecco la de-disciplinizzazione oggi incipiente, attraverso l'ottenimento dello stesso risultato con meno ore, come nel caso della storia alla Secondaria. Questa è la scuola delle competenze, comportamenti come risposte immediate ai bisogni del contesto.

Già Lyotard aveva previsto che la scuola "dovrà fornire al sistema sociale le competenze che rispondono alle sue specifiche esigenze, che sono quelle di conservare la propria coesione interna". Se le competenze portano alla ribalta il comportamento corretto da ottenere, ecco che si afferma di risposta un moralismo che trova riscontro nella *Raccomandazione*: "analogamente, il quadro di riferimento delle competenze per una cultura democratica del Consiglio d'Europa presenta un corredo esaustivo di valori, abilità ed atteggiamenti per partecipare adeguatamente alle società democratiche". La pedagogia delle competenze è prosima al disciplinamento, dal momento che valori e comportamenti sono prescritti. Una sorta di nuova religione moraleggiante di impronta mondana.

Assistiamo qui ad un principio di rovesciamento: la scuola deve farsi ingranaggio della riproduzione dell'esistente. E lo deve fare modellando, individuando i soggetti affinché entrino in questo modello. Ecco il *lifelong learning*, o adattamento per tutta la vita. Per questo, nella scuola delle competenze sono stati creati i docenti orientatori. Perché l'orientamento non è da intendersi come perseguimento delle inclinazioni soggettive, bensì guida verso i posti lasciati liberi dalla concorrenza e necessari per lo *status quo*. Il centro è il contesto, non l'uomo; e questo deve saper orientarsi nell'ambiente dato, senza trasformarlo o metterlo in discussione. Ecco il concetto di inclusione, il cui mezzo è l'orientamento.

Assistiamo ad un rovesciamento della funzione della didattica: se nell'approccio centrato sulla cono-

scienza la didattica si fonda su dei criteri interni alla disciplina funzionali alla sua assimilazione, tanto che la didattica scaturente da tale approccio risponde ai criteri della gradualità e della progressività, tutto ciò viene spazzato via nell'approccio per competenze. La didattica, secondo questo approccio, si fa enunciativa: ovvero indica obiettivi e risultati da raggiungere (ecco la sempre più pervasiva attenzione alla didattica, dalla scuola secondaria di secondo grado fino all'università). Ciò che conta è il comportamento, da ottenere nel modo più rapido anche senza assimilazione; ecco la centralità dell'apprendimento di cui parla Biesta. Un apprendimento che deve essere visibile, quantificabile e misurabile. Perché la competenza affonda le sue radici nell'utilitarismo e nel comportamentismo. Non importa cosa avviene all'interno del soggetto, ciò che conta è l'*output*. Utilitarismo che porta con sé anche la misurazione, perché essa è il criterio, come sottolineano Dardot e Laval in *La nuova ragione del mondo* (2013), con cui quantificare l'utilità in termini di efficacia ed efficienza in vincolo di risorse. La competenza dunque appiattisce tutto in una dimensione pratico-esecutiva. Non culturale e perciò chiusa, così da favorire lo status quo.

Con la competenza così intesa, la didattica assume una funzione estrattivista: non si incarica più arricchire il soggetto trovando il modo migliore per farlo, ma di estrarre il valore dal singolo (ecco la decantata valorizzazione dei talenti degli studenti) per proiettarlo verso l'esterno. La didattica per competenze è dunque funzionale allo sfruttamento del capitale umano per favorire lo *status quo*. Si passa dall'interiorizzazione/rielaborazione del sapere allo sfruttamento di sé o, peggio, all'interiorizzazione dello sfruttamento di sé; come nel caso dell'autovalutazione, che è incentivata nella *Raccomandazione*, perché se ognuno sa quanto vale, si evitano sprechi di risorse in tentativi inutili. La valutazione lascia così il passo alla certificazione delle competenze di cui ciascun individuo è portatore. Essa è fondamentale al movimento dei capitali e delle persone, come affermato negli accordi di Schengen. Il capitale umano può spostarsi sul suolo europeo e chi lo accoglie sa con precisione dove può essere sfruttato al meglio. A p. 2 della *Raccomandazione*, si può leggere: "il quadro europeo delle qualifiche, che presenta un quadro comune di riferimento per confrontare i livelli delle qualifiche con l'indicazione delle competenze richieste per conseguirle. La valutazione, inoltre, può contribuire a strutturare i processi di apprendimento e facilitare l'orientamento, aiutando le persone a migliorare le loro competenze anche in vista delle mutate esigenze del *mercato*".

Funzionale alla scuola delle competenze, dove i risultati attesi sono predefiniti, è la valutazione attraverso test. Una valutazione fondata perciò sulla singola *performance* – misurabile – rispetto ad un risultato atteso di matrice comportamentale. Da qui un carico enorme di valutazioni per gli studenti, tutte slegate le une dalle altre. Nel test viene misurato lo scartamento tra prestazione e risultato atteso, facendo emergere la funzione giudiziaria di questo tipo di valutazione; riferirsi alla soggettività dello studente crea perciò ansia, così alcuni pedagogisti propongono sventatamente l'eliminazione dei voti mantenendo la causa, ovvero la didattica per competenze. Nella scuola fondata sulla conoscenza la valutazione mira invece a verificare che gli elementi fondamentali del sapere siano acquisiti, senza raffrontarli minimamente con uno scenario ultimativo come fosse un'ordalia.

Per concludere, vediamo come l'esigenza di sfornare capitale umano adeguato e coincidente con i bisogni del sistema nell'ultimo istante, si trasformi nel suo contrario. Infatti la scuola impiega del tempo a plasmare individui fungibili; in ritardo rispetto alle trasformazioni dovute alla concorrenza. Come fare a risolvere il problema del connotato ritardo? Ecco palesarsi il livello più astratto delle competenze, ovvero quelle non cognitive. Con esse, infatti, si rendono plastici gli individui, adattabili a qualunque contesto senza capacità di modificarlo. Ecco l'adattamento, la resilienza, la positività e la disposizione a lavorare in gruppo, così da smussare nel consenso le asperità. Perciò l'esigenza pratica di saperi concreti, si trasforma nel suo contrario, ovvero nella massima astrazione.

Si può affermare che la didattica per competenze è figlia di una società completamente monetarizzata, in cui domina la finanziarizzazione e il cui scopo non è la produzione, per la quale serve una scuola della conoscenza, bensì l'estrazione di valore e il suo accentramento in poche mani.

La didattica per competenze è regressiva, perché non crea spiriti liberi, rispondendo così ad un progetto asfittico, senza futuro, che coincide con il consumo e il futile godimento (usato a scopo estrattivista) di tutto, senza nessuna trasformazione del mondo, nessuna possibilità e aperture dirompenti.



Recensione

PAOLO TALANCA

Musica e parole. Breve storia della canzone d'autore in Italia

Roma, Carocci, 2024, pp. 204

In un tempo che vede prevalere in generale, e purtroppo anche in ambito pedagogico, la celebrazione dell'utile – dell'utile quantitativo, misurabile, intascabile ma anche dell'utile più subdolo, quello del potere – una delle più gravi e facilmente rilevabili conseguenze è la sottovalutazione dell'arte e delle sue molteplici espressioni. Con l'arte non si mangia. La bellezza è inutile, a meno che non sia la pseudo-bellezza frivola e plastificata asservita all'onnipotenza di quell'utilità da mettere in tasca o nei magazzini delle cose prodotte, da vendere e da consumare. Anche a scuola, la bellezza è spesso in castigo, punita dietro la lavagna dei curricula della *learnification*, della mera elencazione di competenze standard fruibili sul mercato. La meraviglia non fa curriculum.

Mi si dirà sovversivo, ma io credo piuttosto – se così posso dire – nell'“utilità dell'inutile” alla quale corrisponde, evidentemente, l'inutilità di quell'utile. Credo che nell'educazione in generale e in quella scolastica ci sia davvero un forte bisogno di arte e di bellezza autentica.

Ma cosa c'entra la recensione di un libro che parla di canzoni? Bene, potrei subito ribattere dicendo che qui non si tratta di “canzonette”. Meglio però, prima di entrare *in medias res*, dedicare qualche parola all'Autore del testo in esame.

Paolo Talanca è un critico musicale noto e molto stimato, promotore e attivo collaboratore di alcune delle più importanti rassegne d'autore (ad es., Premio Tenco, Premio De André). Ma va anche detto che ha una consolidata esperienza come docente nella scuola secondaria e in corsi universitari e di conservatorio, nei quali la sua specifica competenza risulta particolarmente apprezzata anche dagli studenti. Ha perciò il polso della situazione del mondo giovanile e la possibilità di cogliere e comprendere esigenze personali, culturali e educative spesso inascoltate.

Ed è pienamente convinto, direi quasi testardamente fissato sull'importanza di una – dico io – “pedagogia dell'inutilità”, cioè sulla necessità di promuovere a scuola la letteratura, la poesia, la musica – tutte queste *cose inutili*, con le quali *non si mangia* – e, in particolare, di includere perfino la “canzone d'autore” tra le forme di letteratura davvero efficaci. Efficaci e imprescindibili, per vari motivi: possiedono le qualità autentiche che le possono e devono ammettere nel novero delle espressioni artistiche canoniche, che vanno perciò studiate come si studiano altre opere d'arte tradizionalmente e formalmente riconosciute; accendono un'immediata curiosità nei giovani, attenti per natura alle cose meno catalogate, meno formalizzate dogmaticamente, più collegabili alle proposte spesso *borderline* delle culture pop, perciò capaci di accendere la motivazione ad ascoltare, ad apprendere, a impegnarsi in percorsi di studio e ricerca inusitati, perfino in quelli suggeriti in quel mondo sconnesso dalla vita che è la scuola. Queste canzoni hanno a che fare con la vita. Possono anche fungere da piano inclinato che, attraverso un intelligente approccio didattico,

faciliti l'accesso a percorsi formativi che inoltrano ad altri ambiti contenutistici e disciplinari, anche in prospettive interdisciplinari, proprio perché una canzone – anche per la sua brevità e immediatezza – può essere una perla preziosa solo apparentemente piccola ma che aiuta a dissotterrare elementi importanti, ad aprire spazi, a liberare emozioni che risvegliano perfino dal diffuso “sonnambulismo” (Censis, 2023).

Questa argomentazione profondamente pedagogica è, a mio parere, la trama che sta alla base e sostiene anche implicitamente gli scritti principali dell'Autore, non con l'ingenua presunzione di chi vuole dettare regole e precetti, ma con la destrezza di chi conosce in profondità l'argomento specifico e nel contempo ne ha fatto motivo di dialogo educativo, anche in ambito scolastico e negli altri contesti culturali che ne riconoscono la competenza: una “trama” già trattata con autorevolezza da Talanca nel suo fondamentale *Il canone dei cantautori italiani*, un volume di oltre 400 pagine, che ha come significativo sottotitolo *La letteratura della canzone d'autore e le scuole delle età* (Ed. Carabba, 2017), dove vengono teorizzati e spiegati i molteplici motivi per i quali egli assegna alla canzone d'autore la dignità di un'identità artistica capace di esprimere una specifica autonoma letteratura, di dichiarare un proprio genere letterario.

I medesimi motivi vengono ripresi in questo recente *Musica e parole* che, come già il titolo fa intendere, evidenzia lo strettissimo legame che la canzone d'autore presenta tra la valenza letteraria e quella musicale: un legame intimamente dialogico che, come tale, non produce una mera sommatoria di parti pur in sé importanti e originali, ma che manifesta un quid di creatività, un vero e proprio “segno terzo” (p. 17), la canzone d'autore stessa, alla quale contribuiscono in modo imprescindibile anche le singolari caratteristiche dell'artista-cantautore e della sua poetica, la situazione reale alla quale la canzone stessa allude – le “vicissitudini sociali di una comunità” (p. 13) –, lo specifico contesto storico e culturale che ospita questa nuova creatura.

Scorrendo le pagine – e qui non posso che farlo velocemente – Talanca ci aiuta a ben differenziare le varie tipologie di canzone: quelle che svolgono la funzione di addormentamento-evasione (p. 37), quelle sensibili soltanto alle sirene del mercato, quelle di lotta che adottano una linea “antagonista”, quelle subalterne che servono una parte politica...; e, invertendo decisamente la rotta verso l'orizzonte della canzone d'autore, quelle che aiutano a “evadere dall'evasione” (p. 42), quelle che davvero incontrano la vita (46), quelle che, includendo “tutti i modi di fare arte con la canzone”, vengono a far parte dell'insieme definito “canzone d'arte” (p. 110), quelle che, in ultima analisi, sono “un modo per far cultura” (p. 65) e per insegnare-educare.

Sono distinzioni che riguardano evidentemente anche gli stessi autori di canzoni: chi si vende solo ai soldi e tratta di musica come se fosse dal commercialista; chi non ha nessun senso della sinergia musica-parola-interpretazione; chi ha invece una propria poetica e la canta (p. 47), sapendo “captare uno spirito del tempo autenticamente popolare e restituirlo in canzone” (p. 89) rivendicando la propria libertà artistica (p. 90); chi esprime bene la dimensione solidale del “noi” o chi rappresenta perfettamente il ripiegamento nel recinto dell'“io” e gli anni del “riflusso nel privato”; chi prima di porsi come artista è – “cosa assolutamente non secondaria, [...] una persona attenta al lato umano della vita, mai in secondo piano rispetto al tritacarne industriale” (p. 39); chi ha “un carattere integerrimo” che male si accorda con lo spirito superficiale del tempo (p. 63); chi sa usare intelligentemente l'ironia come “strategia per raggiungere il disincanto e denunciare il presente” (p. 84); chi ha visto segnare la propria eccellenza artistica “dal vigliacco e infame ostracismo legato alla sua omosessualità” (p. 62); chi – in questo caso un'artista donna – ha avuto la carriera e la vita condizionate da “diversi addetti ai lavori” che le hanno affibbiato “vigliaccamente l'etichetta di menagrama” (p. 115), ... e tanti altri casi.

Volutamente non nomino in dettaglio i molti singoli autori, ai cui profili artistici (o pseudo-artistici) Talanca dedica pagine accattivanti: sollecito il lettore a scoprirne le peculiarità. Basta qui sottolineare in estrema sintesi che il volume percorre, facendo leva su un'attenta base storiografica, l'evoluzione della canzone italiana dall'Ottocento a oggi, dalla canzone napoletana al rap odierno, passando attraverso fasi cruciali, tra cui il fondamentale “periodo aureo” della canzone d'autore – da Modugno ai vari Paoli, De André, Guccini, Vecchioni, Battiato... alle cantautrici, dalla Marini a Madame –, introducendo i vari capitoli con un'utile contestualizzazione storico-culturale-socio-politica. E, in particolare, evidenziando le importanti, seppure rare, occasioni in cui sussistono strette connessioni tra opere letterarie e parole delle canzoni, a testimonianza della profonda cultura di alcuni autori.

Insomma, non stiamo parlando di “canzonette” che profumano di rose o strappalacrime simili a quelle

delle amate telenovelas da canapè. E neppure di quei “tormentoni” estivi che tormentano soprattutto il nostro apparato uditivo.

Invece l'autentica canzone d'autore appare positivamente inquietante. Sottende sempre domande, sollecita a pensare e a pensarci, risente delle attese dell'epoca e spesso le anticipa. E così fa il cantautore (o cantautrice, naturalmente), sempre con l'irripetibilità di ciascuno, la cui identità arriva spesso a confondersi – data la coerenza e peculiarità della sua poetica – con le canzoni stesse uscite dal suo pensiero, dalla sua parola, dalla sua azione di interprete-esecutore. Con lui-lei ci si può confrontare, si può dialogare a distanza, in accordo o in disaccordo o problematizzando, proprio perché le canzoni d'autore hanno a che fare con la vita. Ci riguardano.

I veloci riferimenti appena riportati confermano che le canzoni d'autore possono davvero promuovere, negli ambiti della cultura e dell'educazione – soprattutto per la scuola superiore e per l'università -, molteplici percorsi di formazione anche interdisciplinari che aprano ad apprendimenti di tipo storico, letterario, sociale, etico, aiutando in particolare i giovani a scoprire nuove, interessanti e credibili proposte esistenziali e valoriali. A ragione Talanca afferma che esse, rispondendo a un'“esigenza insita nell'essere umano”, potrebbero e dovrebbero “arrivare a più persone possibili, ma soprattutto a chi è curioso e sa ascoltare” (p. 183). Con una *pedagogia della canzone d'autore* – come mi azzardo a definirla – la relazione educativa e didattica acquisterebbe sicuramente nuove motivazioni e ne risulterebbe arricchita.

[Giuseppe Milan]

