

Reflective

Educational

Educational Practices

# Practices Reflective Practices

Educational

Practices

Reflective

Educational

Reflective  
Practices

Practices

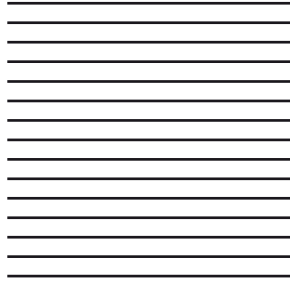
Educational  
Reflective

Anno 11 | N. 2/2021 Special Issue

FrancoAngeli  
OPEN ACCESS





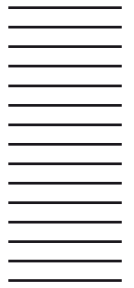


Reflective Educational Practices

# Reflective Practices

Practices Educational Reflective Practices Educational Reflective

**Anno 11** | **N. 2/2021 Special Issue**



**FrancoAngeli**  
**OPEN ACCESS**

Copyright © FrancoAngeli  
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>





*Direzione scientifica:* Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena)

*Comitato tecnico-scientifico:* Michel Alhadeff-Jones (Columbia University); Francesca Bianchi (Università degli Studi di Siena); Gillie Bolton (The King's College); Stephen D. Brookfield (Antioch University); Jean D. Clandinin (University of Alberta); Salvatore Colazzo (Università del Salento); Michael F. Connelly (University of Toronto); Michele Corsi (Università di Macerata); Antonia Cunti (Università degli Studi di Napoli "Parthenope"); Giovanna del Gobbo (Università degli Studi di Firenze); Patrizia de Mennato (Università degli Studi di Firenze); Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign); Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Monica Fedeli (Università di Padova); Paolo Federighi (Università degli Studi di Firenze); Laura Formenti (Università degli Studi di Milano – Bicocca); Chad Hoggan (North Carolina State University); Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano); Paolo Jedlowski (Università della Calabria); Farhad Khosrokharvar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme); Marco Lazzari (Università degli Studi di Bergamo); Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia); Victoria J. Marsick (Columbia University); Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena); Luigina Mortari (Università di Verona); Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena); Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata); Barbara Poggio (Università degli Studi di Trento); Francesca Pulvirenti (Università degli Studi di Catania); Barbara Schneider (Michigan State University); Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II); Leonard Waks (Temple University)

*Redazione:* Nicolina Bosco (Università degli Studi di Siena); Francesca Bracci (Università degli Studi di Firenze); Mario Giampaolo (Università degli Studi di Siena); Rubina Petruccioli (Università degli Studi di Siena); Alessandra Romano (Università degli Studi di Siena), Francesca Torlone (Università degli Studi di Siena)

*Per contattare la redazione:* Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive (sede di Arezzo), Università degli Studi di Siena, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.  
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università degli Studi di Siena relativo al Progetto MUR di cui al Bando *Costituzione di reti universitarie italiane in attuazione di accordi di cooperazione tra le università italiane e quelle di Stati aderenti all'Organizzazione della cooperazione islamica, su Formazione, ricerca e sviluppo di strategie 'Community Based' per prevenire la radicalizzazione e supportare l'integrazione*

*Progetto grafico di copertina:* Studio Festos Milano

**Amministrazione:** viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141. Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli - Semestrale Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0). L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Supplemento al II semestre 2021 finito di stampare nel mese di dicembre 2021

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –  
No Derivatives License. For terms and conditions of usage  
please see: <http://creativecommons.org>



## Sommario

*Il presente numero della rivista è a cura di Loretta Fabbri, Antonello Mura, Maurizio Sibilio e Alessandra Romano*

<i>Loretta Fabbri, Antonello Mura, Maurizio Sibilio, Alessandra Romano, Introduzione</i>	pag.	5
 <i>Sezione I – La scuola come organizzazione inclusiva. Processi trasformativi in corso</i>		
<i>Antonello Mura, Daniele Bullegas, Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative</i>	»	9
<i>Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Le poliferie educative come modello organizzativo a sostegno del processo d’inclusione</i>	»	24
<i>Alessandra Romano, L’inclusione scolastica e lavorativa nella prospettiva della teoria trasformativa. Strumenti e pratiche per il <i>disability management</i></i>	»	37
<i>Valeria Friso, Quali trasformazioni per un’inclusione reale a scuola. Disabilità e migrazione ci interrogano</i>	»	59
<i>Mirca Montanari, Giorgia Ruzzante, Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell’<i>Universal Design for Learning</i></i>	»	70
<i>Arianna Taddei, <i>Inclusive Education in Emergencies</i>: sfide e prospettive</i>	»	81
<i>Heidrun Demo, Simone Seitz, Principi per una progettazione didattica inclusiva</i>	»	96
<i>Amelia Lecce, Ilaria Viola, Giovanna Celia, L’inclusione al nido tra passato e presente: il ruolo della coeducazione</i>	»	108

*Sezione II – Pratiche didattiche inclusive. Metodi, tecniche, strumenti di intervento e trasformazione*

<i>Rubina Petruccioli</i> , Ricerche empiriche sulla percezione di insegnanti di sostegno nei confronti dell'educazione inclusiva: una review sistematica	pag.	121
<i>G. Filippo Dettori, Barbara Letteri</i> , Percorso di alfabetizzazione emotiva in un intervento didattico inclusivo con l'utilizzo delle tecnologie	»	138
<i>Andrea Fiorucci</i> , Tecnologie, disabilità e sostegno didattico a distanza. Percezioni di un gruppo di specializzandi TFA-Sostegno	»	153
<i>Michela Galdieri, Emanuela Zappalà</i> , La CAA e il ruolo dei facilitatori per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico	»	171
<i>Michele Domenico Todino</i> , Le tecnologie digitali e la <i>Media Education</i> come elemento professionalizzante nel curriculum dell'educatore	»	182
<i>Lucia Pallonetto, Rosanna Perrone, Carmen Palumbo</i> , Valutazione degli atteggiamenti disfunzionali: verso una pedagogia del corpo in chiave inclusiva	»	195
<i>Amalia Lavinia Rizzo, Maristella Croppo</i> , La prova di accesso per le scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva	»	211
<i>Rosa Sgambelluri</i> , Perception of Disability: motricity-oriented education routes and inclusivity-based research perspectives	»	222
<i>Authors</i>	»	233

## Introduzione

di *Loretta Fabbri, Antonello Mura, Maurizio Sibilio, Alessandra Romano*

Questo numero speciale della rivista *Educational Reflective Practices* raccoglie contributi empirici di studiosi/i interessati ai temi della didattica inclusiva, della gestione della diversità e delle metodologie trasformative nei contesti scolastici e organizzativi. Nello specifico, sono pubblicati esiti di ricerche che analizzano pratiche educative per supportare processi di inclusione scolastica, e metodologie didattiche promettenti nel sostenere l'apprendimento di studenti/esse con disabilità, bisogni educativi speciali, esigenze di apprendimento specifiche.

In Italia, i principi e i valori che costituiscono il presupposto dei processi inclusivi erano già presenti nella nostra Carta costituzionale; essi si sono tradotti in una serie di strumenti normativi sui quali si è fondata l'integrazione e, evolutivamente, si è affermata la prospettiva dell'inclusione.

Già a partire dalla fine degli anni Sessanta, infatti, nel nostro Paese è possibile rintracciare, all'interno delle norme che si sono susseguite, elementi a supporto di una necessaria presenza di un insegnante specializzato nonché l'affermazione del principio di collegialità nonché dell'autonomia scolastica.

Lo sviluppo di una cultura dell'integrazione ha, dunque, reso evidente la natura socio-sistemica e inter-istituzionale dei processi inclusivi, richiamando il principio di corresponsabilità come presupposto ad azioni efficaci in questo ambito.

Con la Convenzione ONU del 2006, la direzione della riflessione si è, infatti, spostata sulla funzione della comunità e, dunque, della "responsabilità comunitaria", ponendo al centro non solo le persone da includere, ma anche e soprattutto la comunità che deve creare tutte le condizioni affinché tali persone possano interagire.

A fronte di questo scenario, il numero si inserisce all'interno di un dibattito emergente nella letteratura pedagogica nazionale e internazionale, avente come oggetto lo studio dei processi di gestione delle diversità, e delle metodologie in grado di supportare tali processi nei contesti scolastici, educativi e organizzativi. Le voci che compongono questo numero sono una selezione

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2021 Special Issue  
Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa13046

di contributi che aiutano a tematizzare la complessità che il dibattito sul costruito di “inclusione scolastica” sta assumendo oggi, muovendosi nell’intersezione tra tradizioni consolidate, sviluppi e teorizzazioni più recenti, restituendo un panorama ricco e dettagliato di ambiti di studio, approcci di ricerca multimetodo e multiparadigmatici. La tesi portante è che le comunità e le istituzioni scolastiche debbano essere supportate a produrre nuovi schemi di significato e sistemi di azione adeguati alla costruzione di un mondo inclusivo. L’affondo è sulle metodologie e sui percorsi che consentono di sostenere docenti, in servizio e in formazione, dirigenti scolastici, educatori, manager dei contesti scolastici e organizzativi ad impegnarsi in questo processo.

Il numero speciale si articola in due sezioni tematiche. La Sezione I raccoglie proposte che esplorano la scuola come organizzazione potenzialmente inclusiva, approfondendo i processi trasformativi in atto, le metodologie di gestione di una pluralità di diversità che la abitano (disabilità, bisogni educativi speciali, multiculturalismo, etc.), e i dispositivi tecnologici, didattici e organizzativi per costruire traiettorie di partecipazione a livello individuale e collettivo. Nella prospettiva del progetto di vita, particolare attenzione viene data al raccordo tra inclusione scolastica, partecipazione sociale e accessibilità dei contesti di lavoro.

La Sezione II presenta contributi sulla formazione dei docenti, attraverso modelli prevalentemente esperienziali e orientati all’azione pratica, che lavorano su problemi reali, mettendo a disposizione esempi riconosciuti come particolarmente validi e potenzialmente trasferibili in altri contesti.

La valorizzazione dell’eterogeneità dei contributi raccolti in questo numero apre uno spazio cognitivo dove i diversi paradigmi in gioco consentono di delineare un dibattito dialettico in cui vi è la possibilità di pensare *che è così, ma anche altrimenti*.

L’esito è un primo livello di sistematizzazione di famiglie di approcci plurimetodologici e pluriparadigmatici, in grado di alimentare un dialogo tra comprensioni teoriche ed esperienze pratiche finalizzate a produrre conoscenze utili per esiti trasformativi.



***Sezione I - La scuola come organizzazione inclusiva.***  
*Processi trasformativi in corso*



# Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative\*

di Antonello Mura<sup>°</sup>, Daniele Bullegas<sup>^</sup>

## Riassunto

La presenza di una condizione di disabilità può modificare profondamente l'assetto familiare in termini organizzativi, relazionali e affettivi, influenzando significativamente sulle capacità e sulle risorse genitoriali.

Per tale ragione, diviene importante predisporre e implementare interventi efficaci nel supportare i genitori di fronte a simili sfide, anche al fine di sostenere quei processi inclusivi con cui le famiglie, la scuola e l'intera società sono chiamate a confrontarsi in un percorso dinamico e continuo di intervento, di ricerca e di formazione.

Attraverso una revisione della letteratura internazionale, il presente lavoro restituisce gli esiti di una ricerca qualitativa che evidenzia in che termini e con quali modalità, all'interno del paradigma dell'*Adult Education*, l'approccio trasformativo abbia trovato concreta applicazione nell'ambito dell'educazione genitoriale. L'indagine di revisione, condotta su dieci studi empirici, prende in considerazione le esperienze e le percezioni dei genitori che hanno partecipato a programmi di supporto parentale. L'analisi ha permesso di elaborare tre temi principali: (1) le *trasformazioni genitoriali*, (2) il *dispositivo formativo* e (3) i *genitori in transizione*. I risultati riportati lasciano emergere la possibilità di delineare, sotto il profilo teorico e operativo, un modello di intervento e di supporto che, coerentemente con la teoria dell'apprendimento trasformativo, può incidere sulle prospettive di significato e sulle pratiche educative e di cura genitoriali.

---

\* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Antonello Mura è autore dei paragrafi "Introduzione" e "Supporto alla genitorialità: prospettive teoriche e percorsi operativi"; Daniele Bullegas è autore dei paragrafi "Metodologia della ricerca" e "Processi trasformativi e supporto alla genitorialità: un modello di intervento"; le conclusioni sono comuni ai due autori.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Cagliari. Corresponding author: [amura@unica.it](mailto:amura@unica.it).

<sup>^</sup> Università degli Studi di Siena.

**Parole chiave:** analisi tematica, educazione genitoriale, ricerca qualitativa, apprendimento trasformativo, educazione degli adulti, analisi della letteratura.

## **Transformative perspective in parent education: Developmental pathways and theoretical-operative trajectories**

### **Abstract**

Disability can modify family structure in organizational, relational and emotional terms and affect significantly parenting skills and resources.

For this reason, it becomes relevant to prepare and implement effective interventions to help parents to face challenges, in order to support those inclusive processes with which families, schools and the whole society are called to confront themselves in a dynamic and continuous intervention, research and training.

Through a review of the international literature, this paper presents the results of a qualitative research that highlights in what terms and in what ways, within the paradigm of adult education, the transformative approach has found concrete application in parent education.

The review, conducted on ten studies, aimed to explore parents' experiences and perceptions of parenting programs. Three main themes were identified: (1) *parental transformation*, (2) *educational device* and (3) *parents transitions*. Results reveal an intervention model that can affect meaning perspectives and educational and parenting practices, in line with transformative learning theory.

**Keywords:** thematic analysis, parent education, qualitative research, transformative learning, adult education, literature review.

*First submission:* 09/10/2021, *accepted:* 27/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

### **Introduzione**

Il panorama degli interventi a sostegno della genitorialità è un contesto ricco di proposte, riflessioni e modelli teorici. Sono infatti numerosi i percorsi di supporto per le famiglie che fronteggiano sfide educative differenti. Fra queste, la presenza di disabilità e la gestione delle dinamiche familiari sono state oggetto di analisi approfondita, con l'obiettivo di identificare azioni di capaci di sostenere e valorizzare le competenze e le conoscenze

specifiche dei genitori (Ianes, 1991, 1992; Mura, 2004, 2008, 2009, 2014; Pavone, 2009; Zucchi & Moletto, 2013) e innescare, nel contempo, processi di resilienza ed *empowerment* familiare (Malaguti, 2005; Walsh, 2008). Una condizione di disabilità o la presenza di un disturbo del neurosviluppo rappresentano eventi che possono modificare profondamente l'assetto familiare in termini organizzativi, relazionali e affettivi: convivere con un bambino o un adolescente impulsivo, con difficoltà adattive o comunicative, introduce nuovi bisogni, modifica l'equilibrio delle relazioni e, talvolta, delle gerarchie presenti in famiglia. Può attivare, inoltre, emozioni intense e distruttive, difficili da gestire, rendendo i rapporti complessi e problematici (Mura & Bullegas, 2020). In tal senso, soprattutto di fronte a condizioni potenzialmente complesse, diviene significativo predisporre percorsi e interventi in grado di sostenere i familiari di fronte alle sfide che sono chiamati ad affrontare.

Il tema del supporto genitoriale risulta altresì rilevante ai fini dell'attivazione di quei processi inclusivi che rappresentano una delle sfide prioritarie con cui le famiglie, la scuola e l'intera società sono chiamate a confrontarsi in un percorso continuo di intervento, di ricerca e di formazione. Le azioni di sostegno familiare possono rappresentare una risposta necessaria ed efficace per coltivare le dinamiche di collaborazione e di *partnership* di cui le scuole necessitano, per definire, progettare e realizzare interventi educativi e didattici capaci di incidere significativamente sulla crescita degli studenti. Pertanto, sostenere i genitori di fronte a sfide educative complesse può divenire un'azione capace, nel medio e nel lungo termine, di promuovere un'ecologia dei processi inclusivi entro ai quali la collaborazione, il confronto e la partecipazione rappresentano le leve del dialogo e dell'interazione che famiglie e scuole sono chiamate a realizzare.

## **Supporto alla genitorialità: prospettive teoriche e percorsi operativi**

Nel complesso scenario che caratterizza gli interventi a supporto della genitorialità è possibile rintracciare tre principali percorsi operativi.

Il primo raggruppa le proposte finalizzate a sensibilizzare e informare, trasmettendo conoscenze in merito alla gestione educativa dei figli. Il taglio è prettamente informativo e divulgativo e, nel presentare le strategie e le tecniche utili, non tiene conto né della soggettività del genitore né delle caratteristiche del figlio. Si tratta, pertanto, di proposte che stimolano processi di apprendimento di tipo formale, con lo scopo di descrivere e chiarire quali siano le pratiche educative più efficaci per far fronte alle difficoltà che i ge-

nitore possono incontrare (Ahmed, Borst, Wei, & Aslani, 2014; Bussing & Gary, 2001; Mackintosh, Myers, & Goin-Kochel, 2005).

Il secondo delinea percorsi di *parent training* all'interno dei quali, oltre alla dimensione di sensibilizzazione e informazione, vengono proposte attività finalizzate ad affinare capacità di *problem-solving* e di *coping*, attraverso l'utilizzo di strategie e tecniche educative di tipo comportamentale. Si tratta di forme d'intervento attentamente progettate e generalmente attivate in presenza di problematiche specifiche (Anastopoulos, Shelton, DuPaul, & Guevremont, 1993; Bearss, Burrell, Stewart, & Scahill, 2015; Deb et al., 2020; Vio, Marzocchi, & Offredi, 1999).

Il terzo, muovendosi all'interno del paradigma dell'educazione degli adulti, identifica percorsi di intervento e di supporto maggiormente esperienziali in cui i genitori vengono aiutati ad accrescere le loro conoscenze rispetto alle competenze, alle risorse e alle fragilità personali e dei propri figli (Durning, 2006; Lavigueur, Coutu, & Dubeau, 2011; Milani, 2018).

È in quest'ultimo percorso che è possibile inserire la teoria dell'apprendimento trasformativo descritta originariamente da Mezirow (1990) che, caratterizzandosi per l'accento posto sui processi critico-riflessivi, sull'esperienza e sul dialogo razionale (Taylor & Cranton, 2012), offre la possibilità di incidere sulle prospettive di significato personali per sostenerle o modificarle.

Nonostante la rilevanza che la teoria dell'apprendimento trasformativo ha assunto all'interno dei processi di educazione degli adulti (Fleming, Kokkos, & Fergal, 2019; Laros, Fuhr, & Taylor, 2017; Mezirow & Taylor, 2009), risultano ancora poche le esperienze di applicazione nel campo dell'educazione familiare. Ireland (1992) è stato uno dei primi ricercatori ad utilizzare la riflessione critica all'interno di un programma di educazione parentale come strumento per promuovere processi trasformativi a carico delle prospettive e delle pratiche genitoriali. Tale linea di ricerca orienta anche il contributo di Marineau e Segal (2006) che, attraverso l'applicazione dei principi di educazione degli adulti, sottolineano l'importanza della riflessione critica come modalità privilegiata di accesso al bagaglio esperienziale dei genitori. Rispetto all'approccio formale e direttivo delle iniziali esperienze di *parent training*, si assiste, nel contributo delle autrici, ad un cambio di paradigma in cui il modello del "formatore esperto" e del "genitore come destinatario di informazioni" lascia il posto ad un modello di *partnership* educativa in cui i professionisti supportano e collaborano con i partecipanti, per coltivare un ambiente di cura e di sostegno reciproco in cui sia possibile confrontarsi, discutere e crescere insieme (Bodner-Johnson, 2001; Freire, 1977; Sokol & Cranton, 1998).

In tale direzione, mediante un'analisi qualitativa della letteratura internazionale, si è cercato di comprendere in che termini e con quali modalità l'approccio trasformativo abbia trovato concreta applicazione nell'ambito dell'educazione genitoriale. L'indagine, finalizzata anche all'elaborazione di un modello teorico-operativo di intervento, è stata orientata a ricostruire lo stato dell'arte degli studi di natura empirica, nazionali e internazionali, sulle esperienze dei genitori che partecipano ai programmi di educazione parentale e a rilevare, attraverso le narrazioni genitoriali, quali elementi di tali programmi possono essere considerati efficaci per promuovere l'apprendimento trasformativo.

## Metodologia della ricerca

A partire dalle finalità esposte, attraverso SPIDER (Cooke, Smith, & Booth, 2012), un *tool* per affinare le strategie d'indagine qualitativa mediante la selezione di termini chiave specifici, è stata condotta una ricerca sistematica su cinque banche dati elettroniche (*Wiley, Jstor, ERIC, Taylor & Francis e SAGE Journals*). Ciò ha consentito di selezionare un totale di 1251 articoli.

In fase di *screening* sono stati esclusi i contributi non rispondenti agli standard di qualità e di accuratezza stabiliti a livello internazionale, includendo nell'analisi solo articoli *peer-reviewed* pubblicati in riviste scientifiche (Creswell, 2012). In particolare, gli articoli presi in considerazione dovevano presentare:

- ricerche empiriche nell'ambito dell'educazione e del supporto genitoriale;
- studi incentrati su un approccio trasformativo e/o narrativo e/o sulle comunità di pratica;
- la descrizione dell'oggetto della ricerca, dei partecipanti, degli strumenti di indagine e dei principali risultati;
- dati empirici basati su un approccio di ricerca qualitativo o *mixed-method*;
- riflessioni e proposte di intervento nell'ambito della genitorialità.

Dalla revisione di letteratura, come riportato nella tab. 1, sono risultati eleggibili dieci studi:

Tab. 1 – Lista contributi selezionati

<b>Autore e anno</b>	<b>Titolo</b>	<b>Rivista</b>
(First & Way, 1995)	Parent Education Outcomes: Insights into Transformative Learning	<i>Family Relations</i> , 44(1), 104-109
(Wolfe & Haddy, 2001)	A Qualitative Examination of Parents' Experiences in Parents' Education Groups	<i>Early Child Development and Care</i> , 167(1), 77-87
(Christopher et al., 2001)	Education for Self-Support: Evaluating Outcomes Using Transformative Learning Theory	<i>Family Relations</i> , 50(2), 134-142
(To et al., 2013).	A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach	<i>Journal of Social Work Practice</i> , 27(1), 79-94
(Bess & Doykos, 2014)	Tied together: building relational well-being and reducing social isolation through place-based parent education	<i>Journal of Community Psychology</i> , 42(3), 268-284
(To et al., 2014)	An exploratory study on the effectiveness and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach	<i>Journal of Social Work</i> , 14(1), 41-61
(Kucharczyk et al., 2014)	The Transformative Potential of Parent Education Groups for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder	<i>Conference Proceedings of XI International Transformative Learning Conference</i> , 278-284
(Taylor & Hill, 2016)	Employing Transformative Learning Theory in the Design and Implementation of a Curriculum for Court-Ordered Participants in a Parent Education Class.	<i>Journal of Transformative Education</i> , 14(3), 254-271
(van Beurden, et al., 2019)	How Moroccan-Dutch parents learn in communities of practice: Evaluating a bottom-up parenting programme	<i>Journal of Social Work</i> , 18(2), 164-184
(To, et al., 2018)	Supporting parents in late modernity through parent education: A mixed-methods study in Hong Kong	<i>Child &amp; Family Social Work</i> , 24, 283-291.

L'aderenza e la qualità metodologica dei contributi inclusi sono state valutate attraverso il *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP, 2018), una *checklist* per gli studi qualitativi che prevede dieci quesiti guida sulla raccolta dei dati, le strategie d'analisi e le modalità attraverso le quali i risultati sono presentati (Ghirotto, 2020). L'analisi attraverso il CASP ( $\mu = 7,8$ ; max = 9,5; min = 6) ha consentito di identificare otto contributi di qualità alta, in cui gli autori descrivono nel dettaglio il disegno di ricerca, le tecniche di raccolta dei dati e i passaggi metodologici più importanti. Due studi hanno invece rivelato una qualità moderata, poiché la descrizione metodologica difetta di alcune informazioni essenziali, quali le tecniche di



analisi dei dati, le strategie di campionamento, le questioni etiche relative alla ricerca.

L'analisi tematica dei dati qualitativi primari ha consentito di ottenere un quadro di sintesi rispetto ai risultati descritti negli articoli inclusi nella revisione (Braun & Clarke, 2006; Thomas & Harden, 2008). La finalità prioritaria di questa forma di analisi e di sintesi interpretativa è quella di “andare oltre” il contenuto degli studi originali, nel tentativo di generare concetti e sviluppare teorie che li integrino (Dixon-Woods et al., 2006; Sandelowski & Barroso, 2007). A tal proposito sono state utilizzate tre fasi di sintesi tematica, così come descritte da Thomas e Harden (2008): (1) la codifica “libera” riga per riga dei risultati degli studi primari inclusi nella revisione; (2) l'organizzazione dei codici, identificati in aree correlate, al fine di costruire temi descrittivi; (3) lo sviluppo di temi analitici.

Successivamente, i risultati di ciascuno degli studi selezionati sono stati organizzati ed inseriti nel software ATLAS.ti (Versione 9.0.7, 2021). Per impostare e agevolare il processo di analisi e di sintesi tematica, la codifica e lo sviluppo dei temi descrittivi e analitici sono stati svolti induttivamente, consentendo agli stessi di emergere direttamente dai dati (Saldana, 2013).

### **Processi trasformativi e supporto alla genitorialità: un modello di intervento**

L'analisi tematica ha permesso di elaborare tre temi principali costituiti sulla base dell'identificazione di specifiche sottocategorie, la cui interazione permette di ipotizzare un modello di intervento di supporto parentale centrato sull'apprendimento trasformativo (cfr. fig. 1). I temi generati descrivono diversi aspetti delle percezioni e delle esperienze dei genitori che partecipano a percorsi di *parent education* e si organizzano intorno al costruito di trasformazione genitoriale che, attraverso un dispositivo formativo di natura gruppale, capace di stimolare la riflessività e l'azione, è in grado di incidere sulle prospettive di significato e sulle pratiche educative dei partecipanti.

*Le trasformazioni genitoriali.* Il primo tema traccia la genesi e lo sviluppo di un processo trasformativo centrato sulle esperienze, sulle difficoltà e sulle esigenze dell'“essere genitore”; una dinamica che sembra attivarsi a partire da una serie di difficoltà educative, tra cui i problemi di gestione del comportamento e le frequenti interazioni disfunzionali che le famiglie sperimentano con i propri figli. Tali *impasse* rappresentano i vissuti più significativi che i partecipanti ai gruppi di supporto riferiscono all'inizio di un percorso di educazione parentale e sostanziano il concetto di “dilemma di-

sorientante” (Mezirow, 1991) come problema per il quale le esperienze e le conoscenze pregresse dell’individuo non forniscono soluzioni efficaci al suo superamento (Nohl, 2015; Taylor, 2000).

Se un “dilemma disorientante”, opportunamente affrontato, può configurarsi come l’innesco di una potenziale riformulazione delle strutture di significato con le quali si interpreta il mondo circostante (Mezirow, 2000), il cuore del processo è rappresentato da un ciclo ricorsivo nel quale la riflessione, l’apprendimento strumentale e l’azione, richiamandosi vicendevolmente, occupano un posto di rilievo (cfr. Fig. 1).

Attivare processi riflessivi consente la “messa in discussione critica” dei valori, delle credenze, dei significati e delle pratiche che guidano l’agire individuale. Ciò significa analizzare in profondità le interpretazioni e i punti di vista attraverso i quali il genitore comprende il contesto relazionale nel quale è inserito, aiutandolo a definire e valutare in maniera più efficace le difficoltà educative che è chiamato ad affrontare.

All’interno del ciclo ricorsivo è possibile individuare anche il costrutto di “apprendimento strumentale”, ossia «quelle azioni che permettono di apprendere a controllare e manipolare l’ambiente o altre persone» (Mezirow, 2016, p. 7) e che, all’interno di un percorso di supporto parentale, divengono strategiche, poiché rappresentano la possibilità di acquisizione di nuove conoscenze e di pratiche educative utili per la gestione delle problematiche relazionali e comportamentali con i propri figli.

In altri termini, apprendere nuove strategie e successivamente agirle nei contesti di riferimento permette ai genitori di poter attivare quei processi riflessivi che consentono loro di mettere in discussione ed eventualmente modificare le proprie prospettive di significato.

Apprendimento e riflessione convergono coerentemente nell’azione concreta all’interno del contesto familiare. La dimensione dell’agentività diviene essenziale e consente al genitore di ri-sperimentare controllo e direzionalità nella relazione col proprio figlio. L’opportunità di agire concretamente e successivamente confrontarsi e discutere all’interno del gruppo aiuta i partecipanti a riflettere sull’effetto delle azioni intraprese e, dunque, a riscoprirsì maggiormente efficaci dal punto di vista educativo.

*Il dispositivo formativo.* Il secondo tema definisce le qualità strutturali di un dispositivo formativo capace di generare e sostenere processi trasformativi delle prospettive di significato e delle pratiche educative genitoriali. La letteratura considerata sembra suggerire che i *vettori socio-relazionali* e quelli *trasformativi* rappresentino gli elementi principali di un modello di intervento capace di innescare cambiamento e crescita personale (cfr. Fig. 1).

I primi si riferiscono alla dimensione socializzante che connota i dispo-

sitivi formativi basati su un approccio trasformativo (Taylor & Cranton, 2012). In tal senso, l'analisi primaria dei dati restituisce alcune dimensioni distintive che definiscono il contesto formativo parentale come un luogo di socializzazione, di condivisione e di supporto reciproco. Attraverso di esse è possibile creare uno spazio in cui i partecipanti possono raccontarsi le difficoltà, i successi, le speranze, le delusioni, le conoscenze pratiche ed operative. Ciascuno diventa in grado di costruirsi una rappresentazione personale del proprio figlio che integra potenzialità, limiti e risorse.

La possibilità di condividere la propria storia con altri genitori diviene un elemento essenziale per l'efficacia di tali forme d'intervento, perché capace di attivare quei processi critico-riflessivi necessari per rielaborare le proprie cornici di riferimento e le prospettive di significato e al contempo favorire il supporto reciproco fra pari.

I vettori trasformativi rappresentano il secondo elemento del modello di formazione genitoriale. Al loro interno è possibile rintracciare alcune dimensioni distintive che definiscono il contesto formativo come spazio riflessivo, narrativo e di apprendimento sociale. È soprattutto la narrazione autobiografica che diviene elemento centrale, poiché consente ai familiari di raggiungere nuove letture o interpretazioni dei vissuti che riguardano il loro ruolo parentale, configurandosi, dunque, come pratica formativa grazie alla quale il genitore, nell'atto di raccontarsi, ha la possibilità di distanziarsi da sé, di riflettere criticamente, oggettivando la propria esperienza.

Attraverso la narrazione si genera anche uno spazio intersoggettivo, che diviene luogo di sostegno e di supporto emotivo reciproco. A tal riguardo, lungi dall'essere un mero atto di autocompiacimento e di rivolgimento sterile sul sé, il racconto, se opportunamente gestito, si traduce in esperienza di *connectedness*, ovvero di associazionismo, condivisione e apprendimento collettivo (Formenti, 1998).

*I genitori in transizione.* Il terzo tema descrive una genitorialità in transizione, segnalando la natura processuale e dinamica di tale costrutto. In quest'ottica essere genitori significa transitare verso una linea evolutiva che continua per il resto della vita, variando e rimodellandosi nel corso del tempo e delle transizioni che la famiglia è chiamata ad affrontare e che, talvolta, sono originate da *impasse* educative, difficoltà o veri e propri dilemmi (Carter & McGoldrick, 1989; Scabini, 1995; Walsh, 1995).

I dati primari estrapolati dagli studi sembrano convergere verso una definizione dell'"identità genitoriale" come una costruzione *in progress* di conoscenze, di significati, di *habitus*, di stili e pratiche educative e di cura che viene appresa e maturata in modi sia informali che formali (cfr. Fig. 1). In tal senso, la dimensione identitaria è spesso ispirata a teorie più o meno implicite che necessitano di essere riportate ad un livello di piena consape-

volezza. Dall'analisi tematica si evidenzia che l'obiettivo degli interventi di supporto genitoriale è quello di far emergere le teorie in uso (Argyris & Schön, 1974). La finalità è quella di aiutare i partecipanti a transitare da uno spazio pre-riflessivo, fondato su saperi impliciti e non validati, di cui sovente sono "prigionieri" (Fabbri, 2008), ad un posizionamento critico-riflessivo, capace di evidenziare eventuali distorsioni a carico delle prospettive personali di significato che quotidianamente guidano il loro agire educativo.

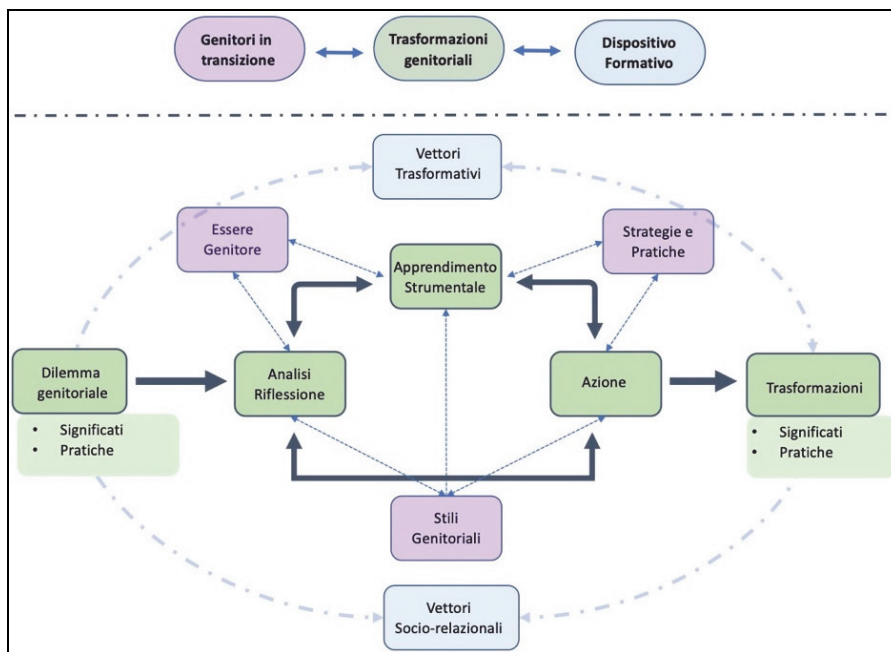


Fig. 1 - Un modello di intervento a supporto della genitorialità

La figura n.1 mostra un primo tentativo di sintesi visiva in cui le tematiche descritte, attraverso la loro reciproca interazione, permettono di impostare, sotto il profilo teorico e operativo, un modello d'intervento a supporto della genitorialità da validare empiricamente.

## Considerazione conclusive

Nonostante l'apprendimento trasformativo rappresenti un modello teorico ampiamente utilizzato in differenti contesti dell'*adult education*, trova ancora poca applicazione nel campo dell'educazione genitoriale. In un arco

temporale di oltre venti anni sono solamente dieci i contributi che evidenziano le modalità attraverso le quali il *transformative learning* può essere utilizzato come metodologia finalizzata al supporto e al sostegno parentale.

Risultano comunque sufficienti a far emergere come le categorie generate attraverso l'analisi tematica descrivano una processualità che, seppur semplificata, sembra coerente con il processo trasformativo tratteggiato originariamente da Mezirow (1991; 1990) e con le dinamiche *single* e *double loop* descritte da Argyris e Schön (1998).

In tale prospettiva, la genitorialità è inquadrata come percorso di formazione dell'individuo adulto e può essere appresa e sostenuta attraverso pratiche e dispositivi narrativi e riflessivi che, se opportunamente gestiti, assumono valore trasformativo e sono propri dell'educazione degli adulti (Auerbach, 1968; Bracci, Marsick, Watkins, & Romano, 2018; Fabbri, 2004, 2008, 2009; Ireland, 1992; Marienau & Segal, 2006).

L'analisi tematica restituisce, pertanto, la possibilità di "andare oltre" le singole esperienze riportate nei contributi di ricerca considerati e sembra offrire la possibilità di ipotizzare, sotto il profilo teorico e operativo, l'elaborazione di un intervento a supporto della genitorialità che può incidere sia sulle prospettive di significato che sulle pratiche educative e di cura. L'aspetto centrale di tale modello è il ciclo ricorsivo che connette riflessione, apprendimento strumentale ed azione e che, attraverso l'interazione tra i vettori socio-relazionali e trasformativi, aiuta e sostiene i familiari a transitare da un'azione educativa pre-riflessiva ad una riflessiva e consapevole

Agire in direzione del supporto parentale permette, inoltre, di operare su un binario parallelo. Da un lato, consente al genitore di ri-acquisire competenze e capacità indispensabili a fronteggiare le sfide educative che incontra, dall'altro può favorire un'autentica *partnership* educativa fra scuola e famiglia, essenziale per promuovere processi inclusivi e realizzare forme di collaborazione e confronto autentici.

## Riferimenti bibliografici

- Ahmed, R., Borst, J., Wei, Y., & Aslani, P. (2014). Do parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) receive adequate information about the disorder and its treatments? A qualitative investigation. *Patient Preference and Adherence*, (8), pp. 661-670. Doi: 10.2147/PPA.S60164.
- Anastopoulos, A. D., Shelton, T. L., DuPaul, G. J., & Guevremont, D. C. (1993). Parent training for attention-deficit hyperactivity disorder: Its impact on

- parent functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), pp. 581-596. Doi: 10.1007/BF00916320.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Argyris, C., & Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Auerbach, A. B. (1968). *Parents learn through discussion. Principles and practices of parent group education*. New York: John Wiley & Sons.
- Bearss, K., Burrell, T. L., Stewart, L., & Scahill, L. (2015). Parent Training in Autism Spectrum Disorder: What's in a Name? *Clinical Child and Family Psychology Review*. Doi: 10.1007/s10567-015-0179-5.
- Bess, K. D., & Doykos, B. (2014). Tied together: building relational well-being and reducing social isolation through place-based parent education. *Journal of Community Psychology*, 42(3), pp. 268-284. Doi: 10.1002/jcop.21609.
- Bodner-Johnson, B. (2001). Parents as adult learners in family-centered early education. *American Annals of the Deaf*, 146(3), pp. 263-269. Doi: 10.1353/aad.2012.0097.
- Bracci, F., Marsick, V., Watkins, K., & Romano, A. (2018). Toward a Model to Leverage Informal and Incidental Learning in Family Contexts There. *La Famiglia*, 52(262), 317-346.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bussing, R., & Gary, F. A. (2001). Practice Guidelines and Parental ADHD Treatment Evaluations: Friends or Foes? *Harvard Review of Psychiatry*, 9(5), 223-233. Doi: 10.1080/10673220127905.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle: a framework for family therapy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Christopher, S., Dunnagan, T., Duncan, S. F., & Paul, L. (2001). Education for Self-Support: Evaluating Outcomes Using Transformative Learning Theory. *Family Relations*, 50(2), 134-142. Doi: 10.1111/j.1741-3729.2001.00134.x.
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: The SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative Health Research*, 22(10), pp. 1435-1443. Doi: 10.1177/1049732312452938.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (47h ed.). Boston: Pearson.
- Critical Appraisal Skills Programme. (2018). CASP Qualitative Checklist. In *CASP Online*. Retrieved from <https://casp-uk.net/%0Ahttp://www.casp-uk.net/casp-tools-checklists>.
- Deb, S., Retzer, A., Roy, M., Acharya, R., Limbu, B., & Roy, A. (2020). The effectiveness of parent training for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analyses. *BMC Psychiatry*, 20(1), 583. Doi: 10.1186/s12888-020-02973-7.
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., ... Sutton, A. J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the

- literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Medical Research Methodology*, 6, 1-13. Doi: 10.1186/1471-2288-6-35.
- Durning, P. (2006). From foster care to parent training . The emergence of a socio-educative approach to ‘parentality.’ In G. B. La Sala, P. Fagandini, V. Iori, & F. Monti (Eds.), *Coming into the World: A Dialogue between Medical and Human Sciences*. Berlino: Walter de Gruyter.
- Fabbri, L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo : la costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(1), pp. 45-55. Doi: 10.1400/185948.
- Fabbri, L. (2009). La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, 249, 7-14.
- First, J. A., & Way, W. L. (1995). Parent Education Outcomes: Insights into Transformative Learning. *Family Relations*, 44(1), pp. 104-109.
- Fleming, T., Kokkos, A., & Fergal, F. (2019). European Perspectives on Transformation Theory. In *European Perspectives on Transformation Theory*. Doi: 10.1007/978-3-030-19159-7.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini e Associati.
- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca quantitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Ianes, D. (1991). Il sostegno alla famiglia con handicap nell’ottica della community care. In F. Folgheraiter & P. Donati (Eds.), *Community Care. Teoria e pratica del lavoro sociale di rete*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (1992). L’adattamento attivo della famiglia con handicap. In E. Byrne, C. Cunningham, & P. Sloper (Eds.), *Le famiglie dei bambini Down*. Trento: Erickson.
- Ireland, S. E. (1992). *Furthering the practice of parent education: developing skills of critical self-reflection in parenting programs*. Columbia University.
- Kucharczyk, S., Schultz, T., & Sreckovic, M. (2014). The Transformative Potential of Parent Education Groups for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. In A. Nicolaidis & D. Holt (Eds.), *XI International Transformative Learning Conference* (pp. 278-284). New York.
- Laros, A., Fuhr, T., & Taylor, E. W. (Eds.) (2017). *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lavigueur, S., Coutu, S., & Dubeau, D. (2011). *Sostenere la genitorialità*. Trento: Erickson.
- Mackintosh, V., Myers, B., & Goin-Kochel, R. (2005). Sources of information and support used by parents of children with autism spectrum disorders. *Journal on Developmental Disabilities*, 12(1), pp. 41-51.
- Malaguti, E. (2005). Resilienza e disabilità. In B. Cyrulnik & E. Malaguti (Eds.), *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- Marienu, C., & Segal, J. (2006). Parents as developing adult learners. *Child Welfare*, 85(5), pp. 767-784.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, pp. 3-33. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. (2016). Come la riflessione critica innesca l'apprendimento trasformativo. In J. Mezirow (Ed.), *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, pp. 1-17. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2008). Tra passato e presente verso il futuro: i genitori di fronte alla diagnosi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 7(1), pp. 45-57.
- Mura, A. (2009). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (Ed.), *Famiglia e progetto di vita*, pp. 313-328. Trento: Erickson.
- Mura, A. (2014). Associations for disabled people in Italy: A pedagogical exploration. *Alter*, 8(2), pp. 82-91. Doi: 10.1016/j.alter.2014.03.002.
- Mura, A., & Bullegas, D. (2020). ADHD e famiglia: un'esperienza di supporto alla genitorialità. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 5(2), pp. 82-93.
- Nohl, A.-M. (2015). Typical Phases of Transformative Learning. *Adult Education Quarterly*, 65(1), pp. 35-49. Doi: 10.1177/0741713614558582.
- Pavone, M. (2009). *Famiglie e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Saldana, J. (2013). The Coding Manual fo Qualitative Researchers. In *The Coding Manual For Qualitative Researchers* (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer Publishing Company.
- Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sokol, A. V., & Cranton, P. (1998). Transforming, Not Training. *Adult Learning*, 9(3), 14-16. Doi: 10.1177/104515959800900308.
- Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, pp. 285-328. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Unified Theory. In Edward W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The*



- Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, pp. 3-21. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Taylor, M. B., & Hill, L. H. (2016). Employing Transformative Learning Theory in the Design and Implementation of a Curriculum for Court-Ordered Participants in a Parent Education Class. *Journal of Transformative Education*, 14(3), pp. 254-271. Doi: 10.1177/1541344616644685.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, pp. 1-10. Doi: 10.1186/1471-2288-8-45.
- To, S. M., So, Y. Y., Tsoi, K. W., Iu Kan, S. M., & Chan, T. S. (2018). Supporting parents in late modernity through parent education: A mixed-methods study in Hong Kong. *Journal of Social Work*, 18(2), pp. 164-184. Doi: 10.1177/1468017316656090.
- To, S. M., Iu Kan, S. M., Tsoi, K. W., & Chan, T. S. (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 79-94. Doi: 0.1080/02650533.2012.732046.
- To, S. M. So, Y. Y., & Chan, T. S. (2014). An exploratory study on the effectiveness and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach. *Journal of Social Work*, 14(1), pp. 41-61. Doi: 10.1177/1468017313475554.
- van Beurden, S. L., de Haan, M., & Jongmans, M. J. (2019). How Moroccan-Dutch parents learn in communities of practice: Evaluating a bottom-up parenting programme. *Child and Family Social Work*, 24(2), pp. 283-291. Doi: 10.1111/cfs.12613.
- Vio, C., Marzocchi, G. M., & Offredi, F. (1999). *Il bambino con Deficit di Attenzione/Iperattività. Diagnosi psicologica e formazione dei genitori*. Trento: Edizioni Erickson.
- Walsh, F. (1995). *Ciclo vitale e dinamiche familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Walsh, F. (2008). *La resilienza familiare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wolfe, R. B., & Haddy, L. (2001). A Qualitative Examination of Parents' Experiences in Parent Education Groups. *Early Child Development and Care*, 167(1), pp. 77-87. Doi: 10.1080/0300443011670107.
- Zucchi, R., & Moletto, A. (2013). *La metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

# **Le *poliferie* educative come modello organizzativo a sostegno del processo d'inclusione\***

di *Marinella Muscarà*<sup>°</sup>, *Alessandro Romano*<sup>^</sup>

## **Riassunto**

Il contributo propone una riflessione sugli aspetti del processo d'inclusione come azione sistemica e suggerisce il modello delle poliferie educative – intese come “comunità locali di apprendimento” – per promuovere e supportare sinergicamente gli interventi educativi. L'esperienza della pandemia di Covid-19 ha confermato che il contrasto all'isolamento e all'esclusione dei soggetti più vulnerabili, come gli studenti con BES, possa avvenire con la collaborazione attiva di tutti stakeholders del territorio, di cui fanno parte anche le università e i centri di ricerca. Il contributo individua nell'azione di partecipazione, riflessione e trasformazione un'opportunità di altissimo valore per elaborare efficaci schemi interpretativi e di intervento a sostegno del lavoro degli insegnanti e di tutta la comunità educante.

**Parole chiave:** inclusione, poliferie educative, covid, BES.

## **Educational *poliferie* as an organizational model to support the inclusion process**

### **Abstract**

The contribution proposes a reflection on the aspects of the process of inclusion as a systemic action and suggests the model of educational poliferie – understood as “local learning communities” – to promote and support educational interventions synergistically. The experience of the Covid-19

---

\* Il presente contributo è il risultato del lavoro comune degli autori. Con riferimento alle singole attribuzioni: Marinella Muscarà ha scritto i paragrafi “*Inclusione, pluralismi identitari e poliferie educative*” e “*Considerazioni conclusiva*”; Alessandro Romano ha scritto i paragrafi “*Le disuguaglianze nelle poliferie educative ai tempi del Covid-19*” e “*Partecipare, riflettere e trasformare nel post cOVID-19 per contrastare l'esclusione e l'isolamento degli alunni con disabilità*”.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Enna “Kore”. Corresponding author: [marinella.muscara@unikore.it](mailto:marinella.muscara@unikore.it).

<sup>^</sup> Università degli Studi di Enna “Kore”.

pandemic has confirmed that combating isolation and exclusion of the most vulnerable, such as students with special educational needs, can occur with the active collaboration of all stakeholders, of which universities and research centers are also part. The contribution identifies in the action of participation, reflection, and transformation an opportunity of the highest value to develop effective interpretative and intervention schemes to support the work of teachers and the entire educational community.

**Keywords:** inclusion, educational *poliferie*, covid, special educational needs.

*First submission:* 10/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

### **Inclusione, pluralismi identitari e *poliferie* educative**

Le teorie e le pratiche didattiche e pedagogiche connesse ai processi di inclusione hanno oramai dimostrato in modo inconfutabile – in forza dell’altissima variabilità che si esperisce nella vita quotidiana e in particolare all’interno del contesto scolastico – l’impossibilità di giungere a modelli educativi preordinati, in ogni caso e in ogni luogo validi sotto il profilo dell’efficacia. Se da una parte il lavoro dello studioso si presenta come più gravoso poiché caratterizzato da un elevato livello entropico, dall’altra esso si rende ancor più avvincente poiché le sfide educative sono assunte non più come problemi ma come il risultato di un processo inflativo di complessità che può essere pensato, compreso e ri-pensato attraverso pratiche *semplesse* (cfr. Berthoz, 2011; Muscarà, 2021; Sibilio, 2015, 2016). Nell’ambito di tale scenario, ricorda Lucio Cottini (2018), «la crescita di una cultura dell’inclusione come diritto inalienabile di tutti e di ciascuno, deve connettersi, a scuola, con un’azione rivolta al contesto e agli individui e con un controllo delle procedure e dei risultati» (p. 137). A tale riguardo, appare conveniente sottolineare che il modello teorico sovranazionale, proposto negli anni Novanta del secolo scorso da UNESCO e noto con il nome di *inclusive education*, ha fatto emergere con sempre maggiore forza la necessità di ricorrere a soluzioni e organizzazioni flessibili al fine di promuovere un’azione educativa in combinazione operativa con le altre strutture del territorio. Se da una parte si mostra evidente il fatto che l’attività delle Agenzie intergovernative abbia favorito la diffusione di una cultura dell’inclusione, guardando nello specifico al contesto italiano è possibile sostenere che il *Belpaese* abbia contribuito in maniera significativa all’innovazione pedagogica già ben prima della Dichiarazione di Salaman-

ca del 1994 (cfr. Cottini, 2020; de Anna, 2014; Muscarà, 2018). Riferisce, infatti, Roberta Caldin (2020): «In Italia, a scuola e nella società, la sfida dell'educazione – e dell'educazione inclusiva, in particolare – sta, appunto, dove il senso comune vede l'*impossibilità* del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione, che si rileva nella dimensione della *possibilità*» (p. 14). Quest'ultima dimensione, quella appunto della *possibilità*, sembra infatti aver caratterizzato la giurisprudenza italiana già dagli anni Settanta del Ventesimo secolo. Basti pensare, ad esempio, alle pratiche di inserimento nelle classi comuni di una parte degli studenti in situazione di disabilità previste dalla legge n. 118 del 1971<sup>1</sup>, allo sperimentalismo didattico e organizzativo invocato dal Documento Falcucci e dalla Circolare Ministeriale n. 227 del 1975 o all'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali determinato dall'emanazione della legge n. 517 del 1977.

L'effervescenza normativa italiana che ha caratterizzato il settore educativo nell'ultimo cinquantennio, alimentata anche dalle sollecitazioni promosse dalla pedagogia speciale, ha condotto alla *svolta inclusiva*, finendo per conferire alla legislazione scolastica la foggia di un groviglio di circolari, decreti ministeriali e interministeriali, decreti legislativi, D.P.R., linee guida, leggi, etc. La gemmazione così prodotta, oltre a normare e garantire il diritto all'educazione di ciascuno studente, ha finito per trasformare in modo irreversibile il volto della scuola italiana (cfr. de Anna, 2014; Mura, 2016). Quest'ultima, infatti, non si trova più ad operare con un'ipotetica omogeneità, al fine di perseguire un principio di invarianza sociale e culturale all'interno del gruppo-classe (la costruzione dello studente tipico) ma è obbligata a confrontarsi con un imprevisto e incontenibile *pluralismo identitario*. Esso non è però riferibile esclusivamente a una differenziazione di tipo etnico ma è riconducibile all'alterità nel senso più ampio: condizione di disabilità, presenza di disturbi evolutivi, situazioni di svantaggio economico e socio-culturale, differenze etniche, confessionali e di genere etc. Nella nuova scuola

oggetto di speciale attenzione sono dunque non esclusivamente gli alunni con esplicita presenza di deficit: tendere alla concreta possibilità di dare vita a “una

---

<sup>1</sup> Si osservi che la legge n. 118 del 1971, sebbene rappresenti una prima innovazione importante nell'ambito del diritto all'educazione, non garantiva la frequenza scolastica nelle classi comuni alla totalità degli studenti in situazione di disabilità. Essa, infatti, escludeva da tale possibilità «i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali» (art. 28, L. 118/1971).

scuola per crescere”, ovvero capace di fornire gli strumenti “per saper stare al mondo”, implica assumersi fattivamente la responsabilità di aprirsi a un’idea del costruito “differenza” come paradigma comune, che sta alla base della natura umana» (Muscarà, 2018, pp. 39-40).

Dal momento che – osservano Amiraux e Fabbri (2020) – «la scuola diventa sempre più il luogo per eccellenza di validazione dei principi, rinnovo degli accordi e conferma dei disaccordi tra molteplici coalizioni di attori (quali genitori, insegnanti, autorità ecc.)» (p. 9) appare evidente l’importanza del contesto – e del contesto educativo, in particolare. Ne consegue che la promozione di una cultura dell’inclusione debba necessariamente prevedere azioni rivolte agli individui ma anche al contesto perché la stessa nozione di “inclusione” si mostra come un concetto localizzato e variabile (cfr. Florian, 2005).

Si è detto che l’effervescenza normativa e il contributo della pedagogia speciale abbiano confermato il diritto all’educazione per tutti e per ciascuno e che tale influenza abbia prodotto un radicale cambiamento dell’istituzione scolastica, che è innanzitutto un cambiamento organizzativo. Il perseguimento del principio dell’inclusività, infatti, obbliga la scuola a mostrare capacità adattive al contesto, promuovendo visioni sistemiche capaci di collocare il fatto educativo all’interno dello spazio sociale che lo ha prodotto e con cui è dialogicamente connesso. Non sorprende dunque che già nella C.M. n. 227 del 1975 è possibile rinvenire, sebbene *in nuce*, una prima sottolineatura dell’importanza della dimensione organizzativa al fine di garantire interventi efficaci in favore degli alunni con disabilità:

Non ci si nasconde la complessità e la gravità dei problemi di natura strutturale ed organizzativa da risolvere, per conseguire risultati apprezzabili, nell’azione volta all’integrazione scolastica e sociale dei suddetti allievi, ma, proprio per questo vanno studiati tempi e forme concreti di interventi significativi sui quali occorrerà richiamare l’attenzione e cercare il consenso degli organi collegiali di governo delle istituzioni scolastiche, per l’alto valore democratico che l’integrazione scolastica degli alunni handicappati riveste. Integrazione che richiede certamente un nuovo modo di essere della scuola (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975, p.1).

Tuttavia, uno dei cambiamenti più importanti che hanno determinato lo stravolgimento del sistema scolastico, è da ricondurre indiscutibilmente alla legge n. 59 del 1997 con la quale si riconosce alle scuole un’autonomia non solamente finanziaria e amministrativa ma didattica e organizzativa. L’entrata in vigore di questa legge, infatti, ha consentito di perseguire attraverso il POF – sostituito oggi dal PTOF con la legge n. 107 del 2015 – un progetto educativo attento ai pluralismi identitari, abdicando a un’istruzione

rigida fondata sul rispetto dei programmi nazionali a favore di scelte organizzativo-didattiche funzionali all'individualizzazione e alla personalizzazione degli insegnamenti. Osservano al riguardo Chiappetta Cajola e Ciraci (2013):

In presenza di contesti e di risultati formativi differenti, a seconda dell'ambito territoriale a cui si riferiscono, una didattica non adeguatamente organizzata rispetto alle risorse, ai tempi e agli spazi differenziati e flessibili, e priva di un sistema avanzato di valutazione, non può promuovere né il successo "in uscita" degli alunni, né il riconoscimento e la valorizzazione delle varie forme di diversità presenti nella scuola» (p. 41).

Il passaggio da un sistema scolastico improntato sul modello piramidale a un nuovo *concept* policentrico ha consentito sul fronte dell'inclusione di spalancare le porte delle scuole al territorio attraverso l'adozione di scelte organizzative flessibili oltreché la costituzione di accordi di rete con istituzioni e associazioni che operano nel territorio<sup>2</sup>.

L'attenzione alla dimensione locale e la promozione di partenariati hanno così favorito lo sviluppo di ciò che potremmo chiamare – prendendo a prestito il termine dall'area di studi urbanistici – "*poliferie educative*"<sup>3</sup>, cioè comunità locali di apprendimento delle quali la scuola rappresenta solamente uno degli attori coinvolti in un ininterrotto processo educativo volto a realizzare un progetto inclusivo per tutti e dappertutto. D'altra parte, scrivono Ianes et al. (2020),

the opportunities for co-operation and collaboration between different stakeholders and the support resources provided by law are numerous, and they could allow for the implementation of adequate and multi-level provision for students with disabilities. Moreover, theoretically the different working groups established for the development of inclusive practices do not only act on behalf of single students with SEN in their classes. Many groups, such as the school working group for inclusion, are conceived of as places for the development of inclusion in a more systemic way. Rather than focusing solely on how to accommodate the needs of

---

<sup>2</sup> A tale riguardo, si vedano gli artt. 5, 6 e 7 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. È opportuno sottolineare, inoltre, che la più recente normativa (ad esempio, la legge 107/2015, il d.lgs. 66/2017, il d.lgs. 96/2019 etc.) ha ulteriormente enfatizzato la dimensione reticolare tra istituzioni scolastiche differenti anche al fine di valorizzare le risorse professionali in organico e ripartire il carico amministrativo.

<sup>3</sup> Si osservi che il neologismo *poliferie* è impiegato per la prima volta in ambito urbanistico con riferimento a una visione policentrica della città nella quale le periferie rappresentano luoghi strategici, generatori di opportunità sociali, culturali ed economiche (cfr. Carta, 2019).

single students, they should look instead at school development as a whole (p. 257).

Appare chiaro dunque il potenziale inclusivo delle *poliferie educative*, che non sono da intendere come luoghi della marginalità o appendici periferiche dello Stato ma come comunità cooperanti attivamente e creativamente per la realizzazione di interventi sinergici e continuativi, unitamente agli altri soggetti del territorio (famiglie, enti locali, associazioni e terzo settore, centri di formazione e di ricerca, istituzioni culturali etc.).

Il progetto inclusivo così immaginato, promosso dalle comunità locali di apprendimento – le poliferie educative – consente di estendere gli effetti dell'azione pedagogica non solamente all'interno dello spazio ristretto dell'aula scolastica ma all'extra-scuola in una relazione sistemica con lo spazio circostante.

### **Le disuguaglianze nelle *poliferie educative* ai tempi del Covid-19**

La crisi pandemica causata dalla propagazione del Covid-19, coinvolgendo l'intero globo e interessando ogni aspetto della vita degli uomini e delle donne, ha modificato in maniera quasi irreversibile il nostro modo di stare al mondo, trasformando le relazioni, le pratiche sociali e quelle educative (cfr. United Nation, 2020; Schleicher, 2020).

In risposta all'emergenza epidemiologica i governi di tutti i Paesi hanno dovuto elaborare strategie di resilienza per rispondere alle mutate condizioni e provare così a contenere la diffusione del virus. «The public health response to the COVID-19 pandemic led to the unprecedented situation of millions of people relying almost exclusively on communication technology to work, study, and socialize. It is probably fair to observe that there has never been such a heightened dependency on technology for such a wide range of activities at such a global scale» (Madianou, 2020, p. 2). I provvedimenti dei governi centrali non hanno risparmiato le agenzie educative e in particolare il settore scolastico che ha dovuto ripensare e riorganizzare le attività didattiche per tutelare il diritto all'educazione e alla formazione. Tuttavia, osserva Laura Agrati (2021), «È stato calcolato che durante il periodo di chiusura delle scuole per la crisi pandemica oltre 500 milioni di studenti nel mondo non abbiano potuto accedere alla didattica a distanza o da remoto, il 21% della popolazione studentesca abitante nei Paesi ad alto reddito, addirittura il 66% in quelli a basso reddito» (pp. 180-181). Dal momento che il Covid-19 ha ridotto la possibilità di accedere alle risorse educative (cultura, sport, lettura etc.) è evidente che esso abbia contribuito

a innalzare i livelli di povertà educativa (cfr. Save the Children, 2020). A tal riguardo, osserva Nuzzaci (2021), «the COVID19 pandemic, which has caused the condition of the so-called lockdown and in particular the closure of schools and universities all over the world and in Italy, with very devastating impacts on the lives of children, adolescents and their families, has had the effect of exponentially increasing economic poverty and consequently educational poverty» (p. 115).

Con riferimento al contesto italiano, prima il D.P.R. dell'8 marzo 2020 – che ha determinato l'interruzione di numerose attività comprese quelle riferibili al settore dell'educazione e della scuola – e successivamente gli ulteriori provvedimenti adottati dal Governo nazionale hanno confermato con forza il valore dei media digitali per l'apprendimento e l'insegnamento in presenza e a distanza (cfr. Rivoltella, 2015; Rivoltella & Rossi, 2019; Muscarà & Romano, 2020). Sebbene in Italia sia ancora lunga la strada della *digital transformation*, il web e i media digitali hanno rappresentato nello scenario delineato dalla pandemia gli unici strumenti capaci di tenere viva la relazione educativa bruscamente interrotta tra docente e discente, promuovendo il dialogo e la co-creazione di nuove soluzioni di insegnamento e di apprendimento. Tuttavia, «La DaD ha trovato impreparate le scuole e gli insegnanti, che hanno reagito bene e hanno supplito con l'impegno e la dedizione al gap di competenze digitali» (Ferri, 2021, p. 49). A tale riguardo, appare ragionevole ritenere che il problema della digitalizzazione nella scuola italiana non possa e non debba essere discusso e risolto all'interno di una dimensione emergenziale ma è altrettanto evidente che tale condizione di eccezionalità abbia consentito di far emergere chiaramente alcune carenze strutturali del nostro sistema formativo. Infatti, se da una parte le competenze degli insegnanti, le loro capacità di progettare ambienti di apprendimento online, le loro abilità tecnico-informatiche si sono mostrate non sempre adeguate ad affrontare la sfida lanciata dalla società dell'informazione e imposta dalla crisi pandemica, l'indebolimento dell'azione educativa sembra potere essere ricondotto anche al ritardo infrastrutturale che caratterizza ogni aspetto della dimensione pubblica e privata della società italiana, alla mancata disponibilità delle risorse tecnologiche e al ridotto accesso ai servizi (cfr. Ferri, 2021). A tale proposito, un recente report sull'impatto del coronavirus sulla povertà educativa in Italia di *Save the Children* (2020) indica che

Gli sforzi per raggiungere gli studenti con la didattica a distanza sono talora vanificati dalle condizioni abitative dei minori. Il 42% di loro vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio. A ciò si aggiunge il numero consistente, il 12,3% dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi



quali computer o tablet (850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20% nel Mezzogiorno (p. 9; cfr. ISTAT, 2020; Nuzzaci, 2021).

A questo punto, si aggiunga la variabilità del territorio italiano che è caratterizzato da un indice di eterogeneità estremamente elevato. Con riferimento al rischio educativo, infatti, l'Italia presenta un livello moderato e medio al Nord e un livello alto e molto alto a Sud (cfr. Save the Children, 2020). Nell'ambito del quadro organizzativo scolastico descritto nel precedente paragrafo, le *poliferie educative* – che, si ricorda, sono da intendere come comunità locali di apprendimento, capaci promuovere visioni sistemiche e sinergiche per la promozione dell'inclusione – non sempre e non dappertutto sono riuscite a contenere le disuguaglianze generate dalle differenziazioni sociali (economiche, di ceto, di etnia, di salute etc.). Infatti, a fronte dell'impegno profuso per la rimodulazione dell'offerta formativa, la didattica a distanza ha tuttavia fatto emergere profili marcati di disegualianza (cfr. Madianou, 2020). All'interno delle *poliferie educative* le scuole, soggetto propulsore dell'azione inclusiva, non sono riuscite ad assicurare uguali possibilità di fruizione dei servizi e delle risorse. Il persistente *digital divide* che ancora connota parte del Paese, le diffuse condizioni di disagio socio-economico e culturale di un numero significativo di contesti familiari e la presenza talvolta di genitori con bassi livelli di scolarizzazione e di alfabetizzazione informatica – già normalmente non in grado di fornire il necessario supporto ai processi di apprendimento dei figli – hanno acuito le disuguaglianze e ridotto in misura significativa l'efficacia dell'azione educativa finalizzata al contrasto dell'esclusione e dell'isolamento degli studenti. A tale proposito, si osservi – come suggerito da Zheng & Walsham (2021) – che la questione del *digital divide*, intesa in maniera semplicistica come il possesso o il non possesso del dispositivo, non sembra considerare tutte le implicazioni del fenomeno della disuguaglianza digitale perché quest'ultima «is rooted in structural inequalities in society, it is important not to let the overemphasis on 'digital solutions' disguise or divert from the more fundamental and deep-seated issues of segregation, division and hegemony» (Ivi, p. 5).

Diffusamente nel territorio italiano – ma non solamente in esso – la crisi sanitaria e i provvedimenti di distanziamento sociale, via via più rigidi nel corso della prima ondata dei contagi, hanno inasprito la «social inequality in marginalized groups who experience discrimination and social, political, and economic exclusion. Notably, people with disabilities (PWD), who are particularly restricted in their activities and lives due to the pandemic, are experiencing more difficulties compared to people without disabilities (PWOD)» (Cho & Kim, 2021, p. 1).

L'impegno profuso dalle singole istituzioni scolastiche non è bastato dunque a contenere i fenomeni di discriminazione, emarginazione ed esclusione che hanno interessato in modo particolare gli studenti con disabilità, confermando la necessità di promuovere traiettorie partecipative per supportare i processi di inclusione.

È dunque interessante osservare che lo sviluppo di percorsi di condivisione costituisca la specificità delle *poliferie educative*, poiché esse rappresentano comunità locali di apprendimento dotate di un'organizzazione di tipo sistemico. Questo modo di intendere la questione relativa ai processi di inclusione non appare priva di interessanti implicazioni dal momento che la causa della disuguaglianza, il suo contrasto e la sua risoluzione divengono non più problemi del singolo soggetto o della singola istituzione ma *fatti sociali totali* cui l'intera comunità è chiamata a intervenire sinergicamente.

Nell'ambito di tale prospettiva partecipativa, le università e i centri di ricerca possono svolgere un ruolo assai rilevante in quanto centri di innovazione, capaci di sviluppare studi e schemi interpretativi e di intervento a sostegno del lavoro degli insegnanti.

### **Partecipare, riflettere e trasformare nel post Covid-19 per contrastare l'esclusione e l'isolamento degli alunni con disabilità**

Si è detto che l'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 in Italia ha costretto le istituzioni scolastiche ad adottare modalità straordinarie per la riorganizzazione dell'attività didattica, allo scopo di garantire il diritto all'istruzione a tutti gli studenti. Si è detto, inoltre, che a seguito del *lockdown*, gli studenti con disabilità sono risultati i soggetti ancora più fragili perché non sempre destinatari di un agire didattico sufficientemente pronto a soddisfare sia gli ordinari bisogni educativi che quelli emergenti, attraverso l'uso della tecnologia (cfr. Cho & Kim, 2021). Riferisce in proposito Paolo Ferri (2021):

«la DaD, durante il periodo del lockdown, ha dimostrato chiaramente come le metodologie di progettazione dell'insegnamento/apprendimento sono quelle che determinano la qualità dell'insegnamento stesso, non la "tecnologia caratterizzante" che si utilizza. Tuttavia, una "tecnologia caratterizzante" interagisce con le metodologie didattiche in modo più o meno efficace a seconda di come si è evoluto lo stile di fruizione degli utenti e la sua penetrazione sociale» (p. 48)

Dal momento che gli interventi educativi di contrasto all'isolamento e all'esclusione devono necessariamente rispondere a una progettazione opportunamente e funzionalmente strutturata – ancorché flessibile per rispondere

agli eventuali aggiustamenti che possono avere luogo *in itinere* – appare evidente, nella prospettiva partecipante e cooperante offerta dalle *poliferie educative*, l'importanza del contributo delle università e dei centri di ricerca per la conduzione di sistematiche rilevazioni a sostegno del lavoro degli insegnanti.

Nel territorio italiano e in particolare nelle aree del Mezzogiorno, ove coesistono periferie metropolitane anche molto degradate e zone con servizi e reti deboli o assenti, i gruppi sociali più vulnerabili hanno particolarmente risentito delle disuguaglianze digitali. Tra essi, gli studenti con disabilità e più in generale con bisogni educativi speciali non hanno costituito un'eccezione. A tale riguardo, il contributo della pedagogia speciale non si è fatto attendere e così nell'ultimo anno non sono mancate in Italia indagini esplorative finalizzate a documentare le esperienze di apprendimento mediate dalla tecnologia durante il periodo di *lockdown*. Queste ricerche sono state orientate da una parte a rilevare i nuovi bisogni educativi degli alunni con disabilità e dall'altra a osservare le strategie messe in atto dalle istituzioni scolastiche, dagli insegnanti di sostegno, dalle famiglie e dalle reti di supporto territoriale (cfr. Isidori & Ciraci, 2021; Fantozzi, 2020; Lo Piccolo, Mingrino & Passaniti, 2020; Maffione, 2020; Muscarà & Romano, 2020; Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020; Zappaterra, 2020).

Una messe così ricca e significativa di informazioni e di dati non può e non deve essere dispersa. È dunque in questa direzione che il contributo delle università e dei centri di ricerca nel post Covid-19 diviene di particolare rilevanza strategica per la didattica inclusiva perché risponde funzionalmente all'azione sistemica che deve realizzarsi all'interno delle *poliferie educative*.

Partecipare, riflettere e trasformare divengono dunque azioni di altissimo valore per le comunità locali di apprendimento per le quali è necessario sistematizzare e operationalizzare le informazioni raccolte al fine di offrire soluzioni di prodotto e di processo, utili a definire protocolli di intervento (territoriali) che riducano il rischio di esclusione e di isolamento degli alunni con disabilità e favoriscano effetti positivi sul piano del *welfare*.

## Considerazioni conclusive

Le trasformazioni sociali, culturali ed economiche che hanno interessato la nostra società negli ultimi cinquant'anni non sono state di prive di conseguenze sul piano educativo.

Il riconoscimento del paradigma della “diversità” come condizione conaturata a ogni essere umano e l'affermarsi di un modello culturale fondato sull'*inclusive education* hanno fatto emergere la presenza di un prorompen-

te pluralismo identitario. In ambito scolastico e in particolare sul piano organizzativo-didattico, tale presenza ha obbligato le istituzioni formative ad avviare percorsi di individualizzazione e personalizzazione attraverso l'elaborazione di specifici documenti e l'impiego di idonee strategie inclusive. Ciò nonostante, non sempre e non in ogni luogo le scuole riescono a garantire le medesime possibilità a tutti gli studenti e ciò in forza dell'altissima variabilità del contesto e delle risorse a disposizione.

Per supportare i processi di inclusione, anche di inclusione scolastica, appare dunque necessario promuovere partenariati all'interno di gruppi cooperanti (scuola, famiglia, terzo settore, centri di ricerca etc.) basati su una visione sistemica dell'azione educativa. Sono state immaginate dunque le *poliferie educative*, non centri e neppure margini, ma comunità locali di apprendimento delle quali fanno parte le persone, le risorse e le istituzioni radicate e interconnesse nel proprio territorio di appartenenza e tutti accomunati da un unico fine: la piena realizzazione del progetto inclusivo.

L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha modificando le nostre vite e le nostre attività che, prima dell'emergenza sanitaria, erano svolte prevalentemente in presenza. Questa trasformazione radicale e repentina ha accresciuto il rischio di esclusione dei soggetti più vulnerabili che talvolta non sono riusciti a fare fronte da soli agli effetti derivanti dalle disuguaglianze digitali e strutturali. In tale scenario, la capacità delle *poliferie educative* di promuovere azioni collaborative e di vicendevole supporto ha rappresentato la vera ed unica *chance* per contrastare l'esclusione dei soggetti fragili, tra cui gli studenti con BES.

Dal momento che delle comunità locali di apprendimento fanno parte legittimamente anche le università e i centri di ricerca, appare evidente il fatto che questi ultimi costituiscano soggetti importanti con i quali è possibile – oltretutto utile e necessario – dialogare per la promozione di traiettorie partecipative e trasformatrice a supporto della gestione della diversità, non come risposta alla condizione emergenziale ma come strumento valido per affrontare le nuove sfide generate della contemporaneità, di cui gli effetti della crisi pandemica sono solamente uno degli aspetti della sua complessità.

## Riferimenti bibliografici

- Agrati, L.S. (2021). L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio. *Formazione & Insegnamento*, XIX(2), pp. 179-192.
- Amiriaux, V., & Fabbri, L. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational reflective practices*, 1, pp. 5-17.

- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Caldin, R. (Ed.) (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1: le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Carta, M. (2019). Il Mediterraneo fabbrica di civilizzazione. In C. Perrone, & M. Russo (Eds.), *Per una città sostenibile: quattordici voci per un manifesto*, pp. 81-91. Roma: Donzelli.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A.M. (Eds.) (2013). *Didattica inclusiva: Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Cho, M., & Kim, K. M. (2021). Effect of digital divide on people with disabilities during the Covid-19 pandemic, *Disability and Health Journal*, pp. 1-7.
- Cottini, L. (2018). La didattica speciale e i passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri, (Ed.). *Le emergenze educative della società contemporanea: progetti e proposte per il cambiamento*, p. 137-150. Pisa: Edizioni ETS.
- Cottini, L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale: Integrazione e Inclusione*. Roma: Carocci.
- Fantozzi, D. (2020). Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti con disabilità al tempo dell'isolamento da Covid-19: dai recinti alle reti di cura. *Pedagogia oggi*, XVIII(2), pp. 154-169.
- Ferri, P. (2021). La "scuola digitale" è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di "aumentare digitalmente" la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), pp. 42-53.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: what, why and how? In K. Topping, & S. Maloney (Eds.). *The Routledge Falmer reader in inclusive education*, pp. 29-40. Oxon: Routledge.
- Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Educazione inclusiva in Italia: tappe storiche, sviluppi positivi e sfide. *Prospetti*, 49, pp. 249-263.
- Isidori, M. V., & Ciraci, A. M. (2021). Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid-19 pandemic. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., pp. 74-86.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>. Consultato il 04/10/2021.
- Lo Piccolo, A., Mingrino, M., & Passaniti, V.M. (2020). La scuola italiana ai tempi del Covid-19: Fra innovazione tecnologica e recupero delle individualità e della socialità. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4 si), pp. 151-162.
- Madianou, M. (2020). A second-order disaster? Digital technologies during the Covid-19 pandemic. *Social Media and Society*, 6(3), pp. 1-5.
- Maffione, L. (2020). Didattica Inclusiva a Distanza: tecnologie e tecniche per l'Inclusione di studenti con disabilità visiva. *Media Education*, 11(2), pp. 179-186.
- Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Circolare Ministeriale n. 275 del 1975: Interventi a favore degli alunni handicappati*. Testo disponibile al sito:

- <https://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Circolare-ministeriale-08.08.75-n.227.pdf>. Consultato il 04/10/2021.
- Mura, A. (Ed.) (2016). *Diversità e inclusione: prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Muscarà, M. (2018). *Scuola inclusiva e insegnante di sostegno: la specializzazione come componente essenziale della formazione iniziale dei docenti*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Muscarà, M. (2021). La ricerca pedagogica: un'avventura per gli argonauti della complessità. *Nuova Secondaria*, vol. 10, pp. 300-309.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2020). Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19. *Media Education*, 11(2), pp. 61-73.
- Nuzzaci, A. (2021). Educational Poverty in the Italian Context. *Open Journal of Social Sciences*, 9, pp. 103-119.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa (Brasil)*, 15, pp. 1-20.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale: Per un'etica dei media*. Morcelliana.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (Eds.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano-Torino: Pearson.
- Save the Children (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Testo disponibile al sito: [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf). Consultato il 04/10/2021.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 136(3-4), pp. 477-493.
- Sibilio, M. (2016). La semplicità come possibile traiettoria non lineare della didattica in una prospettiva bioeducativa. In M. Muscarà, & S. Ulivieri, (Eds). *La ricerca pedagogica in Italia*, pp. 137-149. Pisa: Edizioni ETS.
- United Nation (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Testo disponibile al sito: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf). Consultato il 04/10/2021.
- Zappaterra, T. (2020). Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di Covid-19. Alcune riflessioni critiche. *Studi sulla formazione*, 23(2), pp. 87-92.
- Zheng, Y., & Walsham, G. (2021). Inequality of what? An intersectional approach to digital inequality under Covid-19. *Information and Organization*, (31)1, pp. 1-6.

# L'inclusione scolastica e lavorativa nella prospettiva della teoria trasformativa. Strumenti e pratiche per il *disability management*

di *Alessandra Romano*<sup>°</sup>

## Riassunto

Il contributo esplora le pratiche di *disability management* e le metodologie a supporto dell'inclusione lavorativa di persone in condizione di disabilità, a partire da una ricerca collaborativa triennale che ha visto la partecipazione di un *team* di ricercatori/rici universitari e un *network* interistituzionale composto da aziende, cooperative del settore educativo, centri per l'impiego, Ufficio Scolastico Regionale, scuole secondarie e associazioni di familiari di persone con sindromi dello spettro autistico. Nello specifico, si articolano il percorso metodologico e i risultati emergenti della ricerca, che ha intercettato pratiche formative e dispositivi organizzativi in grado di sostenere processi di inserimento (e reinserimento) lavorativo di persone adulte in condizione di disabilità, quali le metodologie del *Disability Tool* e della *Consulenza Collaborativa Organizzativa*. Nel paragrafo conclusivo si discutono le implicazioni dei risultati per l'inclusione scolastica e le azioni a sostegno dello sviluppo della professionalità docente.

**Parole chiave:** *disability management*; inclusione; disabilità; consulenza; progetto di vita.

## School and work inclusion in the perspective of transformative theory. Tools and practices for disability management

### Abstract

The article explores the practices of disability management and the methodologies to support the employment of people with disabilities, starting from a three-year collaborative research that saw the participation of a team of university researchers and an interinstitutional network made up of companies, cooperatives in the educational sector, employment centers, the Regional School Office, secondary schools and associations of family of people

---

<sup>°</sup> Università degli Studi di Siena. Corresponding author: [alessandra.romano2@unisi.it](mailto:alessandra.romano2@unisi.it).

with syndromes belonging to the autism spectrum. The paper articulates the methodological path and the emerging outcomes of this research, which has intercepted training practices and organizational devices capable of supporting the processes of integration (and reintegration) into the work of adults with disabilities, such as the methodologies of the Disability Tool and the Collaborative Organizational Consultancy. The final paragraph discusses the implications of the results for school inclusion and actions to support the development of teachers' professional epistemologies.

**Keywords:** disability management; inclusion; disability; consulting; life project.

*First submission:* 29/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## **L'inclusione lavorativa come leva strategica per la costruzione di progetti di vita partecipativi**

Gli stati delle Comunità Europee hanno già da tempo avviato discussioni relative alla costruzione di orientamenti condivisi per l'inclusione lavorativa e l'inserimento nella forza lavoro delle persone in condizione di disabilità (Moore, Hanson, & Maxey, 2020). La pubblicazione dell'*International Classification of Functioning* (ICF, 2001) ha segnato in questa direzione uno spartiacque senza precedenti, sottolineando la valorizzazione della persona in quanto tale, la considerazione dei fattori che la circondano, l'importanza del contesto per una piena partecipazione alla comunità e la necessità di costruire risorse ambientali in grado di favorire questi processi (Chiappetta Cajola, 2019). Da quel momento, nei documenti istituzionali e nei riferimenti normativi, l'inserimento professionale si profila come un dispositivo di costruzione di progetti di vita autonoma in cui la partecipazione e lo sviluppo di competenze costituiscano la leva strategica per la valorizzazione del sé (D'Alonzo, 2016, 2019; Caldin, 2020; Pavone, 2014; Giaconi, 2015). Sviluppare interventi per una collocazione o ricollocazione professionale delle persone con disabilità è una questione fondamentale sia per il mondo delle imprese che per lo scenario economico nazionale (Caldin & Scollo, 2018). "L'inclusione delle persone con disabilità è un problema di diritti umani e nello stesso tempo una convenienza economica, per tutto il genere umano" (Griffo, 2013, p. 23): le persone con disabilità costituiscono il 15% della popolazione mondiale (circa un miliardo di persone), di cui almeno l'80% è rappresentato da persone in età lavorativa (ILO, 2015), una risorsa potenziale



da valorizzare attraverso procedure flessibili, contestualmente situate e specificamente normate (Tiraboschi, 2015; Angeloni & Borgonovi, 2017).

Gli studi di settore (Migliaccio, 2016; Angeloni & Borgonovi, 2017) ritengono particolarmente urgente intercettare le pratiche di *disability management* e di inclusione lavorativa, se si considerano i dati relativi alla condizione di inoccupazione di italiani in condizione di disabilità (Angeloni, 2011). Si stima che gli italiani in età lavorativa in condizioni di disabilità siano circa 1,6 milioni, di cui il 70% circa è in cerca di occupazione<sup>1</sup>. Spesso le capacità delle persone con disabilità in cerca di un'occupazione professionale non sono valorizzate al massimo potenziale di performance lavorativa. In questo senso, si considera l'inserimento professionale un obiettivo da perseguire attraverso decisioni politiche che favoriscano accessibilità e flessibilità dei luoghi di lavoro e delle modalità organizzative dello stesso, al fine di favorire la costruzione di contesti ad alto tasso di inclusività attenti alle esigenze di tutto il personale (Zappella, 2017).

Per quanto riguarda, poi, l'occupazione delle persone con disabilità in forza presso le aziende, si registra uno sbilanciamento verso le classi di età più adulte, laddove ben il 53,7% degli occupati (stima di 360 mila lavoratori) ha superato i 50 anni e il 14,3% ne ha più di 60, mentre risulta estremamente ridotta la quota di quanti hanno meno di 40 anni 17,5%<sup>2</sup>. Si tratta di una tendenza che chiama in gioco molteplici cause, dalle maggiori difficoltà che le persone con disabilità incontrano nell'ingresso al lavoro alla pervasività del lavoro standard a tempo indeterminato, che interessa il 93,7% degli occupati e che limita il ricambio generazionale (si tratta spesso di lavoro ad alta incidenza di part-time, con oltre il 34,3% in questa modalità).

Persiste, dunque, una questione di sproporzione tra i numeri dell'offerta di lavoro rispetto alla domanda. Secondo il documento "Relazioni sullo stato di attuazione della legge recante norme per il diritto dei lavori dei disabili", che il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali pubblica a cadenza biennale, al 2019 il numero degli iscritti alle liste del collocamento mirato ammonterebbe a 750 mila persone. A fronte di questa domanda, sussisterebbero 145 mila posti di lavoro ancora "vacanti", ovvero riservati a persone in condizione di disabilità ma non ancora soddisfatti. Ciò significa che ogni 100 persone occupate con disabilità vi sono 40 opportunità di lavoro che, se attivate e facilitate attraverso percorsi di inserimento al lavoro, porterebbero al raggiungimento del valore soglia di 500 mila occupati<sup>3</sup>. Come e attraverso quali dispositivi è possibile conciliare offerta e domanda di lavoro?

---

<sup>1</sup> Fonte: Rapporto l'Inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia, 2019.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Fonte: Rapporto l'Inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia, 2019.

I *trend* di profili di persone in condizione di disabilità occupate sono piuttosto “omogenei” sia per età, con una prevalenza di lavoratori over 50, sia per genere, con una prevalenza di lavoratori uomini, piuttosto che donne, sia per contesto professionale di impiego, con la prevalenza di impiego in pubbliche amministrazioni e per chiamate di tipo numeriche<sup>4</sup>. A fronte di questi *trend* di omogeneizzazione, si richiede un lavoro di “spacchettamento” dei dati che permetta di far emergere le diverse dimensioni che si incrociano con la condizione di disabilità e di occupabilità, quali genere, età, collocazione geografica, appartenenza etnica, identificazioni culturali, titolo di studio (Hanson & Fletcher, 2021). La fotografia dell’occupazione lavorativa sinteticamente riportata rappresenta solo uno dei tasselli di un mosaico, quello dell’inclusione lavorativa, di difficile ricomposizione.

Analizzare un quadro così complesso implica l’ancoraggio a prospettive intersezionali (Crenshaw, 2017; Colombo, 2020; Taddei, 2020), che siano in grado di intercettare e tematizzare la sovrapposizione tra più dimensioni di diversità che espongono a potenziali svantaggi. L’appartenenza a un genere piuttosto che a un altro, l’origine alloctona, l’identificazione con una cultura considerata estranea a quella dominante, sono dimensioni personali che si intersecano (non sommano) all’effetto di potenziale svantaggio attribuito alla disabilità all’interno di specifici sistemi culturali e strutture sociali (Crenshaw, 2017; Bello, 2020).

L’avvento della pandemia da Covid-19 e gli effetti dei ripetuti *lockdown* imposti dalla necessità di contenere la diffusione pandemica, ha determinato un peggioramento delle condizioni di lavoro delle persone con disabilità già impiegate: il 30% dei lavoratori con disabilità ha sospeso l’attività lavorativa durante il primo *lockdown*, un terzo è stato collocato in lavoro agile ma senza avere attrezzature e dispositivi necessari per lo *smart working*<sup>5</sup>. L’art. 26 sui lavoratori fragili del *decreto Cura Italia* (17 marzo 2020)<sup>6</sup> ha promosso la vigilanza sul mantenimento delle prestazioni lavorative in modalità *smart working*; tuttavia, i cambiamenti organizzativi richiesti dalla esigenza di assicurare la continuità lavorativa di tutti/e i/le lavoratori/rici hanno tardato a concretizzarsi.

Nella cornice rappresentata dallo scenario sin qui descritto, si colloca la ricerca collaborativa sulle pratiche di inserimento lavorativo e di *disability management* che si presenta nei prossimi paragrafi. Nello specifico, si descrive il *framework* teorico-concettuale e l’articolazione metodologica dello

---

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Fonte: FISH-IREF, 2020; ricerca condotta con 532 persone. Retrieved at: [https://www.fishonlus.it/progetti/joblab/files/Report\\_Covid.pdf](https://www.fishonlus.it/progetti/joblab/files/Report_Covid.pdf).

<sup>6</sup> Retrieved at: <https://www.gazzettaufficiale.it/showNewsDetail?id=2537&provenienza=home>.

studio, che ha coinvolto un *team* di ricercatori/rici universitari e un network interistituzionale composto da aziende del territorio nazionale, cooperative del settore educativo, centri per l'impiego, Ufficio Scolastico Regionale, scuole secondarie e associazioni di familiari di persone con sindromi appartenenti allo spettro autistico.

## **Il *framework* teorico-concettuale e metodologico**

Il *framework* teorico-concettuale è costituito dalla letteratura nazionale di riferimento sulla disabilità adulta (D'Alonzo, 2016, 2019; Caldin, 2019; Mura & Zurru, 2016), con un focus di indagine sull'inserimento lavorativo di persone adulte in condizione di disabilità (Mura, 2016) e sullo studio dei dispositivi a sostegno dell'inclusione lavorativa (Giaconi, 2015; Caldin & Friso, 2016).

Dal versante degli studi della didattica e pedagogia speciale, emerge un impegno sempre più rilevante a tracciare traiettorie di ricerca in grado di indagare in maniera specifica e sistematica il mondo delle organizzazioni, i contesti lavorativi e istituzionali accreditandoli e interpretandoli come luoghi dentro i quali le persone hanno la possibilità di acquisire autonomia e realizzarsi apprendendo, costruendo conoscenza, strutturando identità adulte capaci di partecipare a sistemi di vita autonoma (Caldin & Scollo, 2018). Questi contributi convergono nel riconoscere che l'uscita dalla scuola dell'obbligo diventa una delle fasi più critiche di un progetto di vita indipendente: le risorse e i fattori ambientali, ovvero le risposte che possono attivarsi a seconda della rete territoriale interistituzionale in cui la persona vive, possono consentire lo sviluppo di progetti di inserimento lavorativo, o lo spostamento verso progetti di maggior rilievo assistenziale (Canevaro, Gianni, Callegari, & Zoffoli, 2021). Il raggiungimento dell'adulthood anagrafica non sempre e non scontatamente è allineato alla piena realizzazione di un progetto di vita indipendente che esprima il potenziale di occupabilità delle persone con disabilità. Come superare la logica dell'assistenzialismo? Come e a quali condizioni è possibile realizzare cordate interistituzionali capaci di assolvere una funzione di ponteggio verso l'inclusione sociale e lavorativa? Quali sono le funzioni, i ruoli e le pratiche più promettenti nel sostenere progetti di vita autonoma di persone con disabilità?

Muovendo da questi interrogativi, come gruppo di ricerca di area didattico-pedagogica dell'Università degli Studi di Siena abbiamo aperto traiettorie di indagine sul campo. Abbiamo optato per il paradigma della ricerca collaborativa e trasformativa (Shani, Guerci, & Cirella, 2014; Fabbri & Bianchi,

2018; Mertens, 2009), dove la collaborazione tra *insider* e *outsider* è la condizione per apprendere e costruire conoscenza che sia utile e che abbia una ricaduta nel produrre innovazione e cambiamento nelle realtà sociali e corporative coinvolte. Gli *insider* sono gli attori organizzativi che appartengono all'organizzazione o al sistema sociale di riferimento e che conoscono quel sistema sociale dall'interno, condividono un insieme di pratiche e di repertori comuni. Gli *outsider* sono i/le ricercatori/rici accademici/che che hanno una conoscenza formale esperta, ma non appartengono al sistema o all'organizzazione che sono chiamati a studiare (Shani, Guerci, & Cirella, 2014; Fabbri, 2019).

In questo paradigma, gli *insider* non sono fonti di informazioni, ma insieme si attivano per costruire conoscenza (Shani, Guerci, & Cirella, 2014). È la collaborazione tra *insider*, che vivono l'oggetto di cui si intende occuparsi ogni giorno, e ricercatori/rici accademici/che che permette di costruire quella conoscenza relazionale che è utile per generare apprendimenti che siano trasformativi (Fabbri & Bianchi, 2018). La collaborazione con gli *insider* permette di validare la significatività delle asserzioni prodotte sui fenomeni e i sistemi sociali indagati, e di arginare il rischio di produrre conoscenze che sono lontane dalla pratica e non generano impatto sui contesti sociali e produttivi (Shani, Guerci, & Cirella, 2014; Shani, & Coghlan, 2018). Nel nostro studio, gli *insider* sono i professionisti delle aziende, delle cooperative del settore educativo e dei centri per l'impiego, i dirigenti dell'Ufficio Scolastico Regionale, i docenti di scuole secondarie e i membri delle associazioni di familiari di persone con sindromi appartenenti allo spettro autistico. Gli *outsider* sono i/le ricercatori/rici accademici/che interessati/e a studiare i processi di inserimento lavorativo e le pratiche di supporto al *disability management* nelle organizzazioni.

L'opzione della ricerca trasformativa (Mezirow, 2003, 2016) consente di contenere le derive semplicistiche con cui leggere i fenomeni complessi, ad esempio pensare di poter risolvere i problemi e le sfide della gestione della disabilità solo con buone "teorie" oppure di poter formulare teorie premature sulla base di dati parziali. Le persone con disabilità, il sistema relazionale che ruota attorno a loro, familiari, educatori, figure apicali, *manager*, operatori, docenti, e i ricercatori accademici sono portatori di un'*expertise* complementare che necessita di essere coordinata in un'ottica di apprendimento congiunto, attraverso il dispositivo del dialogo e grazie alla disponibilità di ognuno ad assumere il ruolo di *co-learner* (Isaacson, 2021). Il focus di indagine, inoltre, viene spostato dall'individuo alle metodologie di ricerca-intervento che sostengono processi di cambiamento organizzativo, offrendo piattaforme di apprendimento che sollecitano la revisione critica degli insiemi di

valori e credenze distorte degli attori organizzativi su cui si poggiano conflitti, comportamenti e routine disfunzionali (Mezirow, 2003; Marsick & Neaman, 2018; Fabbri, 2019).

## Metodologia della ricerca

Si presenta l'articolazione della metodologia di ricerca, che si è dipanata lungo l'arco del triennio 2018-2020. Nella prospettiva della ricerca collaborativa, che valorizza l'intersezione e la contaminazione tra visioni e posture disciplinari differenti, il gruppo di ricerca comprendeva ricercatori/rici di area pedagogico-didattica, giuslavorista, psicologica e sociologica. L'eterogeneità delle prospettive di ricerca ha implicato un lavoro costante di (a) esplicitazione dei posizionamenti di ricercatori/rici, (b) negoziazione di strumenti e costrutti interpretativi all'interno di un gruppo ad alta densità di diversità e (c) validazione delle prospettive epistemologiche con cui ciascun/a si è approcciato ad un oggetto di studio ambiguo e dai contorni incerti (Shani, Guerci, & Cirella, 2014).

Gli interrogativi di ricerca sono stati:

1. *Come e a quali condizioni un'organizzazione (azienda, impresa, istituzione, ente, associazione, etc..) si definisce inclusiva?*
2. *Quali pratiche e strategie sono più efficaci nel promuovere contesti di lavoro inclusivi e accessibili?*
3. *Quali sono i percorsi e i dispositivi di supporto all'inserimento professionale di persone in condizione di disabilità?*

Al fine di rispondere a queste domande, è stato adottato un insieme di strumenti, comprendenti rilevazioni etnografiche, analisi documentali, tecniche di raccolta di dati auto-narrativi, interviste e *focus group*. Sono stati elaborati strumenti e tecniche di rilevazione che consentissero di intercettare come prendono forma le pratiche di *disability management* e quella cultura dell'inclusione organizzativa che viene acquisita e sviluppata attraverso la partecipazione alle pratiche lavorative, legata, quindi, a conoscenze e azioni che sono situate, contingenti, personali, socio-materiali. Nello specifico, sono state condotte:

- 30 interviste a *CEO, Human Resource Manager, Career Developer*, e professionisti delle risorse umane;
- 21 interviste e 8 *focus group* con familiari di persone con neurodiversità;
- 15 interviste e 3 *focus group* con professionisti che lavorano per cooperative e centri per l'inserimento lavorativo di persone con disabilità.

- 35 interviste e 2 *focus group* con dirigenti scolastici, docenti di scuole secondarie di primo e secondo grado e dirigenti incardinati presso l'Ufficio Scolastico Regionale.

Le interviste e i *focus group* sono stati registrati/videoregistrati e trascritti *ad verbatim*. Il corpus testuale così raccolto è stato sottoposto ad analisi del contenuto testuale con codifiche “in-vivo” manuali del gruppo di ricerca.

Abbiamo optato per la scelta metodologica di non utilizzare un *software* di analisi testuale, prediligendo procedure di codifica che consentissero di cogliere la processualità della costruzione narrativa e discorsiva che vi era dietro l'intervista o il *focus group* (Zucchermaglio, Alby, & Baruzzo, 2013) e la ricchezza di dati contenuta ogni trascritto. Tre ricercatori/rici del gruppo di ricerca hanno eseguito una lettura indipendente e ripetuta dei trascritti al fine di identificare e selezionare quegli estratti rappresentativi della varietà delle pratiche di gestione dell'inserimento lavorativo e delle risorse personali, materiali e ambientali comunicate dalle persone intervistate. È stato quindi seguito un campionamento ‘prototipico’ (Toulmin, 1996) degli estratti al fine di produrre descrizioni ‘ricche’ e ‘dense’ del fenomeno in esame. Gli estratti testuali considerati “significativi” ai fini delle domande di ricerca sono stati riportati nella sezione “*Risultati emergenti*” ma hanno subito un rimaneggiamento al fine di rispettare i criteri di anonimizzazione e deidentificabilità dei partecipanti.

I partecipanti sono stati selezionati attraverso procedure di campionamento di tipo non probabilistico e coerente con gli scopi della ricerca (Corbetta, 2014). Procedure di campionamento a palla di neve sono state utilizzate a partire da *network* informali costruiti nelle esperienze di ricerca e consulenza precedentemente realizzate dal *team* di ricerca (Corbetta, 2014; Mertens, 2009).

L'esperienza di ricerca si è mossa all'interno di una prospettiva epistemologica collaborativa (sensibile ai processi di negoziazione e collaborazione attraverso cui si costruisce sapere nei contesti lavorativi), conversazionale (attenta alle produzioni discorsive e agli scambi sociali che danno forma all'ordine della vita condiviso negli ambienti organizzativi) e orientata alle pratiche (interessata, cioè, a cogliere ciò che le persone fanno, piuttosto che ciò che viene dichiarato nei documenti formali, i processi di costruzione di conoscenza che da queste emergono e la loro dimensione sociomateriale) (Fenwick, 2012). Questa prospettiva di ricerca valorizza la specificità e la peculiarità delle conoscenze e delle pratiche contestualmente rilevate, ricercando, al contempo, dimensioni che possono essere considerate ricorrenti e rintracciabili in differenti realtà e articolazioni organizzative (Bracci, 2016).

## **Risultati emergenti. Pratiche di inclusione lavorativa e *disability management***

L'analisi delle pratiche situate ha reso possibile l'individuazione sia dei soggetti dell'azione sia degli oggetti di trasformazione attorno ai quali si è strutturato lo sviluppo di piani di cambiamento e accomodamento. Si tratta di azioni di sistema e accorgimenti volti a favorire da una parte, un viraggio verso la costruzione di contesti più inclusivi e attenti a favorire la partecipazione e il senso di appartenenza di chi già vi lavora, dall'altra parte, l'inserimento lavorativo di persone in condizione di disabilità. In risposta a queste istanze, si stanno affermando una costellazione di approcci metodologici per la gestione delle diversità e della disabilità nelle organizzazioni, in grado di valorizzare il potenziale di azione di ciascun attore organizzativo e di alimentare un dialogo tra costrutti teorici ed esperienze pratiche.

Dall'analisi dei risultati, emerge che l'inclusione lavorativa non si configura come "un oggetto teorizzabile", ma si incarna nelle pratiche materiali, pratiche di gestione ancorate alla realtà di molteplici contesti organizzativi (istituzionali, aziendali, educativi); chiama in causa la condivisione di un insieme di valori orientati alla partecipazione e alla innovazione, si realizza in modo coerente con gli elementi "locali" e "situati" attraverso la costruzione di risposte concrete, possibili e sostenibili alle domande relative a "*come e a quali condizioni trasformare un'organizzazione in modo che sia più inclusiva*".

Nelle interviste, ad esempio, l'accompagnamento delle persone con disabilità verso la costruzione di un'identità e un profilo professionale si delinea come un processo di apprendistato, cioè come una pratica contestualizzata, inserita in un quadro specifico di attività che ha a che fare con la partecipazione e l'appartenenza:

*spesso nelle modalità con cui avviene la chiamata nominale i datori di lavoro optano per contrattualizzazioni iniziali a tempo determinato e con contratti di apprendistato. Vogliono conoscere la persona che si sta inserendo e dare a questa il tempo di apprendere in quel nuovo contesto di lavoro. Non è scontato che una persona neoassunta sappia già come funziona quella azienda: ha bisogno, in quanto novizia, di essere traghettata e accompagnata verso una conoscenza sempre più esperta di ciò che si fa e di come si fa. Questo è particolarmente importante nelle piccole e medie imprese, dove l'appartenenza si negozia ma se c'è una struttura di facilitazione, gli inserimenti lavorativi sono quelli che vanno più a buon fine e si concretizzano in assunzioni a tempo indeterminato (E., Responsabile Centro per l'impiego, 44 anni).*

In questa sede, non potremo presentare in maniera esaustiva la ricca mole di risultati che questo studio ha consentito di formalizzare. Per ragioni di bre-

*vitas*, si dettaglieranno alcune pratiche che si precisano come veri e propri dispositivi di intervento promettenti da adottare all'interno di procedure di inserimento lavorativo. Ci soffermeremo in particolare su due dispositivi metodologici utili per sostenere l'inclusività organizzativa e l'inserimento lavorativo di persone in condizione di disabilità, che sono stati formalizzati a partire dall'analisi dei risultati delle interviste e delle osservazioni etnografiche: il *Disability Tool* e la metodologia della *Consulenza Collaborativa Organizzativa*.

Il *Disability Tool* è un dispositivo metodologico per facilitare pratiche riflessive all'interno di aziende e organizzazioni (Taylor & Marienau, 2016; Lundgren et al., 2017; Justice et al., 2020). Il *Disability Tool* traccia una procedura per l'identificazione di stereotipi e pratiche inconsapevolmente discriminatorie nei luoghi di lavoro. Molti sono i dilemmi disorientanti e i conflitti di valore elicitati da una procedura di inserimento lavorativo di una persona con disabilità. Incidenti critici, ambiguità, pratiche indirettamente discriminatorie<sup>7</sup> possono verificarsi e ostacolare il processo di inserimento e gli accomodamenti richiesti.

La prima fase dell'articolazione del *Disability Tool* prende l'avvio dalla selezione di un incidente critico o un evento che ha prodotto disorientamento nella routine dell'organizzazione: questo diventa la situazione stimolo su cui avviare momenti di analisi collettiva secondo un *framework* di domande strutturate.

La Figura 1 sintetizza il *framework* metodologico del *Disability Tool*:

Il coach dell'apprendimento (o responsabile delle risorse umane o consulente) pone delle domande ai dipendenti e a tutti gli attori organizzativi, quali:

- *Che cosa è successo nella situazione analizzata?*
- *Chi è che ha messo in atto comportamenti discriminatori?*
- *Chi è che ha subito comportamenti discriminatori?*
- *Si possono fare alcuni esempi?*
- *Ci sono altre forme di discriminazione o esclusione (silente, implicita, transgenerazionale, culturale, sociale, politica, istituzionale, interiorizzata)?*
- *In quella situazione, cosa avreste potuto fare per contenere queste forme di esclusione?*
- *Che cosa fareste ora?*
- *C'è una possibile soluzione per il conflitto che si genera dai comportamenti discriminatori? Se sì, quale?*
- *Quali azioni si possono intraprendere per ridurre i conflitti derivanti da comportamenti di esclusione?*

Fig. 1 - Il *framework* metodologico del *Disability Tool*

<sup>7</sup> Le pratiche indirettamente discriminatorie sono l'insieme dei comportamenti e delle azioni, assunti in modo inconsapevole, che producono processi di esclusione diretta o indiretta di una persona o un gruppo.



Grazie a questo strumento, l'esperienza-lavoro diventa oggetto di parola e di pensiero, con l'obiettivo di consegnare ai professionisti una consapevolezza critica del loro agire, e una competenza che consenta loro di partecipare e co-costruire nuovi schemi di azione per quei processi di cambiamento che fare inclusione nella loro organizzazione richiede. L'assunto consolidato è che la riflessione sull'esperienza sia la condizione per apprendere a partire da questa. Il confronto con altri membri del gruppo contribuisce a costruire narrazioni attraverso cui condividere i risultati conseguiti e a cui attingere per orientare le proprie azioni future in senso più consapevole e inclusivo (Justice et al., 2020). In un'esperienza di applicazione del *Disability Tool*, per esempio, uno *Human Resource Manager* di una società edile ha raccontato:

*le persone con disabilità sono risorse produttive che alimentano creatività, innovazione e capacità di problem-solving, umiltà e una visione olistica delle persone che vi lavorano. In un processo di reintegro lavorativo di un ingegnere con disabilità acquisita, per esempio, utilizzare un protocollo strutturato per orientare la gestione del processo di reintegro ci ha aiutato a spostare il focus dal lavoratore da reintegrare al contesto da trasformare. Abbiamo ripensato le modalità di gestione del lavoro sui cantieri: una modalità ibrida, in alcuni giorni in presenza, in altri attraverso collegamento telematico, per incontrare le esigenze di salute dell'ingegnere (HRM, 39 anni).*

La Consulenza Collaborativa Organizzativa, invece, è una metodologia di *Action Research* finalizzata all'inserimento lavorativo di persone in condizione di disabilità (Geisen & Harder, 2011; Romano, 2020). È un processo emergente di ricerca situata in cui si applicano le conoscenze dell'accomodamento ragionevole e dell'inserimento lavorativo, integrate con la conoscenza organizzativa esistente e applicata per risolvere i dilemmi reali di quell'azienda. Ha l'obiettivo di sostenere il cambiamento delle culture nelle organizzazioni, lo sviluppo di competenze di autoriflessione negli attori e l'incremento dei livelli di inclusività dell'organizzazione. In quanto processo di indagine emergente, la Consulenza Collaborativa Organizzativa si occupa contemporaneamente di accompagnare azioni di cambiamento per l'inclusione lavorativa e di generare conoscenza in azione, muovendosi entro un processo evolutivo che può essere intrapreso grazie a un clima di collaborazione e di co-investigazione (Isaacson, 2021):

*uno dei problemi principali che incontriamo quando proviamo a organizzare percorsi di inserimento lavorativo è che spesso non sono state disambiguate le richieste delle aziende. Disambiguare i reciproci interessi in gioco è fondamentale, almeno quanto il matching tra la domanda di occupabilità e la job vacancy delle*

*aziende. A volte, inserimenti lavorativi che sulla carta potevano funzionare, poi falliscono perché manca una fase di accompagnamento in situazione nelle aziende e una fase di negoziazione con i manager e il personale su come continuare l'inserimento lavorativo e a quali condizioni* (N., Presidente di Cooperativa Educativa che si occupa di inserimento lavorativo e inclusione sociale).

Il percorso di Consulenza Collaborativa Organizzativa prende l'avvio da una richiesta di intervento che muove dal datore di lavoro, o da una committenza istituzionale. La prima fase si connota come periodo esplorativo, definito di *assessment* iniziale, che consente di rilevare i punti di forza e di criticità all'interno dell'azienda, le caratteristiche tecnico-produttive, ambientali e logistiche, l'organigramma aziendale, le variabili di diversità presenti in campo. A queste segue una fase di indagine etnografica interessata agli aspetti culturali e simbolici propri della vita organizzativa (Bruni, 2003).

La seconda fase prevede la costruzione di un portfolio professionale degli attori coinvolti, in grado di raccogliere gli elementi che hanno influenzato il successo (e le difficoltà) dell'esperienza lavorativa percorsa sino a quel momento dalla persona con disabilità. Si tratta di un ciclo di indagine ricostruttiva collaborativa che raccoglie le esperienze di fronteggiamento delle condizioni di difficoltà nei vari ambiti di lavoro, e tiene conto di tre livelli di riferimento: il lavoro, l'ambiente interno dell'organizzazione e l'ambiente esterno al luogo di lavoro (Roncallo & Sbolci, 2011). Uno degli obiettivi della Consulenza Collaborativa Organizzativa è favorire la collocazione dei lavoratori in considerazione della loro capacità performativa, emozionale e relazionale, e in rapporto al repertorio di risorse su cui possono contare. Anche se è intenzionalmente orientata all'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, si tratta di una strategia di azione sistemica che impatta positivamente su tutta l'organizzazione aziendale. A questo proposito, l'Amministratore Delegato della filiale italiana di una multinazionale sostiene:

*l'implementazione di un inserimento lavorativo si traduce spesso in un intervento di benessere organizzativo che impatta il clima aziendale improntato all'equità e all'inclusione. In questo caso, l'inserimento di una persona con disabilità diventa l'occasione per risolvere le possibili lacune amministrative derivanti dalla gestione di casi di persone con disabilità gestiti con interventi disordinati, in modo inappropriato e spesso estemporaneo, anche senza un'adeguata formazione e senza un monitoraggio del processo* (AD, 38 anni).

L'allineamento tra una collocazione coerente e la storia di lavoratori/rici, inclusa l'esperienza di malattia, la condizione di disabilità, eccetera, difatti, aumenta la spinta all'autorealizzazione e alla ricerca di successo professionale del personale coinvolto.

La parte finale della Consulenza Collaborativa, definita fase trasformativa-decisionale, si focalizza sulla pianificazione di sistemi di azione (vedi Figura 2). Prevede la progettazione di percorsi di accompagnamento al ruolo, quando, per esempio, la persona neoassunta con disabilità sta acquisendo una funzione che non ha mai esercitato prima e necessita di essere supportato nel maturare competenze e sensibilità appropriate; percorsi di rafforzamento di competenze, qualora si ritenga utile che la persona con disabilità possa consolidare *skills* per lo svolgimento del ruolo futuro; percorsi di accompagnamento al progetto, qualora la persona con disabilità abbia già maturato precedente *expertise* professionale, ma il suo inserimento in quel settore/progetto richieda un supporto per familiarizzare con il progetto e il raggiungimento di autonomia di gestione dei propri *task* (Roncallo & Sbolci, 2011).



Fig. 2 – Fasi della Consulenza Collaborativa Organizzativa (fonte: personale elaborazione dell'Autrice)

Si può quindi affermare che la Consulenza Collaborativa Organizzativa sostiene il riposizionamento del lavoratore con disabilità all'interno di nuove prefigurazioni professionali. Lo fa con modalità che siano situate nella prospettiva del paradigma collaborativo, offrendo momenti di approfondimento, valutazione e riflessione, in cui aiutare (a) il lavoratore con disabilità ad accedere ad un altro modo di pensare sé stesso e la propria traiettoria professionale, in ottica proattiva, e (b) il datore di lavoro, il personale e le figure di governance a sostanziare soluzioni organizzative in grado di valorizzare tutte le risorse presenti nel rispetto del mandato produttivo (Isaacson, 2021). Riferendosi al modello dell'*Action Research* (Shani, Guerri, & Cirella, 2014), questo percorso incrociato aiuta gli attori organizzativi coinvolti nel processo di inserimento lavorativo a capire come impostare i problemi attraverso il lavoro di scandagliamento delle pratiche e dei copioni comportamentali, per elaborare possibili soluzioni (Roncallo & Sbolci, 2011, p. 47). Questa procedura *supera il rischio di incapsulare l'inserimento lavorativo della persona con disabilità nella coppia Disability Manager/disabile oppure datore di lavoro/disabile, perché di fatto coinvolge coerentemente il personale interno ed esterno alle realtà aziendali favorendo la mobilitazione di risorse reali e*

potenziali (C., Human Resource Manager di una società multinazionale, 51 anni).

Si rimanda alla figura 3 per la sintesi delle traiettorie di azione della metodologia della Consulenza Collaborativa Organizzativa nell'ambito dell'inclusione lavorativa.

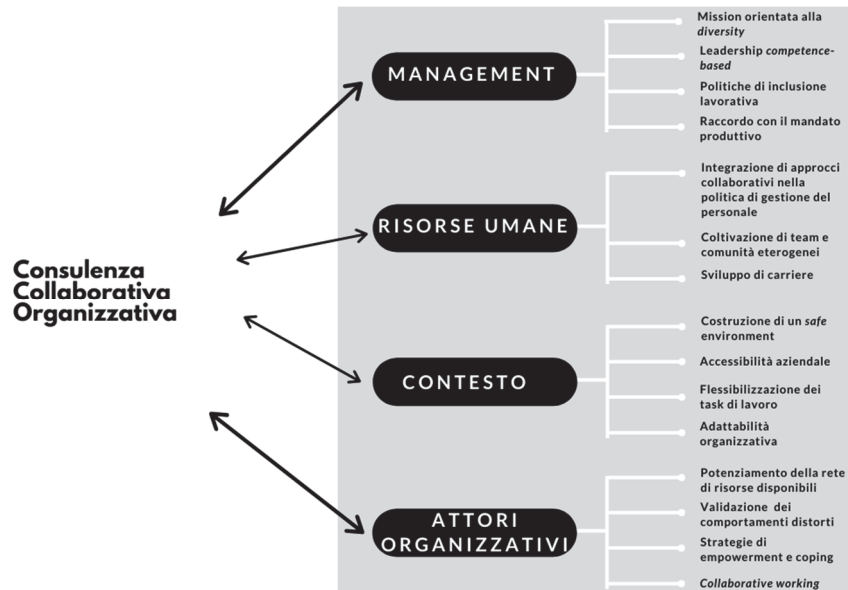


Fig. 3 – Traiettorie di intervento della Consulenza Collaborativa Organizzativa (fonte: elaborazione personale dell'Autrice)

Le pratiche riflessive elicitate nella metodologia della Consulenza Collaborativa Organizzativa (Romano, 2020) consentono agli attori coinvolti di dare senso alla propria esperienza progettuale e di conseguire apprendimenti che permettono di esplicitare e validare prospettive di significato distorte, pregiudizi, stereotipi, routine disfunzionali, sistemi sedimentati che producono malessere e disuguaglianze. Come spiegato da un responsabile del personale intervistato “l’adozione di politiche proattive di inclusione lavorativa impatta sull’aumento di produttività in azienda, abbassa i tassi di assenteismo, rafforza il senso di appartenenza all’azienda e contribuisce al raggiungimento degli obiettivi di efficienza amministrativa e di performance produttiva. Abbiamo, quindi, bisogno di percorsi strutturati che accompagnino le aziende e il personale che vi lavora verso questo target” (RP, 56 anni). Un impiegato di un centro per l’impiego racconta: “talvolta siamo preoccupati che le persone con disabilità neoassunte non portino a termine i loro incarichi o non lo facciano nei tempi stabiliti dall’impresa. Poter lavorare sui

*punti critici come sulle risorse, tanto dei contesti quanto delle persone coinvolte, costituisce una leva per costruire un “ponteggio” verso l’inserimento efficace in azienda” (G., 27 anni).*

La famiglia di metodologie trasformative per il *disability management*, quali il *Disability Tool* e la Consulenza Collaborativa Organizzativa, pur nella loro eterogeneità e diversità, è accomunata dall’assunto secondo cui ricerca, apprendimento e azione sono allineati quando si parla di inclusione lavorativa, e che la conoscenza deriva e serve all’azione. L’accento è posto sulla possibilità di sviluppare un sapere in grado di rendere più efficace l’azione sociale e di migliorare l’allineamento tra autoconsapevolezza, azione e conoscenza dell’altro. D’altra parte, il grado in cui gli attori utilizzano apprendimenti individuali come leva strategica per costruire apprendimenti collettivi nei *team* e nelle comunità o a livello gruppale e organizzativo dipende da molteplici fattori, quali: le capacità personali, la struttura e la cultura organizzativa, gli approcci di *leadership* e *governance*, la misura in cui il progetto verso l’inclusività organizzativa implica una sfida adattiva ritenuta particolarmente critica, e le modalità attraverso cui i partecipanti sono legittimati e incoraggiati a mettere in discussione valori, norme e pratiche sedimentate. I manager delle aziende intervistati hanno descritto un “*cambiamento nel loro stile manageriale, transitato da uno stile autoritario a uno stile più inclusivo, basato su una leadership relazionale*” (L.B., 51 anni). Più che di un processo univoco, i partecipanti convergono nel parlare di un sistema di supporto eso-endogeno dove si creino le condizioni per un cambiamento di tipo organizzativo attraverso l’intervento sui fattori contestuali facilitanti (Moore et al., 2020).

Parte della letteratura più recente nell’ambito della Pedagogia Speciale, della Sociologia e del Diritto del Lavoro si sta focalizzando sullo studio del profilo e delle funzioni del *disability manager*, professionista dell’inclusività lavorativa che lavora a sostegno dell’inserimento (e del reinserimento) lavorativo (per una rassegna più esaustiva, si veda: Angeloni, 2013; Roncallo & Sbolci, 2011; Friso, 2020; Dalla Rosa & Marino Aimone, 2020; Amatori, & Giorgi, 2020). I risultati della ricerca qui presentata, a fronte di questo scenario, consentono di far emergere quelle che sono le pratiche di *disability management* (più che le competenze che profilano il *disability manager*) e i dispositivi organizzativi a sostegno di progetti di inserimento lavorativo. Tra questi, le metodologie trasformative, come il *Disability Tool* e la Consulenza Collaborativa Organizzativa, che permettono di lavorare su un triplice livello:

- le culture organizzative;
- le pratiche e delle routine di lavoro;
- le politiche e dei regolamenti istituzionali.

L'adozione di questi dispositivi metodologici consente di attivare risorse e mobilitare conoscenze per progettare ambienti favorevoli alla produttività delle persone con disabilità, favorire pratiche e comportamenti attenti ai criteri di inclusività aziendale, migliorare l'accessibilità fisica, spaziale, tecnologica dei luoghi di lavoro e prefigurare azioni di miglioramento e innovazione in termini di piani di azioni positive da sperimentare a breve, medio e lungo termine.

## **Implicazioni per l'inclusione scolastica e la professionalità docente**

L'analisi dei risultati emergenti dalla ricerca condotta ha permesso di intercettare una costellazione di orientamenti procedurali e metodologici a cui poter attingere nel supporto all'inclusione scolastica. Tra questi, ne elenchiamo solo alcuni distinguendo tra gli orientamenti che riguardano il piano dell'organizzazione e del *management* scolastico e gli orientamenti che riguardano più squisitamente il piano didattico e metodologico.

### *1. Orientamenti procedurali che riguardano il piano organizzativo e di management scolastico:*

- a. potenziare le strutture intermedie, come i servizi sociali, i centri per l'impiego, i dispositivi di alternanza scuola-lavoro, e le strutture di raccordo, che fungono da ponteggio tra le scuole secondarie, gli Uffici Scolastici Regionali e le realtà aziendali dei territori di riferimento (D'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015). Dall'analisi delle interviste, emerge che la costruzione di un progetto di inserimento lavorativo e di inclusione sociale non si colloca "a valle" del percorso scolastico, ma è un lavoro di concertazione e negoziazione tra docenti, dirigenti scolastici, educatori/rici professionisti e familiari che si costruisce già durante gli anni della scuola dell'obbligo e si monitora, valuta ed eventualmente trasforma nel corso dell'azione, in un dialogo costante con le situazioni e le risorse ambientali di volta in volta facilitanti o ostacolanti (Caldin, 2020; Mura & Zurru, 2016; Friso, 2020);
- b. costruire momenti e arene discorsive interistituzionali (scuole, USR, centri per l'impiego, associazioni, cooperative educative, etc.) di confronto e progettazione, in modo sostenibile, concreto e continuativo, al fine di garantire traduzione pratica, continuità e scalabilità alle progettazioni in essere inerenti alla prospettiva di un progetto di vita autonomo e indipendente della persona con disabilità (Mura, & Zurru, 2015). Una delle criticità emergenti dalle interviste condotte con i fa-

miliari delle persone con neurodiversità era la discontinuità o la salutarità di talune iniziative, che, eccessivamente vincolate alle risorse economiche disponibili in quel lasso temporale, si esaurivano perchè non sostenibili in modo autonomo nel tempo;

- c. progettare momenti e *setting* collettivi per lo sviluppo professionale dei docenti, sia curriculari che di sostegno (Aiello, 2019), che facilitino un possibile apprendimento dalla propria esperienza, sostenendo con metodologie trasformative (Murdaca, Oliva, & Panarello, 2016; Fabbri & Romano, 2017) le fasi di lettura, analisi ed elaborazione delle esperienze per orientare future decisioni e azioni e attivare processi di validazione collettiva (Marsick & Neaman, 2018);
- d. presidiare i processi di inserimento e di accoglienza dei *learner*, al fine di accompagnare gli/le studenti/esse nel loro progetto scolastico e di curare le relazioni interpersonali per costruire setting tra pari in cui possano avvenire apprendimenti informali e incidentali (D'Alonzo, 2020).

2. *Orientamenti procedurali che riguardano il piano didattico e metodologico:*

- a. individuare come obiettivi della relazione educativa l'accrescimento delle autonomie delle persone con disabilità, la promozione delle loro capacità di autodeterminazione e partecipazione alle attività del gruppo dei pari (D'Alonzo, 2020);
- b. sostenere processi di riflessione non solo individuali ma anche collettivi sulle rappresentazioni sociali che incidono ancora oggi sui processi di costruzione dell'identità adulta delle persone con disabilità (Bocci, 2020; Mura & Zurru, 2016; Caldin, 2020) e facilitare metodologie basate sulla ricerca per la costruzione di contronarrazioni (o narrazioni di successo) sull'identità adulta di persone con disabilità (Giacconi, 2015; Coscarelli & Balboni, 2014);
- c. praticare un modello formativo di gestione inclusiva della classe, che sia attento ai bisogni e alle esigenze, più che alle limitazioni, che scelga di attivare primariamente le risorse delle persone e del contesto (Sibilio, 2017), che solleciti la partecipazione come forma di protagonismo attivo dei *learner*, e che indirizzi gli obiettivi di apprendimento non solo nell'acquisizione di contenuti *core*, ma anche nello sviluppo di competenze di pensiero critico, riflessivo e creativo (D'Alonzo, 2020, p. 21);
- d. favorire l'adozione di metodologie didattiche ad alto tasso di partecipazione e cooperazione (Cottini, 2017), quali *Learning Together* (Johnson & Johnson, 1987; Chiari, 2011), *Student Team Learning*

- (Slavin, 1989), *Group Investigation* (Sharan & Hertz-Lazarowitz, 1980), in cui non si dà apprendimento senza azione concreta, la collaborazione è la condizione essenziale per lo svolgimento del compito, si valorizza l'eterogeneità e la diversità di capacità per il raggiungimento dei *task* assegnati e l'obiettivo di apprendimento di competenze è accompagnato dallo sviluppo di apprendimenti socioemotivi e relazionali (Cottini, 2017);
- e. facilitare l'attuazione in aula di metodologie *problem-based* e che lavorino su compiti autentici (Castoldi, 2018), al fine di valorizzare agganci motivazionali e contenutistici più rilevanti e significativi per l'esperienza di vita degli/le studenti/esse (D'Alonzo, 2020);
  - f. promuovere l'utilizzo di strumenti di autovalutazione e prove di valutazione formativa (Di Pace & Bonaiuti, 2021), focalizzate sull'*assessment for learning*, al fine di favorire lo sviluppo di competenze di pensiero critico e di metacognizione da parte dei *learner*.

Ricerche future potranno più specificatamente indagare le strutture e i dispositivi di raccordo tra inclusione scolastica e lavorativa, individuando attori, risorse, artefatti in grado di accompagnare e sostenere processi di partecipazione alla vita comunitaria e di innovazione sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2019). Teacher Education and Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 58-61.
- Amatori, G., & Giorgi, G. (2020). Disability and Diversity Management: nodi critici e prospettive formative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 111-124.
- Angeloni, S. (2011). *Il Disability Management Integrato: Un'Analisi Interdisciplinare per la Valorizzazione delle Persone con Disabilità*. Roma: Rirea.
- Angeloni, S. (2013). Integrated Disability Management: An Interdisciplinary and holistic approach. *SAGE open*, 3(4), pp. 1-15.
- Angeloni, S., & Borgonovi, E. (2017). Laboro ergo sum: quando il lavoro abilita l'uomo. *Sviluppo & Organizzazione*, 274, pp. 58-70.
- Bello, B.G. (2020). *Intersezionalità. Teorie e pratiche tra diritto e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianquin, N. (2021). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo tutto l'arco della vita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2020). Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti. *Nuova Secondaria*, (2), pp. 321-342.



- Bocci, F., & Straniero, A. (2021). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Romatre Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Editore.
- Bracci, F. (2016). Maestri artigiani, novizi e creatività pratica. Il caso di un'organizzazione artigiana. *Formazione, persona, lavoro*, 6 (18), pp. 81-89.
- Bruni, A. (2003). *Lo studio etnografico delle organizzazioni*. Roma: Carocci Editore.
- Bruzzo, S. (a cura di) (2017). *Salute e persona: nella formazione, nel lavoro e nel welfare. Multidisciplinarietà e logiche condivise*. Modena: Adapt University Press, Modena. Retrieved at: [https://www.aiwa.it/wp-content/uploads/2018/01/ADAPT-ebook-Labour-Studies\\_68-2017.pdf](https://www.aiwa.it/wp-content/uploads/2018/01/ADAPT-ebook-Labour-Studies_68-2017.pdf).
- Caldin, R. (2019). Perché la pedagogia speciale? Elementi fondativi, percorsi identitari. In Besio S., Caldin R. (2019), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caldin, R., & Friso, V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (a cura di), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*, pp. 28-38. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 3, 49-59.
- Caldin, R. (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1: le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Milano: UTET.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*. Quaderni del Dipartimento di Sociologia e ricerca sociale, Università di Trento.
- Cole, M. (Ed.) (2011). *Education, equality and human rights: issues of gender, "race", sexuality, disability and social class*. London: Routledge.
- Colella, A., & Bruyère, S. M. (2011). Disability and employment: New directions for industrial and organizational psychology. In Zedeck S. (ed.), *Apa handbook of industrial and organizational psychology*, 1, pp. 473-503.
- Colombo, E. (2020). *Sociologia delle relazioni interculturali*. Roma: Carocci Editore.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Coscarelli, A., & Balboni, G. (2014). Qualità della vita di individui con disabilità intellettiva: modelli teorici, strumenti di valutazione e scelte cliniche. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 18(2), pp. 182-209.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.

- Cottini, L., Fedeli, D., & Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- D'Alonzo, L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di Pedagogia Speciale*. Brescia: Scholè.
- D'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- D'Alonzo, L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Dalla Mora, R., & Marino Aimone, P. (2020). *Manifesto del Disability Manager*. Saonara: Edizioni Il Prato.
- Di Pace, A., & Bonaiuti, G. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci Faber.
- Dubouloz, C.-J. (2014). Transformative occupational therapy: We are wired to be transformers. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(4), pp. 204-214.
- Fabbri, L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, pp. 149-154.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (2018). Fare ricerca collaborativa. *Vita quotidiana, cura, lavoro*. Roma: Carocci Editore.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.
- Fenwick, T. (2012). Mattering of Knowing and Doing: Sociomaterial Approaches to Understanding Practice. In Hager P., Lee A., Reich A. (eds), *Practice, Learning and Change. Professional and Practice-based Learning*, vol 8. Springer, Dordrecht. Doi: 10.1007/978-94-007-4774-6\_5.
- Friso, V. (2020). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Geisen, T., & Harder, H. (2011). *Disability Management and Workplace Integration. International Research Findings*. New York: Gower Publishing.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Griffo, G. (2013). Diritti umani e persone con disabilità. *Italian Journal of Disability Studies*, 1(1), pp. 21-24.
- Guerini, I. (2021). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Hanson, C., & Fletcher, A. J. (2021). Beyond the trinity of gender, race and class: Further exploring intersectionality in adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning for Adults*, 12(2), pp. 135-148.
- Isaacson, L. (2021). Why People With Disabilities Must Be Included in Research. *International Journal of Market Research*, 63(5), pp. 537-543.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Justice, S. B., Bang, A., Lundgren, H., Marsick, V. J., Poell, R. B., & Yorks, L. (2020). Operationalizing reflection in experience-based workplace learning: a hybrid approach. *Human Resource Development International*, 23(1), pp. 66-87, doi: 10.1080/13678868.2019.1621250.

- ILO (2015). *Disability Inclusion Strategy and Action Plan 2014-2017*. Geneva: International Labour Organization.
- Lepri, C. (Ed.) (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V., Poell, R. F., & Yorks, L. (2017). Conceptualizing reflection in experience-based workplace learning. *Human Resource Development International*, 20, pp. 305-326. Doi: 10.1080/13678868.2017.1308717.
- Marsick, V. J., & Neaman, P. (2018). Adult Informal Learning. In Kahnwald N., Täubig V. (Eds.). *Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer, pp. 53-72.
- Mattana, V. (2016). Il Disability Management in Italia: una rassegna degli studi basati su evidenza. *Impresa Progetto*, 1, pp. 1-19.
- Mertens, D. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. New York: The Guilford Press.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Migliaccio, G. (2016). ICT for Disability Management in the net economy. *International Journal of Globalisation and Small Business*, 8(1), pp. 51-72.
- Moore, J. R., Hanson, W. R., & Maxey, E. C. (2020). Disability Inclusion: Catalyst to Adaptive Organizations. *Organization Development Journal*, 38(1), pp. 89-105.
- Mura, A. (2016). *Diversità e Inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2015). Disabilità: modelli interpretativi e processi inclusivi. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Panarello, P. (2016). L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, XIV, pp. 277-286.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Rapporto (2019) «I lavoratori disabili in Italia». Retrieved at: <https://www.disabili.com/images/pdf/Dossier-lavoro-disabili.pdf>.
- Relazione sullo Stato di attuazione della Legge recante norme per il Diritto al Lavoro dei Disabili. Anni 2016-2018 (2021). Retrieved at: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Documents/Relazione-diritto-lavoro-disabili-2016-2018.pdf>.
- Romano, A. (2020). *Diversity & Disability Management. Esperienze di inclusione sociale*. Milano: Mondadori.

- Roncallo, C., & Sbolci, M. (2011). *Disability Manager. Gestire la disabilità sul luogo di lavoro*. Milano: Edizioni Ferrari Sinibaldi.
- Shani, A., Guerci, & Cirella (2014). *Collaborative Management Research*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Shani, A. B., & Coghlan, D. (2018). Enhancing action, research, and collaboration in organizational development. *Organization Development Journal*, 36(3), pp. 37-43.
- Sharan, S., & Hertz-Lazarowitz, R. (1980). *A group investigation method of cooperative learning in the classroom*. In S. Sharan, et al (Eds.). *Cooperation in Education*. Provo, Utah: BYU Press.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica: corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- SiDIMA (2020). *Il Manifesto del Disability Manager*. Retrieved at: <https://il-prato.com/libro/manifesto-del-disability-manager/>.
- Slavin, R.E. (1989). Research on Cooperative Learning: an International Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33(4), pp. 231-243.
- Strindlund, L., Abrandt-Dahlgren M., & Ståhl C. (2019). Employers' views on disability, employability, and labor market inclusion: a phenomenographic study. *Disability and Rehabilitation*, 41(24), pp. 2910-2917, DOI: 10.1080/09638288.2018.1481150.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor, K., & Marienau, C. (2016). *Facilitating learning with the adult brain in mind: A conceptual and practical guide*. John Wiley & Sons.
- Tiraboschi, M. (2015). *Occupabilità, lavoro e tutele delle persone con malattie corneiche*. Adapt Labour Studies E-Book Series.
- Toulmin, S. E. (1996). Concluding Methodological Reflections: Elitism and democracy among the sciences. In S.E. Toulmin, & B. Gustavsen (Eds), *Beyond Theory: Changing Organizations Through Participation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- World Health Organization (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*.
- Zappella, E. (2017). Verso il Disability Management integrato all'interno delle organizzazioni lavorative: analisi di alcune ricerche empiriche. *Formazione & Insegnamento*, 2, pp. 355-367.
- Zucchermaglio, C., Alby, F. & Baruzzo, M. (2013). Repertori culturali nelle narrazioni di malate oncologiche. *Salute e Società*, 11, 33-43. 10.3280/SES2013-001004.

# Quali trasformazioni per un'inclusione reale a scuola. Disabilità e migrazione ci interrogano

di *Valeria Friso*<sup>°</sup>

## Riassunto

Il presente articolo propone riflessioni legate a traiettorie possibili che la scuola potrebbe percorrere nelle risposte a domande sempre più frequenti provenienti da alunni con disabilità figli di migranti. Rete, professionalità specializzate, valorizzazione della scuola da parte del contesto e del territorio sono alcune delle sollecitazioni che ci arrivano dalle ricerche più recenti in quest'ambito di indagine. Come renderli strumenti per una trasformazione generativa ed evitare che la scuola debba rispondere sempre con urgenza e senza percorsi condivisi?

**Parole chiave:** pedagogia, bisogni speciali, disabilità, migrazione, scuola.

## What transformations for real inclusion at school. Disability and migration question us

### Abstract

This paper proposes reflections linked to possible trajectories that schools could follow in responding to increasingly frequent questions from pupils with disabilities children of migrants. Network, specialised professionalism, school enhancement by the context and the territory are some of the suggestions coming from the most recent researches in this area of investigation. How can we make them tools for a generative transformation and avoid the school always having to respond with urgency and without shared paths?

**Keywords:** special needs, pedagogy, disability, migration, school.

*First submission:* 14/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

---

<sup>°</sup> Università di Bologna. Corresponding author: [valeria.friso@unibo.it](mailto:valeria.friso@unibo.it).

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2021 Special Issue  
Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12912

## Introduzione

In una società come quella di oggi che sta affrontando sfide inedite, nuove ma soprattutto pervasive e che si presentano sempre più ardue da fronteggiare, la scuola è chiamata a rafforzare le azioni che rispondono alla sua responsabilità sociale di promozione della co-evoluzione di ciascun suo elemento. Oltre alle questioni già rilevanti – messe ancor più in luce dalla situazione pandemica – quali quelle legate ai nuovi analfabetismi (per esempio quelli tecnologici) e delle nuove povertà (creatasi anche a seguito della crisi economica), la pedagogia s'interroga sulla ricerca di una proposta educativa quanto più inclusiva possibile che risponda alle vecchie e alle nuove forme di emarginazione e discriminazione. I mesi che il mondo sta vivendo e attraversando stanno sicuramente richiedendo dei profondi cambiamenti anche dal punto di vista sociale e culturale, perché questi forti eventi, in un certo senso, stanno destabilizzato il funzionamento ordinario sociale.

Da dove partire se non dalla scuola nella creazione di reti sociali educative volte allo sviluppo significativo della vita di ciascuna persona, affinché quest'ultima trovi il proprio posto nella società? E non può essere proprio che sia questo il momento e il luogo idoneo per l'ideazione di nuove forme inclusive da parte del territorio e del contesto tutto?

Le scuole sono tra i soggetti che “spezzano l'isolamento delle periferie e creano rete, se la lotta si fa ricostruendo la società, le scuole possono essere, e spesso già lo sono, in prima linea, per questo vanno adeguatamente sostenute” (Tobagi, 2017, p. 337). E il sostegno alla scuola non può che nascere dal e nel territorio in cui essa è inserita: per questo motivo è una responsabilità collettiva. La partenza non può che essere, dunque, nella crescita dell'alleanza tra scuola e famiglia perché questa collaborazione evidentemente potrebbe ad ampliare i benefici per gli alunni anche in un'ottica di sviluppo di reali Progetti di Vita.

Nel presente articolo andremo a presentare come la scuola potrebbe “fare la differenza” anche, e forse ancor più, quando si impegna congiuntamente nei campi della disabilità e dell'immigrazione, due ambiti che – per studi, ricerche, politiche, scelte educative e sociali – sono sempre stati considerati in modo separato. In realtà, la compresenza di questi due mondi in un solo alunno, come vedremo, è rappresentata da percentuali non indifferenti soprattutto in determinate aree geografiche della nostra nazione.

Purtroppo, nella pratica quotidiana si constata che spesso la scuola si trova disarmata di fronte a queste situazioni e non sia sempre nelle condizioni di rispondere alle esigenze di una parte di popolazione che si presenta con un background sia migratorio e sia di disabilità. Sembra come la scuola non avesse gli strumenti, anche culturali, per attivare interventi e per creare un

percorso quanto più inclusivo possibile che favorisca un *empowerment* di ciascun suo alunno per potenzialità e abilità personali, indipendentemente da cultura e deficit fisici o psichici che siano.

Di buono c'è che la recente crescita numerica di queste situazioni ha portato a interrogarsi e ad approfondire studi che hanno evidenziato quali caratteristiche non dovrebbero essere sottovalutate per un percorso inclusivo.

## **Proposte per percorsi inclusivi per alunni con disabilità figli di migranti**

Iniziamo questo paragrafo affermando a gran voce che la didattica stessa si può presentare come potente strumento inclusivo (Dainese, 2019). O, se mal progettata e mal attuata, esclusivo.

In effetti, se assumiamo la seguente come buona definizione di didattica non si può non ritenerla vero mezzo possibile per cambiamenti positivi in favore dello sviluppo cognitivo e relazionale di ciascuno: “l'azione didattica/educativa può essere considerata azione mediale in quanto si colloca fra un *soggetto* o un *gruppo di soggetti in apprendimento/formazione* ed un *oggetto culturale*, esplicandosi nella realizzazione di *mediatori*, vale a dire nella costruzione delle condizioni, nella predisposizione degli strumenti e dei percorsi più adatti affinché avvengano i cambiamenti che si ritengono educativamente auspicabili” (Maccario, 2007, p. 27).

E chi sono i primi fautori per una buona azione didattica? Certamente gli insegnanti intesi come figure educative che, conoscendo la potenza della relazione, la sa interpretare, gestire, progettare, guidare e condurre. E come professionista esperto l'insegnante sa che, affinché tale relazione interpersonale e intrapersonale diventi educativa, è necessario che sia caratterizzata da almeno tre caratteristiche: intenzionalità, orientamento/direzione e progettazione (Boffo, 2020).

L'insieme fondamentale di strumenti, tecniche e metodi, spesso legati a una libera e creativa iniziativa, permetterà a ciascun allievo di apprendere attraverso il canale a lui più congeniale determinati saperi, utili per il suo futuro. E se utilizziamo la parola “futuro”, come pedagogisti, non possiamo che collegarla al concetto di Progetto di vita e, quindi, anche a politiche adeguate e attente ai tempi.

Fortunatamente, da questo punto di vista, esistono documenti e linee di indirizzo che aiutano nel miglioramento anche il nostro Paese. Ci piace qui ricordare come la stessa UNESCO (2021) proponga alcuni indicatori da tenere in considerazione per permettere alle politiche educative di portare avanti compiti inclusivi:

1. favorire l'innovazione attraverso un cambiamento inclusivo degli aspetti decisionali e politici (amministrativi, legislativi e delle risorse);
2. realizzare percorsi di formazione e aggiornamento specifico per insegnanti sull'educazione inclusiva;
3. analizzare le politiche di valutazione se sono effettivamente a favore dell'inclusione;
4. creare equilibrio organizzativo di sostegno sia dentro che fuori la scuola;
5. riconoscere e favorire l'importanza della partecipazione della famiglia nell'organizzazione delle attività educative;
6. sviluppare un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;
7. valorizzare le risorse presenti a cui aggiungere delle nuove per realizzare progetti inclusivi;
8. porre particolare attenzione alle fasi di passaggio e transizione dell'alunno, tra i diversi gradi scolastici e il futuro lavorativo (Unesco, 2021).

Affrontando il tema dell'inclusione legata al doppio fattore di vulnerabilità – disabilità e migrazione – è da tenere in considerazione quanto già l'uso di termini, spesso ambigui, possa creare vere e proprie barriere nella comprensione e nella costituzione di un sapere condiviso e possono diventare vere difficoltà che limitano il comune agire verso un effettivo coinvolgimento sociale di chi vive in condizioni a rischio di esclusione ed emarginazione. Il linguaggio è ciò che permette di definire la realtà che viviamo e il contesto è l'elemento principe di un qual si voglia studio sulla didattica inclusiva.

Anche rispetto a questo tema è importante che la scuola lavori in una visione di rete – interna ed esterna – divenendo agenzia che favorisce la cooperazione e la collaborazione tra i diversi enti coinvolti nella crescita di ciascun allievo. La famiglia in primis deve far parte di questa rete sociale, senza di lei si avrebbe una parziale, se non nulla, educazione e inclusione del minore. Le diversità innate di ognuno di noi in quanto esseri umani vanno a sommarsi alle differenze culturali e linguistiche di coloro che migrano, distinguendo e richiedendo risposte diverse alla società nel tentativo di soddisfare i propri bisogni. Questa rappresenta sicuramente una sfida per la scuola, intesa come ente primario di inserimento sociale.

Fortunatamente, anche se in grado diverso a seconda del territorio nazionale cui si fa riferimento, le famiglie, accanto alle scuole, possono accedere a figure professionali che facilitino non solo la relazione, ma anche la comunicazione linguistica. Queste risorse risultano essere fondamentali nella



riuscita di una creazione di rete che deve ovviamente essere sostenuta e riconosciuta su tutto il territorio nazionale<sup>1</sup>.

Certamente resta essenziale il legame con le scelte politiche, come sopra accennato, perché l'integrazione scolastica non può esistere senza "un'integrazione abitativa, sanitaria e lavorativa. Soprattutto non esiste nessuna integrazione di allievo o famiglia straniera in questo o quell'ambito specifico, se non c'è un'integrazione diffusa, che ha per protagonisti o volontari deputati per la loro integrazione, ma anche tutte le realtà professionali e sociali, cioè tutte le persone e i gruppi che abitano un certo territorio" (Zoletto, 2007, p. 125).

È anche vero che, accanto alle scelte politiche, vi è la cultura del posto che, con le sue rappresentazioni sociali, va a definire sia la disabilità sia la migrazione. In particolare, per quanto riguarda la disabilità, è necessario ricordare che si sta parlando di un costrutto sociale, di una realtà culturalmente determinata. Infatti, il modo di rappresentarsi la disabilità varia da contesto culturale ad un altro, da un'epoca all'altra perché questa condizione di vita è interpretata, vissuta, rappresentata e quindi presa in carico in modo diverso in base al contesto di riferimento (Goussot, 2011).

Probabilmente risulta utile tornare a quanto afferma la nostra costituzione all'art. 3: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. Compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando, di fatto, la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

Rimuovere gli ostacoli: un compito che eleva la civiltà, ma che richiede un impegno costante, attento e anche un certo grado di creatività e innovazione.

## **Vecchie o nuove traiettorie partecipative e trasformative a scuola?**

Per delineare delle alternative è indispensabile capire la grandezza del fenomeno che qui stiamo analizzando. Rispetto ai numeri e alle presenze di

---

<sup>1</sup> Questo elemento è tra i principali emersi nella ricerca coordinata dalla Prof.ssa Caldin i cui risultati sono presenti nel volume: Caldin R. (a cura di), 2012, *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori; e nella ricerca coordinata dalla sottoscritta i cui risultati sono presenti in alcuni articoli tra cui: Friso, V., & Pileri, A. (2020). Bambini migranti con disabilità nella scuola primaria. Prospettive di ricerca, «*EDUCAZIONE INTERCULTURALE*», 18, pp. 70-76.

persone migranti nel nostro Paese sono sempre preziosi i dati offerti nei rapporti della Fondazione ISMU (Iniziative e Studi sulla Multietnicità, fonte di riferimento per le ricerche in materia di migranti a livello nazionale). È anche grazie alle ricerche di questa Fondazione che sappiamo come siano presenti nel nostro Paese circa 193 le nazioni di provenienza: la principale rimane quella rumena, seguita da quella albanese e marocchina anche se in crescita ci sono anche quella del Mali e della Guinea. I dati che ci accingiamo a presentare devono essere letti alla luce del fatto che, mentre da una parte calano gli sbarchi, dall'altra aumentano i migranti irregolari, 8,7% al 1° gennaio 2018 rispetto agli 8,2% del 2017. È una crescita costante dal 2013, anno in cui si sono conclusi gli effetti della sanatoria Monti<sup>2</sup>, e su cui bisogna porre particolare attenzione perché sono coloro che incontrano, chiaramente, più barriere nel percorso d'integrazione.

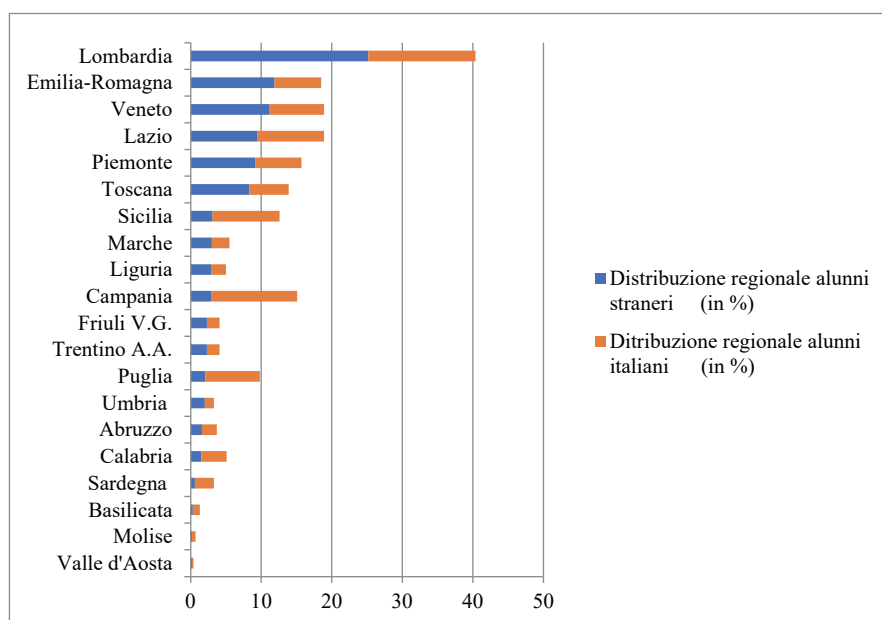


Gráfico 1 - Composizione percentuale degli studenti con cittadinanza italiana e non italiana per regione – A.S. 2016/2017 – Fonte MIUR

Come è possibile vedere dal gráfico 1, gli inserimenti di alunni stranieri nelle scuole italiane maggiori sono in regioni del Nord Italia, in particolare in Lombardia (con circa 208 mila presenze) seguita da Emilia-Romagna (98

<sup>2</sup> Decreto legislativo n° 109/2012.

mila) e Veneto (92 mila). Guardando a questi dati possiamo affermare che la scuola di oggi è inevitabilmente frutto di un'evoluzione multiculturale.

Per quanto riguarda i numeri degli alunni con deficit invece i dati principali li si trovano nelle banche dati dell'ISTAT o direttamente nel sito MIUR. I dati più recenti in possesso rispetto alla presenza di alunni certificati ai sensi della legge-quadro 104/92 sono riferiti all'A.S. 2018/2019. Nella tabella 1 è possibile vederne il numero, rapportato al totale degli alunni, e la distribuzione sul territorio nazionale.

*Tab. 1 - Totale alunni e alunni con disabilità per regione-scuole statali A.S.2018/2019 - Fonte MIUR*

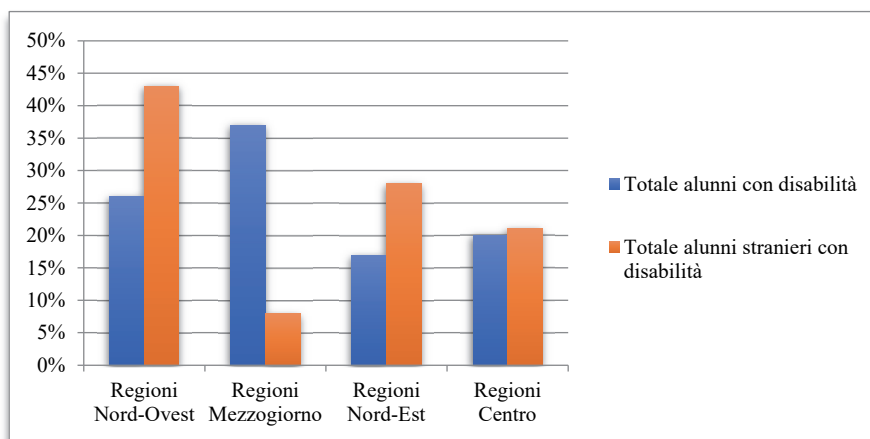
<b>Regione</b>	<b>Totale alunni</b>	<b>Totale alunni con disabilità</b>
Piemonte	530.382	14.569
Lombardia	1.188.581	40.740
Veneto	594.915	16.962
Friuli V.G.	144.004	3.646
Liguria	171.791	6.031
Emilia-Romagna	549.100	17.534
Toscana	481.118	14.652
Umbria	117.665	3.992
Marche	210.045	6.906
Lazio	732.994	24.432
Abruzzo	173.061	6.685
Molise	38.079	1.078
Campania	879.561	27.581
Puglia	584.982	17.866
Basilicata	78.054	1.861
Calabria	275.748	7.778
Sicilia	729.810	26.299
Sardegna	202.745	7.111

Questi dati portano a evidenza come l'incidenza più alta degli studenti con disabilità sulla popolazione scolastica sia nelle regioni del mezzogiorno, rispetto a regioni del Centro e del Nord che sono maggiormente controbilanciate (Grafico 2).

La doppia fragilità, data dall'aver un deficit ed essere figli di migranti, ad oggi nella scuola italiana è rappresentata da una percentuale in crescita. Nell'ambito scolastico questo dato è stato – finalmente – registrato dal MIUR a partire dall'a.s. 2016/2017 e ci evidenzia come il 3,9% degli alunni immigrati sia composto da alunni con deficit, rispetto al 2,8 % degli studenti italiani.

Gli alunni stranieri con disabilità certificati corrispondono al 71% del totale degli alunni certificati e di questi il 43% è inserito in classi dell'Italia settentrionale.

Grafico 2 - Totale alunni, alunni stranieri, totale alunni con disabilità e totale alunni stranieri con disabilità: composizione % per area geografica – A.S. 2016/2017 - Fonte: MIUR



La distribuzione nazionale di questi alunni coincide con la percentuale degli stranieri presenti territorialmente a livello scolastico. Vede, infatti, ai primi posti le regioni della Lombardia, del Veneto e dell'Emilia-Romagna, seguite dal Lazio e dal Piemonte, cinque regioni che da sole accolgono il 70% degli studenti con disabilità figli di migranti.

I dati ci mostrano che, questo fenomeno, deve necessariamente essere preso sempre più in considerazione per poter offrire e garantire a questi soggetti la possibilità di ricevere un'adeguata formazione, intesa nel senso più ampio del termine, cioè nello sviluppo delle sue capacità e potenzialità.

Dato che la nostra Costituzione, volendo fare riferimento nuovamente a questo documento, afferma che *“La scuola è aperta a tutti”* (art. 34), non dovrebbe costituire un'eccezione incontrare scuole in cui le situazioni di fragilità sono gestite senza urgenze e con procedure condivise.

Un altro documento a cui vorremmo riferirci rispetto a questi temi è l'*In-dex for inclusion* che propone un riorientamento della sensibilità diffusa sul tema delle differenze e chiede di partire da un concetto più ampio della diversità, intesa come risorsa. Questo significa che il tema dell'inclusione va affrontato in maniera transdisciplinare, fondata su differenze e relazioni, e non più attraverso una suddivisione tradizionale di queste aree scientifiche perfettamente delimitate (Booth & Ainscow, 2008, pp. 20-21).

Che traiettorie si possono intravedere? Le ricerche in questo campo ci propongono di lavorare, ad esempio, su alcuni strumenti di mediazione quali:

- la formazione per mediatori linguistici e ancor più per mediatori culturali: perché puntare a un'integrazione che vada verso una processualità (cioè

che non può essere definita per sempre) e una pluralità (che non si limiti al solo ambito scolastico, ma coinvolga l'intera società) attraverso un dialogo attivo (nel senso di porsi in una condizione di confronto aperto e disponibile al chiarimento) di reciprocità col desiderio di capirsi e farsi capire, significa puntare verso una proposta di un percorso funzionale che non può avvenire se i principali professionisti non hanno una formazione anche specifica. L'intervento dello specialista non dovrebbe, infatti, essere rinchiuso e limitato al semplice gesto tecnico, ma sarebbe auspicabile riuscisse ad attivare i sostegni e le opportunità della rete insieme alle potenzialità della persona a cui quel gesto è riferito (nel nostro caso agli alunni con disabilità figli di migranti) per permettere a lei stessa di agire direttamente sul e nel suo contesto esistenziale.

- La valorizzazione delle figure strumentali a scuola: per permettere di fare un passo avanti che non misuri più esclusivamente la distanza dagli standard di adeguatezza, ma miri a un processo di riconoscimento della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di ciascuno con le proprie capacità, che vengono, in questa cornice, valorizzate e rispettate fornendo a ciascuno uguali opportunità. In questo senso la scuola diventa luogo in cui chiunque si sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita. Ad oggi esistono ancora alcuni elementi che ostacolano ancora una buona integrazione. Pensiamo al campo della disabilità nel momento in cui:
  1. i bisogni dell'alunno vengono considerati solo attraverso la lettura della diagnosi clinica, proponendo quindi un approccio biomedico anziché bio-psico-sociale;
  2. vi sono insufficienti risorse scolastiche;
  3. il docente per le attività di sostegno viene considerato come aggiunta alla classe e non come parte della stessa;
  4. la presenza non indifferente di aule di sostegno nei plessi scolastici, luoghi separati d'integrazione.
- La reale collaborazione tra scuola e territorio a partire da quella tra scuola e famiglia: in quanto un percorso educativo di un qualsiasi alunno il coinvolgimento della famiglia è essenziale per la riuscita di un progetto condiviso di crescita. Ciò da importante diventa fondamentale per quegli allievi che presentano disabilità e sono figli di migranti. Il coinvolgimento dei genitori, in questo caso specifico, dovrebbe consentire a loro e all'alunno una graduale e necessaria presa di coscienza delle proprie caratteristiche al fine di impostare un progetto di vita non alla fine delle scuole secondarie di secondo grado, ma fin dalla scuola dell'infanzia. Sarebbe interessante, e forse solo allora, affermare di aver raggiunto un buon grado di inclusione scolastica, quando i Bisogni Educativi Speciali

verranno considerati come una “qualsiasi difficoltà, in ambito educativo e/o apprenditivo, definita da un funzionamento problematico, anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall’eziologia, e che richiede educazione speciale individualizzata” (Ianes, 2005; Ianes & Macchia 2008).

## Conclusioni

L’efficacia dell’integrazione è legata al concetto di educabilità, basata su una doppia fiducia sia nel soggetto sia nell’educazione stessa (Resico, 2005a). Un’affermazione di questo tipo sembra quasi una scommessa per i contesti scolastici in cui sono presenti delle doppie fragilità come quelle su cui abbiamo proposto brevi riflessioni in questo contributo. E l’educabilità della persona, ma anche dei contesti, è il fondamento epistemologico della Pedagogia speciale la quale è chiamata a lavorare in una sempre più spiccata eterogeneità personale e culturale, che incide sui valori e i comportamenti di ciascun soggetto.

Lo sviluppo di ciascun membro della società è dato grazie a un impegno da parte di coloro che si occupano di educazione, i quali devono essere sostenuti e favoriti nel loro lavoro quasi pionieristico d’individualizzazione del percorso scolastico. Porre le fondamenta di un sistema come questo, vuol dire giungere al considerare noi stessi parte di un percorso evolutivo collettivo

Dai dati presentati si è dimostrato come una parte del contesto scolastico in crescita sia rappresentata da alunni con una doppia fragilità e un rischio più alto, nei loro confronti, di emarginazione dovuto anche all’impreparazione legislativa e formativa nonché di sensibilizzazione su un tema come quello dell’inclusione di alunni con disabilità provenienti da Paesi stranieri. È probabilmente arrivato un momento di non ritorno in cui è richiesto di accrescere gli strumenti e le competenze dei principali responsabili dello sviluppo della scuola per poter trovare risposte adeguate ai bisogni di ciascun alunno. Il dare riconoscimento a quelle risorse che, per competenze, sono diventate indispensabili per favorire un dialogo e una reciprocità, dovrebbe ormai trovare fondamento nell’impegno giuridico nazionale di voler rendere ogni persona integrata riconoscendola per le sue potenzialità e capacità. A livello internazionale e nazionale sembra chiaro che la persona in quanto tale detiene diritti inalienabili, eppure i passi da fare perché questi diritti siano riconosciuti a tutti sembrano ancora molti. Partendo da realtà locali, però, è possibile osservare e valorizzare ciò che nel piccolo molte persone favoriscono e gli esempi virtuosi sono sempre più presenti e diffusi.

Ci piace concludere questo contributo facendo nostro il seguente augurio: “l’esperienza ci insegna che proprio nei contesti considerati maggiormente critici, dove la scommessa educativa è tutt’altro che ovvia, avvengono le scoperte più interessanti” (Frasca, 2011, p.1).

## Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L’Index per l’inclusione, Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell’educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17, pp. 27-51.
- Caldin, R. (a cura di) (2012). *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Napoli: Liguori Editore.
- Dainese, R. (a cura di) (2019). *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l’inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Devereux, G. (2007). *Saggi di etnopsichiatria generale*. Roma: Armando Editore.
- Frasca, V. (2011). Disabilità e migrazione: problematiche e sviluppi, *Quaderni di Intercultura*, III, pp. 1-9.
- Friso, V., & Pileri, A. (2020). Bambini migranti con disabilità nella scuola primaria. Prospettive di ricerca. *Educazione Interculturale*, 18, pp. 70-76.
- Goussot, A. (a cura di) (2011). *Bambini “stranieri” con bisogni speciali. Saggio di antropologia pedagogica*. Roma: Aracne.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Macchia, V. (2008). *La didattica per i BES*. Trento: Erickson.
- Maccario, D. (2007). *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-educativi e assistenziali*. Roma: Carrocci.
- Resico, D. (2005a). *Ai confini dell’educabilità. Pedagogia speciale e relazione d’aiuto*, Milano: FrancoAngeli.
- Tobagi, B. (2017). *La scuola salvata dai bambini*. Milano: Bur Rizzoli.
- Unesco (2021). “EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE UNA TABELLA DI MARCIA” #ESDFOR2030. <http://www.unesco.it/it/TemiInEvidenza/Detail/52> (consultato il 6/10/2021).
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Pedagogia dell’ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

# Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'*Universal Design for Learning*\*

di Mirca Montanari<sup>°</sup>, Giorgia Ruzzante<sup>^</sup>

## Riassunto

La drammatica pandemia mondiale, nel far emergere debolezze e fragilità riguardo le metodologie, le pratiche, le strategie didattiche e educative tradizionali, ha contribuito alla creazione di innovative modalità di apprendimento che possono segnare la strada per un ripensamento dell'intero sistema formativo ispirato a modelli inclusivi come quello dell'*Universal Design for Learning*. L'articolo presenta la prospettiva dell'UDL, intesa come didattica capace di essere, fin dalla progettazione, inclusiva per tutti gli studenti della classe. Tale approccio viene poi messo in relazione dialettica con il modello bio-psico-sociale dell'ICF e i suoi costrutti di contesto, barriera e facilitatore, oltre che con i recenti modelli nazionali di PEI.

**Parole chiave:** curriculum, UDL, pandemia, inclusione, PEI.

## A school curriculum without barriers: the inclusive perspective of *Universal Design for Learning*

### Abstract

The dramatic global pandemic, in bringing to light weaknesses and fragilities regarding methodologies, practices, and traditional didactic and educational strategies, has contributed to the creation of innovative learning methods that can mark the way for a rethinking of the entire educational system inspired by inclusive models such as *Universal Design for Learning*.

---

\* Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante tra le autrici. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Mirca Montanari sono da attribuirsi l'*Introduzione* e il paragrafo "*L'Universal Design for Learning come modello educativo inclusivo*"; a Giorgia Ruzzante sono da attribuirsi i paragrafi "*Creare contesti scolastici inclusivi: barriere e facilitatori*" e "*La progettazione universale e i nuovi modelli di PEI*". Le Conclusioni sono da attribuire ad entrambe le autrici.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Urbino. Corresponding author: [mirca.montanari@uniurb.it](mailto:mirca.montanari@uniurb.it).

<sup>^</sup> Libera Università di Bolzano.



The article presents the perspective of UDL, understood as a didactic capable of being, from the design stage, inclusive for all students in the class. This approach is then put into dialectical relation with the bio-psycho-social model of the ICF and its constructs of context, barrier and facilitator, as well as with recent national PEI models.

**Keywords:** curriculum, UDL, pandemic, inclusion, PEI.

*First submission:* 10/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## Introduzione

L'innovativo orientamento culturale dell'*Universal Design* (UD), ispirandosi alla visione di un mondo senza barriere e ostacoli, promuove la creazione di contesti facilitanti non solo per persone con speciali e con specifici bisogni ma si rivolge a un'ampia e eterogenea gamma di individui. Secondo l'architetto R. L. Mace del *North Carolina State University*, che nel 1985 ha coniato il termine *Universal Design* (*Design for all*), il design universale si propone non solo di accettare i limiti e di ridurre gli ostacoli posti dalla condizione di disabilità, ma tenta di individuare e rimuovere i contesti "handicappanti" di varia natura (Gardou, 2015). Il superamento di ogni possibile forma di stigmatizzazione, generata dagli attuali condizionamenti culturali, sociali, politici, economici, sanitari, digitali, religiosi, educativi, è orientata a favorire un'autentica e reale cittadinanza a garanzia dell'acquisizione del pieno diritto all'inclusione (Mura, 2016). L'imprevisto e drammatico evento storico mondiale della pandemia da Covid-19, causa scatenante di complesse problematiche e emergenze socio-educative, ha impegnato l'istituzione scolastica nella ricerca e nell'implementazione di concrete e efficaci pratiche formativo-didattiche al fine di favorire l'apprendimento di tutti e di ciascun alunno mediante un'attiva e responsabile partecipazione all'interno della democratica comunità educativa (Caldin, 2018). Le profonde e significative conseguenze della pandemia che da circa due anni ha sconvolto le sorti del globo, si sostanziano nei plurali assetti di vita sociale e istituzionale, compreso il contesto formativo della scuola potentemente impattato dall'emergenza sanitaria. Uno dei principali simboli di tale trasformazione è stata l'adozione della didattica a distanza (DaD) che, in qualche caso, ha provocato la ridotta partecipazione e/o l'esclusione alle attività educative on line degli alunni con "bisogni educativi speciali" (Pierro, 2020). L'inderogabile

necessità di ripensare e di rivisitare le tradizionali prassi d'insegnamento-apprendimento, di individuare la molteplicità di fattori che possono facilitare-ostacolare l'inclusione (normativi, istituzionali, organizzativi, sanitari, economici, digitali e socio-culturali), incide profondamente sulla qualità della didattica rivolta alla pluralità dei bisogni formativi, speciali e non, di tutti gli alunni nell'ottica dell'accettazione del deficit e della riduzione dell'handicap (Canevaro, 1999), ovvero nel tentativo di eliminare o ridurre l'esclusione e la marginalizzazione sociale, culturale e scolastica. La didattica, ripensata nelle sue strategie e riadattata, trasformata nei suoi obiettivi formativi, ha tentato, nonostante gli evidenti limiti, di diversificare le modalità di lezione (sincrona e asincrona), di selezionare e gestire con attenzione i materiali e i contenuti di studio (Montanari, 2020). In nome di una rimodulata e ristrutturata professionalità, i docenti sono stati chiamati a adattare i curricoli didattici ispirandosi, nello specifico, alla flessibilità, all'accessibilità, all'equità della visione pedagogica inclusiva dell'*Universal Design for Learning* (UDL) quali principi fondamentali dell'*Universal design* trasferiti ai contesti educativi. In tale ottica, l'UDL emerge come uno degli approcci educativi maggiormente capace di affrontare in modo stimolante alcune delle più grandi sfide dell'insegnamento: la valorizzazione delle diversità, l'educazione inclusiva e l'uso critico e consapevole delle tecnologie digitali per evitarne i rischi (Aral, 2021).

### **L'*Universal Design for Learning* come modello educativo inclusivo**

Il modello inclusivo proposto dalla filosofia *Design for all* tenta di potenziare il naturale sviluppo di una cultura del progetto attenta ai bisogni di tutti, impegnata a contrastare ulteriori e sottili discriminazioni, a offrire un fertile contributo allo sviluppo delle politiche sociali a favore del cambiamento dei contesti di vita. *Design for all*, ovvero il "progettare per tutti" rappresenta, quindi, un innovativo e valido approccio e strumento progettuale da condividere a livello interdisciplinare, applicabile a sistemi di comunicazione, ambienti, servizi pubblici e prodotti di largo consumo, così che questi possano essere fruiti dalla più ampia gamma di popolazione possibile. La progettazione accessibile è una progettazione centrata sulla persona, non certamente sulla categorizzazione degli individui secondo la logica della taglia unica per tutti (*one size fits all*), che tiene conto delle esigenze, anche inesprese e delle aspettative di ogni persona, sia con disabilità che senza. I processi di inclusione scolastica e sociale (Canevaro, Ciambone & Nocera, 2021) necessitano di un'attenzione speciale nella scelta e nell'utilizzo di strumenti, strategie e metodologie finalizzate all'attuazione del diritto all'accessibilità, alla

conoscenza e all'istruzione per tutti. La capacità sistemica di "leggere" e di accogliere, nel miglior modo possibile, le differenze e le diversità a scuola e nel contesto sociale è regolata anche dall'esigenza di ripensare e di rinnovare la scuola, i contesti di vita in un'ottica di universalità che comprende la valorizzazione e l'interpretazione dei "bisogni educativi speciali" e non, che li abitano (Gaspari, 2014). *Design for all* si propone come valido approccio e strumento inclusivo per progettare interventi e spazi individualizzati, personalizzati e differenziati (d'Alonzo, 2019) per tutti gli alunni, senza alcuna distinzione potenzialmente discriminante nei processi di apprendimento-insegnamento e di socializzazione-comunicazione (Savia, 2018). Da tale originale prospettiva nasce l'idea della progettazione universale dell'apprendimento secondo l'approccio psico-pedagogico dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (Cottini, 2019) o Progettazione universale per l'Apprendimento (PUA), che condivide con *Universal Design* l'idea di creare nel sistema scolastico ambienti fisici e strumenti per migliorare le esperienze di tutti e di ciascun alunno. L'*Universal Design*, nel proporre una progettazione di qualità attenta alle esigenze di ogni individuo, utilizza i concetti e i principi della propria prospettiva in diversificati contesti, tra i quali quello educativo mediante l'accessibilità a un curriculum strutturato. Applicare il concetto di accessibilità ai contesti dell'apprendimento, tuttavia, è un processo ben più complesso, in quanto l'insegnamento e l'apprendimento rappresentano attività delicate e diverse rispetto alla progettazione e alla costruzione di semplici ambienti. Non si tratta di garantire esclusivamente l'accoglienza a scuola e in classe di tutti gli alunni, ma di promuovere l'accessibilità nei contesti di apprendimento proposti dall'istituzione scolastica, prendendo in considerazione la complessità dei processi cognitivi, affettivi e relazionali implicati rispetto ai limiti contenuti nella proposta curricolare. Il modello dell'UDL promuove la logica progettuale di materiali, metodi e strategie inclusive che prevedono prioritariamente pluralità e flessibilità nel facilitare l'apprendimento e la partecipazione scolastica di tutti gli studenti secondo tre principi didattici legati ai tre grandi network, strutture di reti neurali fondate su basi neuroscientifiche e pedagogiche, che forniscono, rispettivamente, molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione, di coinvolgimento. Non più, quindi, la realizzazione di singoli adattamenti ma l'adozione di una pluralità di modi per accedere a una stessa informazione o per risolvere uno stesso compito. L'approccio inclusivo dell'UDL riconosce le differenze degli alunni e considera necessaria l'adozione di modalità di insegnamento al plurale per valorizzare le diversità di tutti, a partire dal ruolo esercitato dalle emozioni (Morganti, Signorelli & Marsili, 2019) nella motivazione ad apprendere, nel coinvolgimento, nell'equità formativa, nella partecipazione ai percorsi di apprendimento e nella riduzione degli ostacoli di

ordine socio-culturale. L'UDL richiama non solo l'accessibilità alle informazioni ma il monitoraggio della progettazione del curricula mediante la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali validi per tutti, nell'ottica di adottare approcci flessibili personalizzabili e adattabili alle esigenze individuali di ogni alunno per intercettare, nel modo più funzionale possibile, le differenze e le diversità presenti a scuola (Montanari & Ruzzante, 2021). Gli educatori e gli insegnanti fanno riferimento ai principi guida dell'UDL (Ghedini & Mazzocut, 2017) identificando le potenziali barriere all'apprendimento per ridurle grazie a percorsi formativi accessibili che forniscono agli alunni, inclusi quelli con disabilità, sufficienti opzioni e alternative valide al raggiungimento del successo formativo. La Progettazione Universale per l'Apprendimento supporta i docenti nella ricerca educativa inclusiva fornendo loro un quadro per comprendere come creare curricula significativi, per identificare e ridurre gli ostacoli in essi esistenti, per progettare una pluralità di formati educativo-didattici (laboratoriali, cooperativi, ecc.). Al fine di soddisfare i bisogni di ogni alunno e valorizzarne i differenti modi con i quali apprende, la progettazione universale per l'inclusione cerca «di porre in dialogo i principi base dell'istruzione per tutti con una concreta pluralità di codici e risorse» (Pavone, 2020, p. 9). Nella progettazione di ogni percorso formativo l'approccio dell'UDL, si avvale di proposte metodologiche orientate a eliminare, in via preliminare, ogni possibile tentazione di adottare etichette normalizzanti (Bocci & Gueli, 2019) che, di fatto, mortificano il concetto stesso di inclusione quale processo rispettoso delle diversità e dell'unicità di ogni persona. L'approccio dell'UDL, nell'attivare interventi di cura educativa speciale che diventano ordinari a beneficio di tutti (Caldin, Cinotti & Ferrari, 2013), tende a individuare e ridurre possibili "disabilità" nei curricula e a realizzare un capovolgimento di prospettiva nel modo di organizzare la progettazione e le proposte metodologiche, sollecitando una rivoluzione di pensiero centrata sulla flessibilità e sulla trasformazione frutto dell'assunzione del paradigma inclusivo declinato nell'azione didattica (Sibilio & Aiello, 2015).

### **Creare contesti scolastici inclusivi: barriere e facilitatori**

La Classificazione ICF pone al centro, per la prima volta, l'interazione tra le variabili relative al funzionamento individuale e i contesti nei quali la persona si trova ad interagire (Bianquin, 2020). In età evolutiva, uno dei contesti maggiormente significativi per la promozione dell'autonomia e dell'identità è la scuola. Si tratta di un documento che ha 20 anni di storia, ma che ancora

fatica ad entrare nelle culture e nelle pratiche inclusive della scuola, risultando conosciuto in maniera approfondita, nella maggior parte dei contesti scolastici, solo dai docenti specializzati per il sostegno. L'ICF consente di accompagnare la persona lungo tutto l'arco di vita, creando un linguaggio condiviso tra i diversi professionisti di tutto il mondo. Uno dei concetti fondamentali per l'utilizzo dell'ICF all'interno dell'ambito scolastico è quello di barriere e facilitatori. La scuola cerca di individuare quali fattori, da quelli organizzativi fino a quelli micro della classe, possono facilitare piuttosto che ostacolare l'inclusione (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021; Cottini, Munaro, & Costa, 2021). Infatti, si può lavorare per il miglioramento solo dopo un'attenta analisi dello *status quo*: la valutazione della qualità dell'inclusione (Booth & Ainscow, 2014) risulta, dunque, essere il fondamento per qualsiasi proposta di miglioramento. Sia l'ICF che l'UDL mettono criticamente in luce le barriere: l'ICF focalizza l'attenzione sulle barriere all'apprendimento e alla partecipazione; l'UDL, invece, sulle barriere del curriculum, che non consente a tutti gli studenti di aderire concretamente alle attività scolastiche. Non progettazioni didattiche parallele per chi è in difficoltà, ma un curriculum comune più ampio. Entrambi i *framework* poi hanno come termine-chiave il contesto: nell'ICF il contesto condiziona la performance (ossia la capacità in situazione) degli studenti, diventando barriera o facilitatore a seconda delle situazioni. Nell'UDL il focus è l'ambiente di apprendimento (Rose & Meyer, 2002). «Using UDL, teachers can clearly define which domains to address (representation, expression and action, and engagement) and undertake a process of intentionally and proactively considering the components of instruction that they will modify» (Cook & Rao, 2018, p. 183). L'UDL consente, infatti, di avere una visione d'insieme di tutti gli elementi che contribuiscono al curriculum, intervenendo in maniera efficace laddove si è espressa palesemente la difficoltà di insegnamento/apprendimento. Un utile esercizio da far svolgere ai docenti per sensibilizzarli è chiedere loro di individuare, all'interno del contesto specifico nel quale operano, quali sono a loro avviso le barriere e i facilitatori che agiscono, sia sul piano dell'istituto che di quello delle pratiche didattiche: che cosa ostacola l'effettiva implementazione di una didattica inclusiva? Le pratiche didattiche sono di pertinenza del team docenti, ma devono essere inserite dentro una cornice inclusiva che è determinata dall'attenzione che l'istituzione scolastica nel suo complesso dedica alla tematica dell'inclusione, ossia alla cultura inclusiva che è presente al suo interno, sulla quale un ruolo rilevante viene rivestito dal dirigente scolastico. Una barriera emersa è stata la sospensione dei nuovi modelli di PEI, basati sull'utilizzo di ICF come sfondo culturale. L'attenzione non rimane concentrata, quindi, solo sulla diagnosi del singolo alunno, ma allarga lo sguardo fino a ricomprendere il contesto nel quale è incluso causa di forte influenza

sul funzionamento di ogni persona. Essere in una classe piuttosto che in un'altra non è una variabile neutra, ma va ad influire sui processi di apprendimento e socializzazione, facilitandoli o ostacolando. Lo scarto tra ciò che è richiesto dalla normativa e le effettive pratiche didattiche realizzate rimane, infatti, nel nostro Paese uno dei principali ostacoli per la realizzazione effettiva dell'inclusione all'interno dei contesti scolastici reali. L'UDL aiuta a capire come integrare nella didattica ordinaria prospettive maggiormente inclusive per tutti gli studenti, diventando uno stimolante modello da adottare nella formazione dei docenti per rileggere, per ripensare e riprogettare le pratiche didattiche potenziandole con strumenti che permettano di raggiungere il maggior numero di alunni.

## **La progettazione universale e i nuovi modelli di PEI**

La progettazione del curriculum è il primo elemento sul quale agire per la creazione di una scuola inclusiva di qualità. Immaginare un'interazione diversa tra la progettazione della classe e il PEI, una progettazione capace in un certo senso di "contenere" il PEI perché ricca di soluzioni didattiche capaci di rispondere ai differenti e eterogenei bisogni della classe. Baldacci (2005) individua le strategie complementari dell'individualizzazione e della personalizzazione, tese l'una a consentire tramite percorsi diversi in termini di metodologie e strumenti alle competenze di base uguali per tutti, e l'altra consentendo la valorizzazione dei talenti individuali. L'UDL rappresenta una didattica per tutti: non nasce come didattica inclusiva, ma come prospettiva che è già inclusiva di per sé, consentendo agli studenti di stare dentro il curriculum comune, senza la necessità di ulteriori adattamenti successivi, o comunque, quando essi sono presenti, sono limitati. In tal senso, vengono valorizzati i diversi stili cognitivi e le intelligenze multiple, consentendo agli studenti di accedere ai contenuti dell'insegnamento attraverso diverse "porte". Inoltre agli allievi è permesso di dimostrare le conoscenze acquisite attraverso molteplici modalità, in modo che ciascuno possa trovare il miglior modo per esprimere quello che sa in relazione a ciò che è e sente di essere (CAST, 2018). La progettazione universale consente, inoltre, di lavorare didatticamente verso la direzione dell'equità, in quanto orientata a garantire a ciascuno studente ciò di cui ha bisogno per valorizzare al meglio le proprie potenzialità. Equità significa offrire pari opportunità, nella prospettiva della giustizia e dell'equità (Sen, 2001; Nussbaum, 2011, 2012), sia in ambito scolastico che sociale. Per Sen (2014) la giustizia viene prima dell'eguaglianza, così come l'equità viene prima della giustizia. Anche Rawls (1989) intende la "giustizia come equità". Giustizia e equità sono termini che si coniugano

bene a quelli inclusivi: garantire l'equità significa dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno, considerando il fatto che il punto di partenza non è uguale per tutti, come già affermava don Milani con il suo illuminante insegnamento: «Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali». Nelle nuove linee guida del PEI, recentemente sospese dal TAR del Lazio, troviamo il riferimento esplicito alla progettazione universale come riferimento da adottare per la didattica di tutti gli alunni. Si richiede, quindi, l'attivazione di facilitatori universali, ossia di strategie capaci di essere inclusive per tutti gli studenti e non solo per rispondere ai "bisogni educativi speciali" degli alunni con certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104/92. "Accomodamento ragionevole" è il concetto-chiave proposto dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) che dobbiamo tenere presente, accanto a quello di progettazione universale, per ideare, realizzare e valutare progettazioni inclusive. Ianes (2006) ci ricorda che la semplificazione parte da una vicinanza alla didattica ordinaria, e via via si procede verso livelli successivi di semplificazione in base al funzionamento del singolo alunno/a. Dagli adattamenti comuni e utili a tutti gli studenti fino a strategie specifiche per rispondere al bisogno di funzionamento individuale di uno specifico alunno, senza dimenticare mai il collegamento con la classe. Per attivare una didattica inclusiva della *speciale normalità*, è necessario adottare strategie didattiche capaci di raggiungere fin dall'inizio il più ampio numero possibile di studenti. Ianes (2006) ricomprende all'interno della didattica comune le strategie inclusive che vengono utilizzate dai docenti per tutti gli studenti: «ci si riferisce sia alla scelta di metodologie didattiche maggiormente inclusive (gruppi cooperativi, tutoring, didattiche plurali sugli stili di apprendimento, didattica per problemi reali e laboratori, per mappe concettuali, ecc.), sia alla predisposizione di vari tipi di adattamento (riduzione, semplificazione, arricchimento, modulazione dei tempi di apprendimento, ecc.)» (p. 49). All'interno della legislazione USA vi è esplicito riferimento all'UDL come prospettiva da utilizzare nella didattica scolastica, e ora analoga indicazione la ritroviamo nei nostri modelli PEI dove il riferimento non è più solo al funzionamento individuale dell'alunno, ma l'attenzione si rivolge al contesto scolastico più ampio, mediante una puntuale analisi delle barriere e dei facilitatori ambientali esistenti. Le tecnologie, la presenza o meno di un docente specializzato, il team docenti sono, dunque, variabili che favoriscono l'accompagnamento nel Progetto di vita (Canevaro, Gianni, Callegari & Zoffoli, 2021) determinando la realizzazione di una buona qualità (o meno) dell'inclusione scolastica.

## Conclusioni

Il modello inclusivo della progettazione universale costituisce un potenziale enorme per quanto riguarda le idee di progettazione, di azione didattica e di valutazione in quanto stravolge la didattica ordinaria, che deve essere pensata fin dall'inizio *for all* e non con adattamenti a posteriori. Non è, quindi, una didattica speciale, ma si rivolge prima di tutto ai docenti curricolari per la creazione di contesti scolastici maggiormente inclusivi, capaci di valorizzare i diversi stili degli studenti al fine di realizzare stimolanti compiti di apprendimento utilizzando modalità operativo-espressive e affettivo-motivazionali essenziali per alcuni ma utili per tutti. Non si tratta di eliminare didattiche specifiche per taluni studenti, ma di creare un curriculum capace di rispondere al maggior numero possibile di bisogni educativi, necessariamente diversificati all'interno delle eterogeneità delle classi attualmente alla ricerca di una rinuova e rigenerativa vicinanza dialogica, a seguito degli effetti sconvolgenti dell'ondata pandemica (Lucangeli, 2021). Promuovere la prospettiva filosofica dell'UDL significa creare una scuola più inclusiva, nel senso più ampio del termine, orientata a progettare in modo significativamente funzionale partendo dal concetto di persona nei contesti in cui è inserita, senza più appellarsi a scoraggianti e riduttive forme di etichettamento. Grazie all'approccio dell'UDL è possibile contribuire a cambiare la scuola e la società rendendole maggiormente capaci di rispondere non soltanto ai "bisogni educativi speciali" degli alunni, ma di accogliere le innumerevoli, impegnative e complesse sfide che tutti siamo chiamati ad affrontare nella vita *onlife* (Floridi, 2014).

## Riferimenti bibliografici

- Aral, S. (2021). *Hype machine. Come i social media sconvolgono le elezioni, l'economia e la salute, e come dobbiamo adattarci*. Milano: Guerini Scientifica.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bianquin, N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F., & Gueli, C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria*, XXXVII(3), pp. 93-107.
- Booth, A., & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2018). La scuola come luogo di incontri tra le differenze. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo & M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, pp. 121-130. Lecce: Pensa Multimedia.



- Caldin, R., Cinotti, A., & Ferrari, L. (2013). La prospettiva inclusiva. Dalla risposta 'specialistica' alla risposta 'ordinaria'. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 44-57.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., Ciambrone R., & Nocera S. (a cura di) (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Gianni M., Callegari L., & Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cook, S.C., & Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), pp. 179-191. doi: 10.1177/0731948717749936.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: GiuntiEdu.
- Cottini, L., Munaro, C., & Costa, F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Firenze: GiuntiEdu.
- d'Alonzo, L. (a cura di) (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Torino: Pearson.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution. How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Gaspari, P. (a cura di) (2014). *Pedagogia speciale e 'BES'. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning: per una valorizzazione delle differenze. Un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10 (18), pp. 145-162.
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between universal design for learning (UDL) and differentiated instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (a cura di) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Lucangeli, D. (2021). *La mente che sente. A tu per tu: dialogando in vicinanza, nonostante tutto*. Trento: Erickson.
- Montanari, M. (2020). L'epoca del Coronavirus. Effetti collaterali sulla didattica? *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), pp. 76-90.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). La didattica inclusiva per le differenze: percorsi educativi nella complessità. *Nuova Secondaria*, XXXIX(2), pp. 63-74.

- Morganti, A., Signorelli, A., & Marsili, F. (2019). Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide. I risvolti sulla qualità dei processi inclusivi. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 18(2), pp. 139-147.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2006). *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*. <http://www.anf-fas.net/it/informati/leggi-e-diritti/convenzione-onu/>.
- Pavone, M. (2020). Azione didattica e processi di inclusione. In M.A. Galanti & M. Pavone (a cura di), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 3-23). Milano: Mondadori Università.
- Pierro, M. (2020). *Con la Didattica a distanza niente lezioni per 70mila studenti disabili*. <https://ilmanifesto.it/con-la-didattica-a-distanza-niente-lezioni-per-70-milastudenti-disabili>.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
- Rawls, J. (1989). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Savia, G. (a cura di) (2018). *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sen, A. (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. (2014), *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.

# ***Inclusive Education in Emergencies: sfide e prospettive***

di Arianna Taddei<sup>°</sup>

## **Riassunto**

Lo scenario internazionale restituisce una situazione allarmante sulle condizioni dell'infanzia nei contesti di emergenza umanitaria, determinati da catastrofi naturali, guerre e pandemie. Per molti anni le dimensioni di *emergenza, educazione ed inclusione* apparivano inconciliabili, fino a quando le politiche di cooperazione internazionale hanno iniziato ad adottare un approccio che si avvale dell'educazione e dell'inclusione come strumenti e dimensioni irrinunciabili nei contesti di crisi per la tutela dei diritti dell'infanzia. Le difficoltà presenti in questo tipo di intervento sono numerose ed eterogenee aprendo la riflessione pedagogica a domande fondamentali sul significato di un intervento educativo durante una crisi umanitaria, sulla possibilità di individuare gli assi pedagogici da adottare sulla base del contesto sociale culturale e politico ed infine, sull'importanza di garantire un approccio inclusivo. La riflessione si snoda attraverso l'analisi dell'approccio didattico inclusivo "Diamond Kite Project" (DkiteP) all'interno della Striscia di Gaza, avvalendosi delle testimonianze di tre attori chiave intervenuti a vario titolo nel processo di ideazione, formazione e implementazione dello strumento in ambito scolastico. L'analisi in merito al DkiteP ha messo in evidenza alcune questioni rilevanti connesse alla cornice teorica sull'Education in Emergencies (EiE): prima fra tutte, la sfida dell'inclusione scolastica nei contesti di emergenza si conferma tanto complessa quanto necessaria.

**Parole chiave:** educazione, inclusione, emergenza, Striscia di Gaza, Diamond Kite Project.

---

<sup>°</sup> Università di Macerata. Corresponding author: [arianna.taddei@unimc.it](mailto:arianna.taddei@unimc.it).

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2021 Special Issue  
Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12954

## **Inclusive Education in Emergencies: Challenges and Perspectives**

### **Abstract**

The international scenario returns an alarming situation of childhood conditions in the contexts of humanitarian emergency caused by natural disasters, wars and pandemics. For many years the dimensions of emergency, education and inclusion appeared irreconcilable, until international cooperation policies began to adopt an approach that makes use of education and inclusion as indispensable tools and dimensions in crisis contexts for the children's rights protection. The difficulties present in this type of intervention are numerous and heterogeneous, opening the pedagogical reflection to fundamental questions on the meaning of an educational intervention during a humanitarian crisis, on the possibility of identifying the pedagogical axes to be adopted, on the basis of the social, cultural and political context, and finally on the importance of ensuring an inclusive approach. The reflection unfolds through the analysis of the inclusive educational approach "Diamond Kite Project" (DkiteP) within the Gaza Strip, making use of the testimonies of three key actors who have intervened in various capacities in the process of conception, training and implementation of the tool in the school environment. The analysis of the DkiteP has highlighted some relevant issues related to the theoretical framework on Education in Emergency: first of all, the challenge of school inclusion in emergency contexts is confirmed as complex as necessary.

**Keywords:** Education, Inclusion, Emergency, Gaza Strip, Diamond Kite Project.

*First submission:* 22/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 23/12/2021

### **La sfida dell'educazione nei contesti di emergenza**

Lo scenario internazionale restituisce una rappresentazione allarmante della condizione dell'infanzia nei contesti di emergenza umanitaria, determinati da catastrofi naturali, guerre e pandemie.

Tra il 2013 e il 2017 sono stati più di 12.700 gli attacchi che hanno colpito 21.000 studenti ed educatori in almeno 70 paesi. L'uso militare di scuole e università in 29 paesi, oltre a ostacolare il diritto all'istruzione, trasforma questi luoghi in bersaglio militare. Circa la metà dei rifugiati nel mondo sono bambini: 3,7 milioni di questi minori non vanno a scuola, e il

loro numero è cinque volte superiore a quello delle aree libere dai conflitti armati. Con la pandemia i minori esclusi dal sistema scolastico sono 1,6 milioni (UNESCO, 2020).

In queste situazioni il diritto all'educazione viene violato spesso per intervalli temporali indeterminati, privando i bambini e gli adolescenti non solo dell'opportunità di imparare ma anche di condividere e socializzare il proprio disagio, le proprie paure e solitudini. Per lungo tempo nell'ambito della cooperazione internazionale, le agenzie prevedevano nei contesti di crisi umanitaria interventi di tipo psico-sociale e di assistenza immediata, attraverso la distribuzione di beni e materiali di prima necessità escludendo azioni di natura educativa destinate a progetti di sviluppo e non di pronto intervento.

Nella cornice della cooperazione nei contesti di crisi umanitaria quindi le dimensioni di *emergenza, educazione ed inclusione* apparivano inconciliabili in termini di priorità, obiettivi e sostenibilità, fino a quando le politiche di cooperazione internazionale hanno iniziato ad adottare un approccio che si avvale dell'educazione e dell'inclusione come strumenti e dimensioni irrinunciabili nei contesti di crisi per la tutela dei diritti dei bambini e quindi del loro benessere (AICS & RIDS, 2015; EU, 2018).

In questa nuova prospettiva viene riconosciuta all'educazione, nelle sue imprevedibili realizzazioni influenzate dalle peculiarità delle situazioni di emergenza, un apporto significativo sotto diversi aspetti, tra cui: la continuità della routine scolastica che si propone di scandire un tempo di vita "normale" nonostante gli improvvisi e traumatici cambiamenti; la socializzazione e il supporto psicologico in spazi sicuri attraverso esperienze educative tese al futuro con uno sguardo progettuale e intenzionale, che costituisce il cuore pulsante dell'agire educativo in ogni *dove* possibile.

Le difficoltà presenti in questo tipo di intervento sono numerose ed eterogenee tanto da suscitare alcune domande imprescindibili:

*Qual è il senso pedagogico di un intervento educativo durante una crisi umanitaria in rapporto ai bisogni prioritari che l'infanzia manifesta? È possibile individuare degli assi pedagogici portanti da adottare e da adattare sulla base del contesto sociale culturale e politico? Perché è sempre fondamentale garantire un approccio inclusivo?*

Il contributo intende aprire una riflessione su cosa significhi concretamente agire in un contesto di emergenza secondo la prospettiva dell'*Inclusive Education*, sottolineando le sfide e le difficoltà. La riflessione si sviluppa attraverso l'analisi critica dell'approccio didattico inclusivo "*Diamond Kite Project*" (DkiteP) all'interno della Striscia di Gaza, avvalendosi delle testimonianze di tre attori chiave intervenuti nel processo di ideazione, formazione e implementazione dello strumento. Il DkiteP è sta-

to progettato nell'ambito degli interventi dall'organizzazione non governativa di Rimini, EducAid<sup>1</sup>, impegnata nei processi di innovazione sociale ed educativa in diversi paesi.

### ***Inclusive Education in Emergencies: coordinate teoriche***

Il tema dell'educazione in situazione di emergenza e della sua declinazione inclusiva è oggetto di riflessione e dibattito nei contesti di cooperazione internazionale da circa vent'anni, a partire dal movimento *Education For All* (2000) e dalla costituzione dell'*Inter-Agency Network for Education in Emergencies* che, attraverso lo sviluppo di un ampio partenariato di agenzie e organizzazioni internazionali, è riuscito a focalizzare una tematica che per anni è stata trascurata nonostante il dilagare delle crisi a livello internazionale. Con il termine Education in Emergencies (EiE) ci si riferisce alle opportunità di un apprendimento di qualità ed inclusivo lungo l'arco della vita in situazioni di crisi (INEE, 2018).

Un contributo importante dell'INEE riguarda l'elaborazione dei *Minimum International Standard for Education in Emergencies* (2010) che include 19 standards, ciascuno accompagnato da azioni chiave ed indicazioni orientative. Il manuale mira a migliorare la qualità della risposta e ad aumentare l'accesso ad opportunità di apprendimento sicure e pertinenti oltre che a garantire la fornitura di servizi durante l'evolvere delle crisi di diversa natura<sup>2</sup>.

In ambito accademico la EiE diventa negli anni un campo di interesse per la ricerca e la sperimentazione di pratiche. Alcuni autori (Burde, Guven, Kelcey, Lahmann, & Al-Abadi, 2015; Lerch 2017; Lopes Cardozo & Novelli 2018; Novelli, Higgins, Ugur, & Valiente, 2014) sottolineano come la confluenza di diversi fattori tra gli anni '90 e 2000 – incluso il consenso sull'agenda dell'educazione per tutti e la crescente attenzione alla necessità di proteggere i bambini durante i conflitti armati – abbia riunito programmi umanitari, di sviluppo internazionale e di riduzione del rischio di catastrofi.

---

<sup>1</sup> Per approfondimenti: [www.educaid.it](http://www.educaid.it)

<sup>2</sup> Per maggiori approfondimenti: <https://inee.org/minimum-standards>. I 19 standards fanno riferimento a 5 domini: 1. *Foundational Standards* contiene *standards* per la partecipazione della comunità; 2. *Access and Learning Environment* contiene *standards* sull'accesso a opportunità di apprendimento sicure e rilevanti; 3. *Teaching and Learning* è focalizzato sull'individuazione di elementi critici del processo di insegnamento ed apprendimento; 4. *Teachers and Other Educational Personnel* riguarda l'amministrazione e gestione delle risorse umane; 5. *Education Policy* si concentra sulla formulazione e attuazione delle politiche educative.

Un interessante stato dell'arte realizzato da Burde et al. (2015) attraverso una revisione della letteratura ha individuato le traiettorie di ricerca percorse fino al 2015, quelle in corso ed infine le direzioni ancora da perseguire nel settore della EiE. Gli studiosi affermano che sono aumentate nel tempo le indagini rivolte all'educazione dei gruppi più vulnerabili, all'apprendimento socio-emotivo e all'istruzione superiore per le popolazioni colpite da conflitti. Nuovi trends prospettano ricerche sull'educazione inclusiva dei bambini con disabilità e durante la prima infanzia.

Dai risultati della revisione della letteratura, sorprende l'assenza di ricerche sull'educazione per la riduzione del rischio di catastrofi naturali nonostante gli effetti del cambiamento climatico superino quelli dei conflitti armati (*ibidem*).

La tematica della EiE a partire dalla pandemia da Covid-19 ha interessato improvvisamente tutti i Paesi del mondo anche quelli cosiddetti sviluppati. La velocità e la capacità di rispondere ai bisogni della maggior parte della popolazione nel minor tempo possibile in condizioni di sicurezza, sono alcune delle caratteristiche trasversali fondamentali della EiE. Garantire queste tre prerogative durante una crisi umanitaria espone qualsiasi intervento di aiuto ad affrontare enormi sfide e criticità soprattutto in rapporto alla dimensione inclusiva (Shah, Paulson, & Couch, 2020; UNESCO, 2020).

I fondamenti dell'*Inclusive Education* orientano le politiche e le prassi del dibattito pedagogico internazionale da diversi anni, attraverso documenti che sono divenuti "manifesti" internazionali sul tema dell'inclusione, quali le note Dichiarazione di Salamanca (1994) e di Madrid (2002), così come la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità dell'ONU (2006). I documenti citati hanno segnato un processo di evoluzione dell'educazione verso l'inclusione superando i confini dei luoghi di apprendimento "speciali" per i gruppi maggiormente vulnerabili, affermando culturalmente e normativamente un concetto di educazione inclusiva che abbraccia le differenze di tutti i bambini riconoscendo a ciascuno il diritto all'apprendimento e alla partecipazione nei contesti scolastici ordinari (Onu, 2006). La tensione verso i principi dell'*Inclusive Education* che ha animato il movimento internazionale *Education for All* (2000) è stata interpretata dall'obiettivo 4 degli 8 obiettivi del Millennio (ONU, 2000) e successivamente ha trovato nuova voce nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015) nel *Sustainable Development Goal 4 "Quality Education"* così come nella prospettiva dell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) che riscrive l'inclusione scolastica in termini di abbattimento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento e che riconosce pienamente la funzione sociale della scuola. È opportuno segnalare una rivisitazione di questo strumento all'interno della cooperazione internazionale – a partire dal contesto educa-

tivo palestinese – che è sfociato nell’*Index for Inclusion and Empowerment* attraverso un processo di ricerca, formazione e riadattamento partecipato degli indicatori che è stato guidato sul campo dai docenti dell’Università di Bologna con il coinvolgimento dei diversi attori educativi locali<sup>3</sup> (Taddei & Pacetti, 2018; Pacetti, Castellani, & Soriani, 2020).

Come è stato approfondito in altri lavori (Taddei, 2010; Taddei, 2017; Taddei & Pacetti, 2018) l’*Inclusive Education* rappresenta un’ardua sfida nei contesti di cooperazione, sia a causa delle rilevanti e numerose differenze contestuali, sia perché agire nell’ottica dell’*Inclusive Education* comporta operare contemporaneamente su diverse dimensioni: accessibilità, *capacity building* degli attori locali, individualizzazione e personalizzazione degli interventi e approccio di rete sui territori.

### **L’approccio educativo del “*Diamond Kite Project*” nel contesto di emergenza della Striscia di Gaza**

La complessità dell’EiE si manifesta pienamente in un contesto di emergenza cronica come quello della Striscia di Gaza, da anni sotto assedio e in uno stato di isolamento dal resto del mondo (Enderlin, 2003).

Alcuni studi condotti nella Striscia, focalizzati sulle condizioni dell’infanzia e sugli approcci educativi maggiormente diffusi (Taddei, 2008; Taddei, 2010) avevano messo già allora in risalto emergenze che trovano purtroppo ancora oggi conferma negli attuali dati statistici (MoEHE, 2021) e nelle testimonianze recentemente raccolte e di seguito analizzate. Infatti, il protrarsi della violenza del conflitto israelo-palestinese, oltre a peggiorare la situazione socio-economica della popolazione, ha aggravato ulteriormente le condizioni psico-sociali dell’infanzia e dell’educazione.

La società adotta prevalentemente un approccio educativo adulto-centrico secondo il quale la valorizzazione e la partecipazione sociale dei bambini non viene supportata (Besozzi, 2006; Taddei, 2010). Da un lato, gli adulti assumono atteggiamenti iperprotettivi generati dalla paura del conflitto, dall’altro, le famiglie stesse riproducono sui bambini comportamenti violenti che permeano inevitabilmente anche il contesto scolastico, alimentando il circolo della violenza. L’istruzione scolastica risponde ad un modello unidirezionale e verticale fondato sulla trasmissione di norme e valori per educare i giovani ad aderire ai costumi e alle credenze socio-

---

<sup>3</sup> Index for Inclusion and Empowerment. Guidelines to use it as inclusive instructional design tool: <https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/09/Index-for-Inclusion-and-Empowerment-1.pdf>.



culturali locali nel tentativo auto-protettivo di “resistere” a futuri cambiamenti importati dall’esterno (Taddei, 2010).

L’esclusione rappresenta una dimensione che attraversa, con sfumature diverse, i contesti educativi formali e non. In particolare, i bambini con disabilità o in situazione di bisogni educativi speciali sono ancora spesso emarginati dal sistema scolastico e talvolta dalla famiglia stessa, nonostante in questi anni sia stata teoricamente adottata una politica di educazione inclusiva (MoEHE, 2015). Si sottolinea che le istituzioni, per ragioni di varia natura, non investono ancora sufficientemente sul miglioramento della qualità dell’offerta formativa, delle competenze degli insegnanti e del supporto alla scuola attraverso interventi di rete tra sistema scolastico, sociale e sanitario.

Oggi è urgente agire in differenti direzioni: investire sull’inclusione scolastica presupponendo azioni di formazione e ricerca rivolta agli insegnanti, alle famiglie e ai *decision makers*; contrastare la cultura di violenza che si è insidiata nella società; sviluppare attività di cooperazione tra scuole, istituzioni locali, associazioni e famiglie, per offrire supporto psico-sociale.

Nella cornice delle problematiche sopra-descritte, di seguito si presenta attraverso lo sguardo critico di tre testimoni significativi<sup>4</sup>, l’approccio del *Diamond Kite Project*, il quale, nella sua sostanza pedagogica e nella sua intenzionalità educativa, rappresenta una proposta interessante fondata su una visione dell’infanzia e dell’educazione alternativa al modello adulto-centrico e trasmissivo radicato nel “cuore” della società di Gaza. Un “cuore” tuttora ferito dalla mole di macerie sociali, psicologiche e socio-culturali prodotte dallo stato di emergenza strutturale che rischia di “spegnere” ogni possibile nuovo respiro educativo attraverso cui riscrivere il futuro con le giovani generazioni.

Il DkiteP<sup>5</sup> nasce dall’idea dell’insegnante Lucia Biondelli inizialmente all’interno della collaborazione in Libano tra le organizzazioni non governative Terre des Hommes ed EducAid. Successivamente, a partire dal 2014,

---

<sup>4</sup> I testimoni sono: Yousef Hamdouna, capo-progetto palestinese proveniente dalla Striscia di Gaza, impegnato nel progetto I-Can realizzato da EducAid e finanziato dalla Cooperazione Italiana, dove viene implementato il Diamond Kite Project (<https://www.educaid.it/portfolio/i-can-independence-capabilities-autonomy-inclusion-centro-per-la-vita-indipendente-per-le-persone-con-disabilita-della-striscia-di-gaza-2018/>); Lucia Biondelli, insegnante storica del Centro Educativo Italo-svizzero (CEIS) di Rimini nonché principale ideatrice dell’approccio DkiteP; Giovanni Sapucci direttore del CEIS dal 1986 al 2019.

I tre interlocutori presentano una significativa esperienza sull’inclusive education in ambito italiano ed internazionale, anche nella Striscia di Gaza.

<sup>5</sup> Pubblicazione: <https://www.educaid.it/wp-content/uploads/2020/10/diamond-kite.pdf> ; Video del Diamond Kite Project: <https://vimeo.com/214640642>.

l'approccio viene adottato nel lavoro con gli educatori in gran parte siriani rifugiati ad Arsaal (Libano), che erano coinvolti nei Child Friendly Spaces rivolti ai bambini ospitati temporaneamente nelle tendopoli siriane. Il DkiteP viene progettato quindi con l'intenzione di dare un senso pedagogico all'impegno degli educatori che stavano affrontando una sfida estremamente complessa<sup>6</sup>.

Nell'ambito di questo contesto prende vita l'approccio educativo del DkiteP rappresentato da un aquilone a forma di diamante costruito su due assi pedagogici fondativi, l'educazione attiva e la piena inclusione (Dewee, 1974; Freinet, 1977; Canevaro, 2006; de Anna et al., 2018) e declinato nelle seguenti quattro dimensioni per sviluppare resilienza ed *empowerment*:

- I AM: intende valorizzare l'identità individuale del bambino, il suo riconoscimento in chiave positiva, rafforzando la sua autostima e fiducia di fronte ogni tipo di sfida.
- I CAN: promuove l'*empowerment* e la sperimentazione di esperienze di successo, attraverso l'acquisizione personale di competenze che sostengono il bambino nel processo di apprendimento e di sviluppo delle life skills.
- I SHARE: si fonda sull'interazione con gli altri e sul senso di appartenenza ad un gruppo. Si sviluppa sullo scambio di esperienze e sul supporto alla pari nei processi di apprendimento.
- I CARE: pone al centro la partecipazione e la responsabilità nel processo di apprendimento.

La realizzazione pedagogica delle quattro dimensioni contribuirebbe allo sviluppo integrale di cittadini curiosi, critici e creativi (EducAid, 2016).

Il DkiteP rappresenta un approccio educativo che si realizza sul piano teorico attraverso le quattro dimensioni sopraelencate e sul piano delle pratiche educative attraverso un kit di attività, rivolte a tutti i bambini compresi coloro che si trovano in situazioni di particolare vulnerabilità: disabilità, difficoltà di apprendimento e svantaggi di natura socio-economica e culturale. Il DkiteP presenta una struttura flessibile fondata sulla proposta di schede organizzate secondo le quattro dimensioni citate, che si prestano ad essere ripensate nei contenuti e nelle modalità di implementazione in base ai contesti educativi di intervento. Lo strumento è in fase di sperimentazione nella Striscia di Gaza con il supporto di esperti italiani che sono accompagnati nel processo di formazione in loco dall'équipe educativa del progetto, la quale cura l'implementazione del DkiteP da parte delle insegnanti palestinesi.

---

<sup>6</sup> Il DkiteP viene successivamente sviluppato e pubblicato all'interno di un progetto di cooperazione internazionale finanziato dalla Cooperazione Italiana e realizzato da EducAid.

Il coinvolgimento dei tre testimoni è avvenuto attraverso la somministrazione di interviste semi-strutturate che hanno fornito informazioni di tipo qualitativo. Le domande hanno inteso approfondire rispetto al contesto di Gaza: a) cosa significhi promuovere l'educazione inclusiva nel contesto di emergenza; b) attraverso quali dimensioni pedagogiche il DkiteP sia funzionale alla promozione dell'inclusione nel contesto educativo ed emergenziale; c) quali siano le criticità individuate dai tre interlocutori attraverso la conoscenza e l'esperienza sviluppata dello strumento. Le interviste dopo essere state registrate sono state trascritte e successivamente analizzate per unità tematiche comuni di seguito argomentate, rilevanti ai fini dell'approfondimento dell'argomento trattato (Mortari & Ghirrotto, 2019).

#### ***a) Significato pedagogico degli interventi educativi inclusivi nei contesti di emergenza***

Yousef Hamdouna, project manager a Gaza, restituisce un interessante scenario di chiaro-scuri rispetto all'*Education in Emergencies*, avvalendosi della sua esperienza come abitante della Striscia di Gaza, educatore, padre e professionista: «Io sono critico sull'*Education in Emergencies*. In un momento di attacco non ne trovo il senso. Io penso che *l'emergency sia l'education*, sono cioè convinto che da queste situazioni si cresca. L'educazione quindi dovrebbe essere uno strumento che aiuti a vivere l'emergenza e a superare i vissuti ad essa connessi. Sono critico su *come* sia messo in pratica il concetto *Education in Emergencies* perché vedo delle organizzazioni internazionali che utilizzano dei manuali basati su concetti molto vaghi e spesso non corrispondenti ai bisogni veri che purtroppo vivono i bambini». Hamdouna quindi sottolinea lo scollamento tra la rappresentazione del concetto *Education in Emergencies* e la realtà, che presenta scenari profondamente articolati richiedendo la capacità di elaborare risposte puntuali: un campo profughi presenta condizioni differenti da un contesto nel pieno di un conflitto dove la dimensione emergenziale assume connotazioni differenti nella fase dell'attacco militare e nell'immediato post-attacco. Hamdouna evidenzia che gli strumenti proposti perseguono l'utopia di garantire il diritto all'educazione nonostante la situazione emergenziale «perché bisogna tenere i bambini fuori dal conflitto, ma i bambini purtroppo sono dentro. Puoi garantire il diritto all'educazione ad un bambino che sta rischiando la vita? mi sembra una cosa contraddittoria». Secondo Hamdouna gli strumenti utili sul piano pedagogico durante un'emergenza come quella di Gaza non dovrebbero essere progettati pensando prevalentemente alla scuola – perché spesso sono gli edifici scolastici ad essere nel mirino degli attacchi – ma dovrebbero essere pensati soprattutto in relazio-

ne alla comunità stretta che è con il bambino, in primis la famiglia e i caregiver che garantiscono un'azione anche in condizioni di emergenza. Per assicurare il significato pedagogico *dell'education in emergencies* è necessario costruire gli strumenti con il coinvolgimento dei diretti interessati per allineare gli interventi con i bisogni reali a seconda delle fasi e della tipologia di emergenza, come ben evidenzia il capo-progetto locale: «È necessario partire dai bisogni. Io vedo la necessità di uno strumento che rafforzi i meccanismi di resilienza e che dal punto di vista didattico e formativo aiuti i bambini a non perdere quello che hanno imparato, senza pretendere che possano avanzare nell'apprendimento, purtroppo bisogna essere realisti».

Secondo Biondelli, il DkiteP, attraverso le sue dimensioni fortemente incentrate sul rafforzare l'identità e le risorse positive del bambino nel gruppo, contribuisce a produrre resilienza in situazioni molto difficili, come nel caso di Gaza, dove i bambini rischiano di perdere la loro infanzia precocemente: un'infanzia che scivola via dalle loro vite così come dallo sguardo dei loro genitori. Infine, per Giovanni Sapucci il senso pedagogico dell'EiE viene individuato anche nell'offrire una dimensione ludica a cui risponde il DkiteP. Infatti, una volta garantita la condizione di sicurezza fisica, è utile per il bambino avere la possibilità "di staccare dal conflitto". Attingendo dalle parole di Sapucci, il DkiteP offre la possibilità di «permettere ai bambini di giocare insieme, di fare delle cose insieme che non siano totalmente condizionate dal fatto che nei giorni precedenti ci sia stato un bombardamento».

#### ***b) I punti di forza del DkiteP***

Il DkiteP non rappresenta un modello ma un approccio connotato da un alto livello di *flessibilità* che permette di essere utilizzato, adattato e personalizzato attivando trasformazioni progressive e contestuali. Le attività proposte, come sottolineato dall'insegnante Biondelli, hanno una funzione esemplificativa e *non* prescrittiva «tutti noi abbiamo cominciato vedendo qualcun altro che faceva qualcosa (...) Nel momento in cui l'insegnante propone le attività ai suoi alunni introduce inevitabilmente dei cambiamenti, l'importante è che abbia compreso il senso pedagogico che sta dietro all'attività e allo strumento».

Il potenziale trasformativo delle pratiche nel rispetto delle realtà locali si evince anche dal fatto che Biondelli non chiede mai durante le formazioni di trasformare radicalmente il modo di fare scuola degli insegnanti, ma propone di introdurre nel tempo dei piccoli cambiamenti visibili nella logica della continuità, perché in questo modo «al bambino hai "infilato il ger-

me” che la scuola può essere altra cosa e all’insegnante cosa hai insegnato? che si può fare, che il cambiamento è possibile».

L’approccio dell’educazione attiva ed inclusiva attribuisce una centralità al bambino nei processi di apprendimento e di socializzazione. Il DkiteP è un organizzatore di idee che può essere applicato anche agli educatori attraverso la riflessione sulle quattro dimensioni.

Secondo l’ex-direttore del CEIS, Giovanni Sapucci e il project-manager Yousef Hamdouna, è importante proporre uno strumento come il DkiteP che possa aprire a dei cambiamenti attraverso un linguaggio comprensibile. Sapucci sostiene che proporre uno strumento significa anche lasciare qualcosa che gli educatori locali possano riscoprire a loro tempo: «è una bella opportunità lasciare degli strumenti che aiutino a immaginare di poter fare delle cose diverse (...) In campo educativo, tu lasci delle tracce, ma non sai mai cosa rimane, a volte ti sembra che non rimanga nulla, soprattutto in un contesto complicato come Gaza, dove improvvisamente con un bombardamento salta tutto, viene tutto distrutto». Nonostante non ci sia stata una valutazione sull’impatto dello strumento, nella percezione di alcuni insegnanti coinvolti nelle attività di formazione, il DkiteP è considerato una proposta interessante, che ha offerto un nuovo modo di agire attribuendo grande importanza al gioco, soprattutto per i bambini più piccoli. Allo stesso tempo la dimensione ludica nel contesto educativo di Gaza rimane circoscritta ai primi anni dell’infanzia: probabilmente non verrebbe “ben vista” dagli insegnanti nei successivi gradi scolastici permeati da un modello educativo tradizionale in base a cui viene valutato anche il prestigio sociale del docente.

Sicuramente il DkiteP rappresenta uno strumento di valore nella sua funzione di promozione della socializzazione rivolta a tutti gli studenti, contrastando quindi la barriera culturale all’inclusione da parte degli insegnanti nei confronti dei bambini per diverse ragioni più svantaggiati.

### *c) Elementi di potenziale criticità del DkiteP*

Una delle possibili criticità individuate riguarda la distanza culturale tra le attività proposte e il contesto in cui queste vengono proposte, e tra il livello di competenze di base richieste dagli insegnanti in loco e quelle da loro possedute. Si tratta di elementi che potrebbero scoraggiare i partecipanti coinvolti nel processo di formazione e di implementazione del DkiteP.

Secondo gli intervistati, è quindi necessario porre grande attenzione al modo in cui le attività vengono condivise per evitare che il linguaggio pedagogico che sottende le azioni non venga compreso e sia tradotto in un approccio distante da quello che connota il DkiteP. In particolare, Sapucci

spinge la riflessione in un'ottica trasformativa dei processi formativi, sottolineando l'importanza di sollecitare gli insegnanti a cercare e a produrre soluzioni radicate culturalmente nel proprio contesto. In linea con l'ex direttore del CEIS, secondo Yousef Hamdouna, il DkiteP è un'idea molto interessante che per essere pienamente sostenibile deve confrontarsi con il contesto di Gaza dove purtroppo l'organizzazione scolastica e l'ampiezza del curriculum non pone le condizioni facilitanti per la realizzazione di alcune attività: «Se si propongono attività di gruppo bisogna sapere che ci sono 50 bambini in classe. È importante cogliere il senso dello strumento, gli esempi delle attività io li farei nascere dagli insegnanti».

Tra gli aspetti potenziabili dell'approccio, Sapucci suggerisce un ulteriore sviluppo della dimensione inclusiva dello strumento in relazione al processo di insegnamento-apprendimento dei bambini con disabilità e non solo. A tal proposito, Hamdouna ricorda che a Gaza la percentuale di studenti che presenta difficoltà di apprendimento è molto alta, a causa dello stress determinato dal conflitto e dalla povertà culturale in cui versano numerose famiglie. Sapucci afferma che «l'inclusione è costituita da due dimensioni principali: una è quella della vita sociale, dello stare con gli altri nella realtà ordinaria; l'altra è fatta di competenze specifiche in grado di aiutare quei bambini a fare ciò che possono fare. È necessario avere una forma di lavoro molto strutturato per lavorare con i bambini con disabilità, e credo che da questo punto di vista il DkiteP presenti ampi margini di miglioramento».

Un'osservazione condivisa dai due interlocutori maschili riguarda la possibilità di rafforzare ed esplicitare maggiormente la dimensione cooperativa dell'apprendimento all'interno di un percorso educativo che si snodi su un doppio binario: individuale e collettivo, quest'ultimo fondato sui principi della cooperazione educativa. L'ideatrice del DkiteP, in relazione a quest'ultima osservazione, sottolinea che la dimensione dell'"io" (*I Am, Can, I Share, I Care*) è stata privilegiata nel linguaggio dello strumento perché l'identità soggettiva del bambino nelle situazioni di emergenza rischia di perdersi nell'invisibilità, aggiungendo, inoltre, che la dimensione del "noi" è sottesa ai due assi centrali dell'aquilone, rispettivamente dell'educazione attiva e della piena inclusione.

Una questione di importanza strategica nei processi di cooperazione, posta dai tre intervistati, riguarda la *fiducia* da parte degli attori locali. Infatti, nel momento in cui nuove proposte educative si affacciano sul contesto locale connotato da un alto livello di vulnerabilità e di insicurezza ogni insegnante tende ad identificarsi profondamente nella sua lunga storia di tradizioni culturali manifestando talvolta alcune difficoltà nell'accogliere facilmente "il nuovo".

## Conclusioni

Le riflessioni presentate attraverso la voce dei tre interlocutori rispetto al *Diamond Kite Project* hanno messo in evidenza alcune questioni rilevanti connesse alla cornice teorica iniziale. Prima fra tutte, la sfida dell'inclusione scolastica nei contesti di emergenza si conferma tanto complessa quanto necessaria. Infatti, garantire un intervento inclusivo attraverso un approccio personalizzato ed individualizzato (d'Alonzo, 2018) previene il rischio che i bambini più vulnerabili diventino ancora più fragili, invisibili e sfruttati, come accade spesso ai minori con disabilità soprattutto in alcuni contesti socio-culturali (Taddei, 2017; de Anna, 2018). Nel caso del DkiteP l'approccio pedagogico adottato affonda i suoi principi nell'educazione attiva, che fa della partecipazione e dell'apprendimento attraverso la dimensione ludica i suoi principali pilastri.

Gli assi pedagogici e le quattro dimensioni del DkiteP sono fondamentali per lo sviluppo della resilienza e dell'*empowerment* individuale e sociale senza cui sarebbe difficile attivare una trasformazione dei sistemi educativi tradizionali radicati in una visione adulto-centrica.

L'analisi presentata, seppur non esaustiva, suggerisce di seguito alcune riflessioni sulle modalità con cui proporre strumenti ed approcci innovativi in contesti di emergenza, che andrebbero approfondite all'interno di una ricerca che valuti l'impatto dello strumento sulle pratiche didattiche degli insegnanti coinvolti nell'implementazione e sulle ricadute trasformative nei contesti locali.

Innanzitutto, è necessario che gli strumenti proposti nell'ambito della EiE siano dotati di flessibilità, presentino la possibilità di essere adattati al contesto e di essere reinterpretati sulla base dell'identità culturale degli insegnanti. Inoltre, gli interventi dovrebbero diversificarsi per tipologia di emergenza e contesto, così come gli strumenti che vengono proposti dovrebbero essere il risultato di una consultazione di attori chiave presenti sui territori in grado di esplicitare i bisogni effettivi della popolazione infantile su cui allineare obiettivi e strategie di intervento. La ricostruzione delle scuole e il ripristino del normale funzionamento del sistema educativo è stato concepito come una misura di protezione verso futuri conflitti, attraverso il rafforzamento della coesione sociale frammentata dalla crisi umanitaria (Clarke et al., 2005). Detto questo, è necessario articolare le tipologie di risposta in base alle fasi dell'emergenza: nel pieno della crisi, specialmente durante i conflitti armati, è opportuno pensare a strumenti che come afferma Hamdouna trasformino *l'Emergency in Education*, ossia in opportunità formative se accompagnate adeguatamente da figure adulte significative in grado di affiancare i bambini. In tale prospettiva, si rende necessario

ripensare il ruolo degli insegnanti e di altri *care giver* nella predisposizione di approcci e strumenti didattici per un'educazione da remoto con cui tutti i paesi sono stati costretti a confrontarsi durante la pandemia COVID-19.

Nel caso specifico della Striscia di Gaza, come in altri contesti, l'emergenza si è sommata all'emergenza, offrendo agli attori educativi locali una nuova opportunità per ideare e sperimentare in un tempo prolungato e continuativo soluzioni sostenibili durante la pandemia, così come durante i periodi di conflitto, considerando l'investimento sull'educazione da remoto a Gaza un investimento sul futuro, alla luce della continua condizione di emergenza cronica legata alla questione israelo-palestinese che non offre ad oggi spiragli di speranza.

## Riferimenti bibliografici

- AICS & RIDS (2015). *Aiuto umanitario e disabilità. Vademecum 2015*. Roma, Agenzia Italiana per la Cooperazione allo sviluppo.
- Besozzi, E. (2006). *Sociologia, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Roma: Carocci Editore.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. London: DfID.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Clarke, G., Desay, R.M., Hallward-Driemeier M.C., Irwin T.C., Messick R.E., Scarpetta S., Smith W.P., Tata G.M. & Vostroknutova E. (2005). *World development report 2005: a better investment climate for everyone*. Washington, D.C.: World Bank Group.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- de Anna, L., Gardou, C., & Covelli, A. (a cura di) (2018). *Inclusione, culture e disabilità*. Trento: Erickson.
- Dewee, J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- EducAid (2016). *The Diamond Kite Projects. I-KIT. The Active Education Approach for Full Inclusion in the Social Educational Field*. Rimini: EducAid.
- Enderlin, C. (2003). *Storia del fallimento della pace tra Israele e Palestina. Il sogno infranto*. Roma: Newton & Compton Editori.
- European Union (2002). *Dichiarazione di Madrid*. Madrid: European Union.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on Education in Emergencies and Protracted Crises*. Brussels: European Commission.
- Freinet, C. (1977). *La scuola del fare. I principi*. Milano: Edizioni Emme.



- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) (2018). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/inee-strategic-framework-2018-2023>.
- Lerch, J. C. (2017). *Beyond Survival: The Rise of Education in Emergencies as Global Field and Profession*. Stanford University. <http://purl.stanford.edu/tj171zd7883>.
- Lopes Cardozo, M., & Novelli, M. (2018). Education in Emergencies: Tracing the Emergence of a Field. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (eds.). *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. 2nd ed., pp. 234-254. London: Bloomsbury.
- MoEHE (2015). *Palestine Inclusive Education Policy*. State of Palestine, Ministry of Education and Higher Education.
- MoEHE (2021). *Annual Statistical Book for General Education in Gaza Governorates*. State of Palestine, Ministry of Education and Higher Education.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M., & Valiente, O. (2014). *The Political Economy of Education Systems in Conflict-affected Contexts: A Rigorous Literature Review*. London: DfID. <http://r4d.dfid.gov.uk/>.
- Pacetti, E., Castellani, D., & Soriani, A. (2020). L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment, e lo sviluppo dell'idea della didattica inclusiva nelle scuole palestinesi dell'Area di Gerusalemme Est. *Italian Journal Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 490-509.
- Shah, R., Paulson, J., & Couch D. (2020). The Rise of Resilience in Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), pp. 303-326.
- Taddei, A. (2008). *Bambini in strada nel nord della Striscia di Gaza. Ricerca sul campo degli educatori del REC*. Gaza: Remedial Education Center & EducAid.
- Taddei, A. (2010). *Educational Models and Concept of Childhood in the Gaza Strip*. Gaza: Remedial Education Center & EducAid.
- Taddei, A. (2017). *Educazione inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A., & Pacetti, E. (2018). Rafforzare le comunità educative in contesti vulnerabili: un Index for Inclusion and Empowerment in Palestina. In C. Giaconi & N. Del Bianco (a cura di). *In azione. Prove di Inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- UN (2000). *Millennium Development Goals*. New York, United Nations.
- UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.

# Principi per una progettazione didattica inclusiva\*

di Heidrun Demo<sup>°</sup>, Simone Seitz<sup>^</sup>

## Riassunto

L'articolo tratteggia alcuni elementi fondanti una progettazione didattica inclusiva, attingendo alla riflessione generata sia nella didattica generale che nella didattica inclusiva nella cultura di lingua italiana e nella cultura di lingua tedesca. Emerge, sopra a tutto, la centralità del concetto di partecipazione per una progettazione inclusiva. Nello specifico descriveremo come la formulazione di traguardi ampi e complessi, la continua riconnessione dei principi di individualizzazione e di partecipazione ed, infine, uno stretto legame fra valutazione formativa e progettazione didattica possono essere considerati promettenti fondamenti per una progettazione didattica inclusiva.

**Parole chiave:** Didattica inclusiva, partecipazione, diversity, progettazione didattica.

## Principles for inclusive educational design

### Abstract

The article outlines some of the basic elements of inclusive didactic planning, drawing on the reflection generated in both general and inclusive didactics in Italian and German-speaking cultures. Above all, the centrality of the concept of participation for inclusive planning emerges. In particular, we describe how the formulation of broad and complex goals, the continuous reconnection of the principles of individualisation and participation and, finally, a close link between formative assessment and

---

\* Il presente articolo è stato progettato e ideato in modo congiunto dalle due autrici. Heidrun Demo ha scritto le seconda e quarta sezione, relative al contesto italiano e alla descrizione dei tre principi; Simone Seitz ha scritto la prima e la terza sezione, relative all'introduzione e al contesto tedesco.

<sup>°</sup> Libera Università di Bolzano. Corresponding author: [heidrun.demo2@unibz.it](mailto:heidrun.demo2@unibz.it).

<sup>^</sup> Libera Università di Bolzano.

didactic planning can be considered promising foundations for inclusive didactic planning.

**Keywords:** inclusive teaching and learning, participation, diversity, lesson planning.

*First submission:* 15/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## Introduzione

Il grado di sovrapposizione o invece di distinzione fra l'idea di una didattica inclusiva e una didattica di qualità in termini più generali è un oggetto di discussione molto attuale. In questo articolo, sosteniamo la posizione per cui la didattica inclusiva condivide con la didattica generale la centratura sulla progettazione, realizzazione e valutazione di azioni educative e che in questo si caratterizza per un forte orientamento valoriale teso alla costruzione di comunità scolastiche partecipate e democratiche e alla valorizzazione delle differenze individuali di ognuno ed ognuna (Demo, 2018).

In questo articolo, affronteremo l'aspetto specifico della progettazione nella didattica inclusiva. Progettare significa ideare esperienze di apprendimento con l'obiettivo di realizzare alcuni obiettivi formativi formalizzati in modo esplicito (Pellerey, 1997): si tratta, quindi, di dare sistematicità all'azione educativa connettendola intenzionalmente ad obiettivi o mete da raggiungere. Ma l'azione concreta di progettazione degli insegnanti non è indipendente dalle politiche nazionali e internazionali e dalla legislazione e dalle norme che le regolano. In questo senso l'azione progettuale diviene lo spazio in cui gli insegnanti ricontestualizzano e danno significato all'interno delle proprie pratiche alle stratificate politiche scolastiche nei suoi molteplici livelli. Gli ampi orientamenti internazionali, le normative nazionali e le regolamentazioni locali influenzano in modo sistemico e complesso processi di sviluppo della scuola a livello di singoli istituti che contribuiscono alla costruzione di culture scolastiche che orientano le azioni dei singoli insegnanti.

Da questa prospettiva, in questo scritto rifletteremo in profondità sulla connessione tra politiche scolastiche e progettazione didattica inclusiva. Lo faremo da un punto di osservazione particolare che è quello della posizione di confine della Provincia di Bolzano che ci spinge ad esplorare la tematica aprendoci ai riferimenti generati nella cultura di lingua italiana e nella cultura di lingua tedesca. Il risultato sarà la formulazione di alcuni principi per

una progettazione didattica inclusiva. Questi sono concettualizzati con una particolare attenzione al contesto della scuola primaria, ma possono essere di ispirazione anche per altri ordini di scuola.

## **Una panoramica sul contesto italiano**

Per riflettere su come, nel contesto italiano, la progettazione didattica abbia assunto e/o possa assumere una forma inclusiva, proponiamo di riflettere su alcuni aspetti fondamentali:

- 1) la potenziale equità del passaggio storico dal programma al curricolo;
- 2) l'apertura alla pluralità di vie dell'apprendimento nel passaggio da obiettivi formulati come contenuti e obiettivi formulati come competenze;
- 3) la valorizzazione e l'apertura alle differenze nel superamento della programmazione a favore della prospettiva di progettazione;
- 4) la centratura sulla singolarità dei percorsi in una valutazione che si fa formativa;
- 5) la riflessione sulla criticità del Piano Educativo Individualizzato come strumento individuale nel contesto di una didattica inclusiva;
- 6) l'apertura della didattica speciale ad una nuova idea di didattica inclusiva costruita intorno al concetto di differenziazione.

Nella storia della scuola italiana uno dei cambiamenti più dirompenti è stato quello del passaggio da una cosiddetta scuola dei programmi ad una scuola del curricolo. Si fa riferimento, con questi termini, all'evoluzione che ha portato la scuola a divenire, dall'istituzione centralistica che era, una scuola dell'autonomia. Uno degli elementi più toccati da questa trasformazione è quello della programmazione che dall'essere intesa negli anni Settanta come pianificazione di azioni educative per realizzare un Programma nazionale determinato dal Ministero dell'Istruzione diviene, a partire dai primi anni 2000, curricolo della scuola che risponde a poche Indicazioni a maglie larghe dettate a livello ministeriale (Castoldi, 2013). In termini di inclusione, questo passaggio è particolarmente rilevante perché implica l'aspettativa che le scuole locali con i propri organi collegiali debbano essere il luogo in cui connettere l'offerta didattica alle caratteristiche peculiari del contesto al fine di differenziare l'offerta e di garantire il più possibile un risultato di egual valore a tutte e tutti gli alunni e le alunne d'Italia, il raggiungimento delle competenze essenziali indicate nelle Indicazioni Nazionali. Questa può essere letta come una scelta nella direzione di un'equità che attiva forme di differenziazione nei diversi contesti locali con

l'obiettivo di garantire la massima limitazione possibile di disuguaglianza di risultati (Benadusi, 2006).

Il passaggio dai programmi alle Indicazioni Nazionali ha anche segnato una trasformazione nel modo in cui i traguardi da raggiungere sono formulati. Sono state abbandonate liste di contenuti da trattare e sono invece state indicate competenze essenziali per ciascuna disciplina e per alcuni ambiti trasversali. La competenza, intesa come “capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004, p. 22) definisce traguardi “a maglie larghe” che possono essere raggiunti con l’attivazione di risorse interne diverse per ciascuno (Castoldi, 2017). In questo senso si tratta di un costrutto capace di accogliere le differenze individuali in senso inclusivo.

La nuova idea di curriculum e la prospettiva di traguardi espressi come competenze è connessa con una forma di progettazione che da lineare si fa ricorsiva (Nigris, Balconi, & Zecca, 2019). Si dà forma ad una previsione dei processi di apprendimento ed insegnamento strutturate, ma al tempo stesso flessibili, capaci di tenere conto dei diversi attori che abitano la classe, alunni e insegnanti. Particolarmente interessanti in questo senso sono la proposta della progettazione a ritroso (McTighe & Wiggins, 2004) e della progettazione dialogico-euristica (Nigris, Balconi, & Zecca, 2019). In entrambi i modelli il punto di partenza è un momento che connette valutazione e progettazione: attraverso una situazione problema il più possibile autentica viene costruita una relazione fra un contenuto disciplinare rilevante e un gruppo specifico di bambini o ragazzi con le proprie caratteristiche (Trincherò, 2013). Un’attenzione particolare alle differenze individuali di bambine e bambini si trova poi anche nell’interpretazione di Castoldi (2017) della didattica a ritroso che nella sua traccia di progettazione prevede l’alternanza di momenti “allenamento” e momenti “partita”. Adattando i significati di questi termini ad una lettura maggiormente focalizzata sull’inclusione, si tratta di alternare opportunità per ciascun alunno di lavorare su priorità individualizzate con situazioni, invece, a carattere partecipativo, in cui gli alunni collaborano, ciascuno a suo modo, alla risoluzione della situazione problema iniziale.

A questa idea di progettazione si accompagna anche una visione di valutazione che si fa, in prima linea, formativa (Balconi, 2020). In quest’ottica la valutazione diventa la raccolta di evidenze sul percorso di apprendimento volte a orientare le azioni formative successive. In questo, assume un ruolo fondamentale lo sguardo e il punto di vista di bambine e bambini, ragazze e ragazzi che accompagna quello degli insegnanti. Le evidenze valutative

raccolte durante i percorsi in molte forme possibili (fotografie, prodotti, trascrizioni di dialoghi, ...) diventano allora occasione per riflettere, per comprendere – alunni ed insegnanti insieme – quel che sta funzionando e quel che ha bisogno di essere curato maggiormente. Da una prospettiva inclusiva, questa accurata sincronizzazione fra valutazione e progettazione risponde efficacemente al mandato di riconoscere e rispondere efficacemente a bisogni e talenti individuali.

Nella riflessione attuale della pedagogia e didattica speciale, da alcuni anni si è affacciato un nuovo filone di riflessione sulla didattica inclusiva che si focalizza sulla progettazione di ambienti di apprendimento “sensibili” alle differenze individuali di tutte e tutti gli alunni, come avviene per esempio in modelli come quello della “classe differenziata” di Carol Ann Tomlinson (Tomlinson & Imbeau, 2012) e dello Universal Design for Learning del CAST (Savia, 2016). Tradizionalmente la didattica speciale si è occupata di sviluppare approcci e strumenti che potessero sostenere la ricerca di “punti di contatto” fra la progettazione di classe e quella individualizzata per un'alunna o un alunno con disabilità (Cottini, 2017; Ianes, 2006). Un'attenzione particolare in queste riflessioni è stata data al ruolo del Piano Educativo Individualizzato come “cerniera” (Chiappetta Cajola, 2015) fra una progettazione per il singolo alunno e quella per la classe. Questo modo di procedere, però, ha continuato a suggerire la necessità di un doppio binario di progettazione, uno per la maggior parte di alunne ed alunni e uno distinto per quelli con disabilità o BES (Demo, 2015; Goodley et al., 2018; Piccioli & Franceschini, 2021). Questa concezione ha portato anche a fenomeni di delega (Treelle, Italiana, & Agnelli, 2011) e *push-pull-out* (Demo, Nes, Somby, Frizzarin, & Dal Zovo, 2021) che rischiano di legittimare forme di micro-esclusione anche in un contesto legislativo orientato. Lo spostamento della riflessione su forme di differenziazione didattica che assumono le differenze individuali come la normalità nell'apprendimento e il riposizionamento delle attenzioni specifiche per alunne ed alunni con disabilità in questo orizzonte assume allora il forte valore di immaginare un nuovo scenario che supera l'idea del doppio binario muovendosi nella direzione di una pluralità di percorsi, diversi ma di uguale valore. Fra questi vi è anche quello dell'alunno con disabilità, ma con un nuovo significato che non segna la sua alterità, ma celebra, insieme a quelli dei compagni, le differenze individuali di tutte e tutti.

## **Riflessione dalla cultura di lingua tedesca**

La ricerca sull'inclusione scolastica in lingua tedesca combina due in-

tenti, quello di sostanziare a livello teorico la scelta inclusiva, che non è radicata in modo completo nelle politiche della Germania, e quello di sviluppare su un piano metodologico principi ed approcci che garantiscano una parità di accesso al sistema formativo. Questa linea di ricerca nasce in Germania in concomitanza con le prime esperienze di integrazione negli anni '80 e chiama a raccolta professionisti dell'università e della scuola impegnati a collaborare per un sistema educativo più equo, ponendosi in posizione critica verso un sistema formativo ancora fortemente segregante (Seitz, Finnern, Korff, & Scheidt, 2012).

I risultati di ricerca di questa prima fase dimostrano l'efficacia delle esperienze di integrazione e ne palesano il potenziale per un rinnovamento della didattica che si fa più incentrata su alunne ed alunni (Deppe-Wolfinger, Prengel, & Reiser, 1990; Seitz, 2014). Nonostante ciò, la Germania, pur con forti differenze interne, ha mantenuto un sistema scolastico fortemente selettivo, con soli quattro anni di scuola primaria comune per poi passare alla secondaria che prevede fin dai nove anni di età una separazione interna fra percorsi che mirano ad una preparazione più accademica e altri che, invece, orientano verso una formazione di carattere professionalizzante. Nella maggior parte dei *Länder* resta anche un sistema parallelo di scuole speciali. In questo senso, le evidenze di ricerche che hanno dimostrato come questo sistema riproduca e rinforzi disuguaglianze hanno prodotto solo pochi cambiamenti (Ditton, 2013).

A livello didattico, le esperienze di integrazione si sono appoggiate su approcci come la didattica aperta e l'apprendimento per progetti (Hänsel, 1986) che mettono al centro l'autodeterminazione di alunne ed alunni e la loro collaborazione. Non è stato un caso che le prime scuole primarie che si sono aperte all'integrazione fossero già caratterizzate da pratiche orientate ai principi della "*Reformpädagogik*-didattica attiva", con riferimenti espliciti ai modelli sviluppati da Montessori o Freinet (Dumke, 1991). È in questo contesto che si comincia a porre la questione di un equilibrio fra la ricerca di opportunità per coltivare le comunanze e quelle per sostenere processi di individualizzazione in gruppi di apprendimento eterogenei.

Per quel che riguarda la progettazione didattica, queste esperienze hanno fatto riferimento alla didattica generale. Klafki e Stöcker (1976) hanno proposto e sperimentato un modello di progettazione per la differenziazione didattica all'inizio degli anni 80. Sulla base dell'idea democratica di formazione di Klafki (1996), il modello sviluppa l'idea di un insegnamento interdisciplinare che punta a connettere una pluralità di sapere disciplinari con le caratteristiche uniche e irripetibili di un gruppo di alunne ed alunni. Negli anni 90 Feuser ripropone il modello come base per la sua concettualizzazione di una "*Allgemeine Integrative Didaktik*- didattica generale integrati-

va”, sviluppando l’idea per un modello di insegnamento-apprendimento caratterizzato da processi individualizzati, ma connessi da un “*gemeinsamer Gegenstand*-oggetto comune” che caratterizza il percorso progettuale dell’intero gruppo.

Un altro impulso importante viene poi da Prengel (1993) che introduce l’idea di una “*egalitäre Differenz*-differenza egalitaria” che segna il passaggio verso l’attenzione a tutti quegli elementi di eterogeneità che producono forme di disuguaglianza, riconnettendo discorsi legati alla multiculturalità, al genere e alla (dis)abilità. Questa idea ha trovato applicazione anche nelle riflessioni sul piano didattico dell’inclusione (Prengel, 1999) e ha dato avvio a molteplici studi che si sono focalizzati sulla riflessione critica degli squilibri di potere connessi ai fenomeni di abilismo, classismo e razzismo in contesti educativi (Leiprecht & Lutz, 2006; Riegel, 2016; Boger, 2019).

Contemporaneamente, ricerche empiriche sulla didattica inclusiva nella scuola primaria hanno dimostrato la rilevanza di considerare le differenze in fatto di preconcoscenze, abilità e contesti di provenienza di bambine e bambini, ma anche l’importanza di cercare e riconoscere le comunanze fra le loro diverse esperienze di vita (Seitz, 2006). Questo secondo aspetto, in particolare, pare essere centrale per assicurare una piena partecipazione alle attività curricolare e sostenere la costante possibilità di interazione e collaborazione fra pari (Seitz, 2020).

In sintesi, oggi vi è un certo consenso intorno all’idea che una didattica inclusiva si sforzi di coniugare due elementi fondamentali. Da un lato vi è il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali, sia connesse all’apprendimento che in termini più generale alla persona. Nel fare questo è importante riconoscere come il concetto di differenza sia un prodotto culturale, non una caratteristica ontologica (Prengel, 2017, p.18) e, quindi, necessariamente da sottoporre a costante riflessione critica. Dall’altro lato, vi è la partecipazione da parte di tutti e tutte alle attività curricolari, che implica anche una fiduciosa –e dunque alta, anche se rispettosa delle singole individualità- aspettativa nei confronti dell’apprendimento e dello sviluppo di tutte le alunne e tutti gli alunni. Questo non è affatto scontato nel contesto della Germania dove le scuole speciali lavorano secondo un curriculum ridotto, specifico per la tipologia di disabilità, e che di fatto si pone come una barriera all’apprendimento (Wocken, 2013).

L’idea di coniugare un’attenzione alle differenze e una cura delle situazioni di partecipazione può realizzarsi sul piano metodologico non tanto attraverso una parcellizzazione dell’offerta didattica in una miriade di adattamenti individualizzati, quanto piuttosto nella formulazione di consegne complesse e sfaccettate, aperte a molte possibili forme di risoluzione. Queste permettono infatti a ciascuno di partecipare con una propria personale



modalità ad una situazione di apprendimento comune, rendendola al contempo un'esperienza di apprendimento significativa per il singolo, ma ponendo anche le basi per un costante dialogo co-costruito nel gruppo classe (Seitz, 2020).

Questa visione così partecipata dei processi di insegnamento e apprendimento presuppone anche un ripensamento delle pratiche di valutazione, con uno spostamento da un orientamento di tipo sommativo ad un formativo. Concretamente, una didattica inclusiva richiede pratiche di valutazione di carattere partecipativo, riflessivo e dialogico (Prengel, 2017; Seitz, 2020) che hanno trovato delle declinazioni nella letteratura (Winter, 2018), ma che faticano ad essere messe in pratica nel contesto normativo della Germania. Anche per scuola primaria, la maggior parte dei *Länder* propone modelli di valutazione sommativa ancora legata ai voti espressi sotto forma di numeri.

### **Alcuni principi per la progettazione didattica inclusiva**

Sulla base dello sfondo descritto, poniamo al centro di una progettazione inclusiva il concetto di partecipazione. Coerentemente con una visione costruttivista dei processi di apprendimento, la progettazione implica una sorta di co-determinazione da parte di chi apprende e di chi insegna, in un processo non lineare, ma ricorsivo capace di promuovere la valorizzazione delle differenze individuali e lo sviluppo di una comunità di apprendimento democratica, in linea coi valori inclusivi. Più nello specifico, senza ambizione di completezza, tre possibili principi per una progettazione didattica inclusiva possono essere delineati come segue.

#### ***I traguardi per una progettazione inclusiva sono formulati in modo ampio, complesso e situato***

La partecipazione da parte di ognuno ad una situazione di apprendimento comune richiede che il traguardo esplicitato e condiviso sia formulato in modo sufficientemente ampio in modo da essere significativo per tutti i bambini e ragazzi. Questa ampiezza non si ottiene semplificando i traguardi, ma declinandoli in modo complesso – plurale, quindi – e in modo situato, agganciati a situazioni autentiche. Le competenze espresse nelle Indicazioni Nazionali, collegate a situazione-problema che rispondano agli interessi e alle preconoscenze o abilità degli alunni, rappresentano un interessante ventaglio di possibilità in questo senso.

***Le attività e gli ambienti di apprendimento in una progettazione inclusiva rispondono contemporaneamente al principio di individualizzazione e al principio di partecipazione***

Una didattica inclusiva chiede di riflettere criticamente su tutte quelle decisioni assunte con l'intenzione di rispondere efficacemente alle differenze individuali nell'apprendimento per verificare che non producano, indirettamente, forme di mancata partecipazione ad una progettualità di gruppo. Specularmente, la progettualità di gruppo (grande o piccolo) viene continuamente ripensata anche in termini di accessibilità e di possibilità di ognuno di farne parte in modo significativo. Progettare spazi, tempi e modalità di apprendimento in modo inclusivo significa allora prevedere pluralità e flessibilità, un'alternanza di situazioni in cui ciascuno possa seguire un proprio personale percorso per alimentare i propri interessi, bisogni e talenti e altre in cui possa, a suo modo, contribuire ad un progetto collettivo e collaborativo.

***Valutazione formativa e progettazione inclusiva si intrecciano in un processo di continua co-costruzione di un apprendimento significativo per i singoli e per il gruppo***

In conclusione, la valutazione in una didattica inclusiva non rappresenta la fine di un percorso di apprendimento, ma piuttosto la possibilità di connettere costantemente una riflessione sulle azioni con la loro progettazione. Si tratta di una valutazione formativa, che nel dialogo fra insegnanti ed alunni, genera evidenze utili a comprendere insieme come proseguire nel percorso di apprendimento.

Crediamo che l'attuale quadro di politiche e normative in vigore in Italia, così come descritto sopra, incoraggi ad intendere la progettazione nei termini inclusivi qui delineati, aprendo per il corpo docente degli spazi di possibilità. La trasformazione della possibilità in azione progettuale richiede un alto grado di professionalità da parte dell'insegnante. I principi appena descritti, infatti, presuppongono conoscenze, competenze, ma anche atteggiamenti (EADSNE, 2012) che permettano all'insegnante di interpretare l'atto progettuale come atto riflessivo, di apertura alla contingenza, orientato e al contempo flessibile (Seitz, Häsel-Weide, Wilke, Wallner, & Heckmann, 2020).

## Riferimenti bibliografici

- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola*. Carocci: Roma.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Benadusi, L. (2006). Dall'eguaglianza all'equità. In N. Bottani, & L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, pp. 19-38, Trento: Erickson.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire Unità di Apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Demo, H. (2015) (a cura di). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Demo, H. (2018). Didattica Inclusiva. In L. d'Alonzo (a cura di) *Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.
- Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A., & Dal Zovo, S. (2021). In and out of class—what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2021.1904017.
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit. Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173-206). Wiesbaden: Springer.
- Dumke, D. (1991). *Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- EADSNE-European Agency for Develo‍pment in Special needs Education (2012). Profilo dei docenti inclusivi. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf) (13.10.2021).
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., E. Valtellina, Migliarini, V., Bocci, F., Marra, A. D., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1986). *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Ianes, D. (2006). *La Speciale Normalità*. Trento: Erickson.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W., & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22. Jg., H. 4, S. 497-523.

- Leiprecht, R. & Lutz, Helma (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Leiprecht, Rudolf (Ed.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, pp. 218-232. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag.
- Nigris, E., Balconi, B. & Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica*. Torino: Pearson.
- Pellerey, M. (1997), Curricolo. In J. M. PELLEZO, C. NANNI, & G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, pp. 265-268, Torino: SEI-Elledici.
- Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze: La Nuova Italia.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske u. Budrich.
- Prenzel, A. (2017). Individualisierung in der „Caring Community“ - Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl, & B. Streese (Ed.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*, pp. 13-27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Piccioli, M., & Franceschini, G. (2021), *La relational model e cultural model come incontro e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, Firenze: ETS.
- Riegel, C. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion* Online magazine, 1 (1). Available online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E. Franz, S. Trumpp, & I. Esslinger-Hinz (Eds), *Inklusion – Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik*, pp. 21-29. Vol. 11. Hohengehren: Schneider.
- Seitz, S. (2020). Dimensionen inklusiver Didaktik - Personalität, Sozialität und Komplexität. *Zeitschrift für Inklusion*, 15 (2). Available online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N., & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S., Häsel-Weide, U., Wilke, Y., Wallner, M. & Heckmann, L. (2020). Expertise von Lehrpersonen für inklusiven Mathematikunterricht der Sekundarstufe – Ausgangspunkte zur Professionalisierungsforschung. *Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 2 (2). Available online: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.03>.
- Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.

- Treelle, A., Italiana, C., & Agnelli, F. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2013), *Costruire, valutare, certificare competenze*, Milano: FrancoAngeli.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design Professional Development Workbook*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (2013). Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21>.

# L'inclusione al nido tra passato e presente: il ruolo della coeducazione\*

di Amelia Lecce<sup>°</sup>, Ilaria Viola<sup>^</sup>, Giovanna Celia<sup>§</sup>

## Riassunto

Il servizio di asilo nido ha una storia complessa: da ente morale nato per rispondere alle esigenze di una piccola parte della popolazione, è diventato promotore consapevole di pratiche partecipative inclusive. L'*excursus* storico e legislativo ha permesso il pieno riconoscimento del servizio come pratica virtuosa, al fine di innescare circuiti inclusivi, che contrastino la povertà e la marginalità sociale. Il nido, quindi, si configura come uno spazio privilegiato per costruire le prime relazioni affettive ed educative, mediante l'organizzazione di contesti educativi flessibili e inclusivi, con l'obiettivo di favorire la partecipazione tanto compromessa durante il periodo caratterizzato dalla diffusione del Covid-19. Nell'articolo si farà luce su come il nido e la relazione tra le figure che costellano la vita del bambino si siano evoluti nel tempo e quale ruolo abbia avuto la coeducazione durante la pandemia.

**Parole chiave:** Inclusione, servizi educativi, coeducazione, nido.

## Inclusion at the nursery between past and present: The role of coeducation

### Abstract

The nursery school service has a complex history: from being a moral entity created to meet the needs of a small part of the population, it has

---

\* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, nello specifico: Amalia Lecce ha curato i paragrafi "Il nido: da Ente morale a servizio educativo" e "Il servizio educativo integrato: la nuova frontiera del servizio nido" (pp.3-4); Ilaria Viola ha curato il paragrafo "Favorire l'inclusione al nido durante la pandemia Covid-19: è possibile?"; Giovanna Celia è coordinatrice scientifica del lavoro e ha curato la pagina 5 del paragrafo "Il servizio educativo integrato: la nuova frontiera del servizio nido".

<sup>°</sup> Università degli Studi di Salerno. Corresponding author: [alecce@unisa.it](mailto:alecce@unisa.it).

<sup>^</sup> Università degli Studi di Salerno.

<sup>§</sup> Università degli Studi di Foggia.

become a conscious promoter of inclusive participatory practices. The historical and legislative excursus has allowed the full recognition of the service as a virtuous practice, in order to trigger inclusive circuits, which counteract poverty and social marginality. The crèche, therefore, is configured as a privileged space to build the first affective and educational relationships, through the organization of flexible and inclusive educational contexts, with the aim of encouraging the participation so compromised during the period characterized by the spread of Covid-19. The article will shed light on how the nursery and the relationship between the figures that constellate the child's life have evolved over time and what role coeducation played during the pandemic.

**Key words:** Inclusion, educational services, coeducation, daycare.

*First submission:* 13/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## **Il nido: da Ente morale a servizio educativo**

Le società richiedono l'adozione di un pensiero complesso atto a intrecciare molteplici strategie e soluzioni flessibili, per rispondere in maniera efficace agli eventi inattesi oppure a situazioni consolidate nel tempo. La pandemia, causata da Covid-19, ha messo alla prova la gestione dei servizi educativi e delle attività 0-3 anni, fascia di età che, notoriamente, necessita di un maggiore attenzione di cura. Infatti, il servizio di nido da un lato nasce e si struttura con l'intento di rispondere a un bisogno collettivo, dall'altro si fa garante di un lavoro di cura che per lungo tempo è stato esclusivamente considerato a carico delle famiglie.

Per tale motivo, l'articolo si propone di delineare un *excursus* storico dalla nascita dei primi asili nido, caratterizzati da un approccio assistenzialistico, fino a una nuova configurazione del servizio educativo, volto a favorire l'inclusione del bambino tramite azioni coeducative. In questa nuova prospettiva, si riconsidera l'azione della famiglia nell'ottica della *care*, come agente del cambiamento teso ad assolvere il patto di corresponsabilità nido/famiglia tramite una ristrutturazione di spazi e tempi.

Ripercorrendo l'evoluzione della storia del nido, si rileva che "l'idea un bambino da 0-6 anni bisognoso solo di assistenza e affetto è stata culturalmente e socialmente superata da tempo a favore di quella di un bambino, partecipe, protagonista e attore dei propri cambiamenti" (Calaprice, 2018, p. 77). Infatti, il ruolo del primo servizio di nido, aperto nel 1844 a Parigi, era

relativo alla funzione di assistenza ai bambini poveri della città ed era denominato *crèche*, dal francese “presepio”, in memoria del presepio di Bethléem (Bouve, 2010 in Callet, 2016). In Italia, nel 1850 a Milano, veniva aperto il primo ricovero per lattanti (Terlizzi in Callet, 2016), che ammetteva al suo interno anche bambini molto piccoli, dai 15 giorni di vita fino ai due anni e mezzo di età (Musiani, 2016). Esso rispondeva alle richieste di una società in mutamento e di una figura femminile che timidamente si avvicinava al lavoro fuori casa. Le attività prestate riguardavano la cura dei bambini fino ad arrivare all’organizzazione dei corsi di taglio e cucito, che testimoniavano la necessità di predisporre nuovi percorsi educativi (soprattutto per le bambine) finalizzati a una progressiva emancipazione economica (Musiani, 2016). L’esigenza di normare tale istituzione si è concretizzata, nel 1866, quando il Regno d’Italia ne ha riconosciuto la valenza sociale, battezzando l’ente morale come “Pio istituto di Maternità e Ricovero per i bambini lattanti e slattati” (Mantegazza, 1876).

In Italia, oggi, i servizi indirizzati ai bambini fino ai tre anni di età sono noti come asili nido oppure nido di infanzia. Il riconoscimento di tale servizio avviene nel 1971 con la legge n. 1044 che demanda la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido alle Regioni.

Poco più di 20 anni dopo, con la “*Legge-quadro n. 104/92 sui diritti delle persone in situazione di handicap*”, il legislatore riconosce la tutela dei diritti alle persone con disabilità e lo Stato italiano si fa garante del «pieno rispetto della dignità umana e dei diritti di Libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società» (art.1 L. 104/92). La legge quadro dedica delle parti specifiche all’importanza del tema dell’istruzione al nido, infatti nell’art. 12 si fa riferimento alla necessità dell’inserimento negli asili nido per i bambini dai 0 ai 3 anni (art. 12 della L. n. 104/92), assicurando il diritto all’educazione e all’istruzione fin dalla nascita di tutti i bambini.

Dal 1992 molta strada è stata fatta in materia di disabilità: l’attenzione a un modello di educazione inclusivo ha orientato la «costruzione di un progetto educativo basato sul confronto di tutte le istituzioni e sulla messa in rete delle risorse umane e strumentali offerte dal territorio» (Cottini & Rosato, 2008, p.21).

Più recentemente, è stata varata la “*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*” con la legge 107/2015, conosciuta anche come legge sulla “Buona Scuola”, che prevede l’istituzione del Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione dalla nascita fino a sei anni (L.n. 107/2015, Art. 181, lettera e). Tale legge contempla il consolidamento di quel patto tra scuola e famiglia



che, risulta essere indispensabile ai fini di una promozione della qualità dell'offerta educativa.

Un ultimo passo in avanti si ha con il Decreto Legislativo n. 65/2017, che definendo i principi del Sistema integrato di educazione di istruzione, sancisce che «alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali» (Decreto Legislativo 65/2017, Art. 1.). Già nel 1989 Frabboni identificava il Sistema Formativo Integrato come “nuova frontiera dell'educazione” (Frabboni, 1989). Partendo da questa riflessione, il processo educativo deve avvenire attraverso forme di collaborazioni tra sistemi formali e informali, con lo scopo di realizzare *partnership* solide che promuovano la costruzione di una cittadinanza consapevole e responsabile. Come si evince dalla normativa italiana, il nido oggi si propone come servizio educativo che favorisce l'inclusione e contrasta le nuove povertà educative, superando quell'idea di “*supporter*” familiare (Balduzzi et al., 2018).

Infatti, i servizi offerti dal nido esplicano per la comunità una funzione educativa, sociale e culturale; per tale motivo le strutture di accoglienza devono rispondere a determinati parametri:

- assicurare la qualità degli ambienti;
- garantire la qualità del rapporto educatore-bambino;
- sostenere un buon clima relazionale tra gli educatori presenti nella struttura (cfr. Balduzzi et al., 2018).

## **Il servizio educativo integrato: la nuova frontiera del servizio nido**

Attualmente, in Italia, i servizi educativi per l'infanzia possono essere gestiti da Enti locali (in forma diretta o indiretta), pubblici o da soggetti privati (Art.2 del Dlgs n. 65/2017) e sono così articolati:

- a) nidi e micronidi, accolgono bambine e bambini tra i 3 e i 36 mesi di età, garantendo pasto e riposo in continuità con la scuola dell'infanzia;
- b) sezioni primavera, accolgono bambine e bambini tra i 24 e i 36 mesi di età, di solito sono inserite nelle scuole per l'infanzia statali o paritarie o nei Poli per l'infanzia<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> I Poli per l'infanzia, di cui all'art.3 della legge n. 65/2017, hanno l'obiettivo di accogliere più strutture di educazione in un unico plesso. Sono caratterizzati da laboratori permanente di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio.

c) servizi integrativi, rispondono ai bisogni degli utenti con la strutturazione di un servizio più flessibile e diversificato. I servizi integrativi possono essere differenziati in:

- spazio gioco, un servizio rivolto ai bambini tra i 12 e i 36 mesi di età, per un massimo di 5 ore al giorno;
- centri per bambini e famiglie, pronti a ricevere l'utenza dai primi mesi di vita con frequenza flessibile;
- servizi educativi in contesto domiciliare, che promuovono un'educazione e una cura dei bambini tra i 3 e 36 mesi a stretto contatto con le famiglie;
- servizi educativi per l'infanzia, amministrati da *governance* privata o statale, come il caso delle sezioni primavera;
- la scuola dell'infanzia, che eroga un servizio educativo per tutti i bambini e le bambine tra i 3 e i 6 anni di età (cfr. Dlgs 65/2017, art. 2).

Gli obiettivi strategici, del “*Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni*” esplicitati nell'art. 4 del Dlgs n. 65/2017, prevedono di raggiungere una copertura del servizio di almeno il 33% e la diffusione del servizio ad almeno il 75% di copertura dei Comuni, singoli o in forma associata (ISTAT, 2019). Il territorio italiano è caratterizzato da un accesso al servizio molto differenziato a livello regionale, rilevando situazioni positive nel Nord Italia e opposte nelle regioni del Mezzogiorno, che vedono ancora molto distante l'obiettivo del 33% di diffusione del servizio. Probabilmente, una presenza insufficiente dei servizi al Sud è riconducibile a una scarsa rappresentanza di Enti Locali, facendo lievitare così i costi degli asili privati (Svimez, 2018).

Gli asili nido e tutti i servizi dedicati alla prima infanzia negli anni hanno vissuto dei profondi cambiamenti e sono stati influenzati dalla molteplicità delle dinamiche sociali. Infatti, se la legge 1044/1971 tendeva a garantire maggiormente il servizio assistenziale, provvedendo alla “temporanea custodia del bambino” (L. 1044/71, Art.1), oggi è stata riconosciuta agli asili nido una funzione eminentemente educativa (Openpolis, 2019<sup>2</sup>). Attualmente, in Italia, sono stati registrati 13.145 servizi socio-educativi per l'infanzia, nell'anno scolastico 2017/2018, con questi numeri si riesce a coprire il 24,7% della popolazione dai 0 ai 3 anni (ISTAT, 2019) con un aumento dello 0,7% rispetto all'anno precedente (ISTAT, 2019).

Numerosi sono gli studi che mettono in luce l'efficacia delle attività svolte negli asili nido come fondamentali per uno sviluppo integrale dei bambini, a tal proposito interessanti risultano essere le ricerche condotte in uno studio longitudinale dal premio Nobel James Heckman che ha dimostrato

---

<sup>2</sup> <https://www.openpolis.it/esercizi/la-presenza-degli-asili-nido/>.

come il legame tra povertà economica ed educativa possa manifestarsi già nei primi anni di età (Rapporto Save the Children, 2019<sup>3</sup>).

Recenti studi (Emiliani & Molina, 2017) confermano la necessità di un investimento più incisivo nei servizi per l'infanzia, questi ultimi potrebbero delinearli come fondamentali per la promozione del successo formativo e per combattere le disuguaglianze sociali nel lungo periodo. A tal proposito, si sottolinea che la Costituzione italiana garantisce ai suoi cittadini “*anche se privi di mezzi*”, il diritto di “*raggiungere il grado più alto di istruzione*” e prevede la «*rimozione gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese*» (art. 3 e 34).

Molteplici evidenze scientifiche, che abbracciano diversi ambiti disciplinari, dalla pedagogia alla psicologia, dalla sociologia all'economia sono «concordi nell'affermare che i servizi per l'infanzia possono giocare un ruolo cruciale nella lotta all'abbandono scolastico e nel garantire benessere alle generazioni future – sia sul piano sociale sia economico – a condizione che siano di qualità elevata» (Balduzzi et al., 2018, p. 561).

Questi studi hanno offerto un interessante contributo occupandosi di individuare le migliori opportunità educative per una evoluzione positiva del processo di crescita. L'obiettivo principale di questo filone di studi è individuare i percorsi comportamentali adattivi del normale funzionamento psichico ed intercettare, in modo precoce, i disturbi dello sviluppo (Celi & Fontana, 2015).

Il concetto cardine diviene quindi quello della continuità nel modello evolutivo infanzia-età adulta e la relazione dinamica tra normalità e patologia. In questa prospettiva, ogni momento dell'itinerario di sviluppo, soprattutto se precoce e supportato dal giusto sostegno educativo, consente un adeguato e reciproco bilanciamento tra fattori di protezione e fattori di vulnerabilità. Pertanto, non è possibile trascurare la centralità che l'asilo nido soprattutto alla luce dei numerosi studi che dimostrano, in modo inequivocabile, la funzione educativa e sociale che lo stesso assume all'interno dei processi generali dello sviluppo. Sebbene alcuni orientamenti sostengano che per ogni singolo individuo esiste un percorso specifico di sviluppo e che, al tempo stesso, ogni esperienza problematica potrà dare degli effetti più o meno predeterminati, in questa nuova prospettiva, l'asilo nido assume un ruolo prioritario in quella che potremmo definire un'esperienza relazionale di inclusione.

---

<sup>3</sup> <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/da-100-anni-al-fianco-dei-bambini-rapporto-attivita-2019.pdf>.

Proprio dall'interazione tra bambino e “adulto altro” diverso dal genitore offerta dall'asilo nido nasce la potenziale esperienza di regolazione e adattamento al contesto. Alla luce di questa prospettiva anche le stesse perturbazioni relazionali soprattutto se vissute nelle prime fasi dello sviluppo possono essere intercettate e superate attraverso l'opportunità di sperimentare *routine* educative sane, funzionali e più orientate alla promozione del benessere e dello sviluppo della persona (Schaffer, 1998). L'obiettivo principale, quindi, diventa la strutturazione di un percorso educativo multidimensionale che offra esperienze ricorsive e creative di crescita destinate a consolidarsi nel tempo e a prendere forma nei successivi processi di costruzione dell'identità personale e sociale che vedranno impegnato il bambino, la sua famiglia e i molteplici protagonisti della scuola. Gli studi in letteratura tracciano una prospettiva evolutiva-longitudinale in cui ogni tappa dello sviluppo intravede e bilancia fattori di protezione e fattori di rischio evolutivo (De Luca, 2020). In quest'ottica, l'asilo nido rappresenta un elemento di protezione di non trascurabile importanza grazie al quale è possibile individuare e potenziare le risorse del soggetto e compensare i possibili elementi di vulnerabilità. Dunque, investire nei servizi dell'infanzia potrebbe rappresentare una misura necessaria per l'attivazione dei processi qualificati a diffondere «buone prassi utili a generare e disseminare quella cultura inclusiva condivisa non solo dalle persone in situazione di disabilità, ma dall'intera società umana» (Mura, 2016, p. 200).

### **Favorire l'inclusione al nido durante la pandemia Covid-19: è possibile?**

Come evidenziato in precedenza, le politiche, la cultura e le pratiche, che hanno costellato l'evoluzione del servizio educativo per la fascia 0-3 anni, si sono orientate a promuovere l'inclusione dei bambini, e, soprattutto, a creare e sviluppare alleanze educative con tutte le istituzioni e le figure utili al benessere psico-fisico del bambino. Creare alleanze educative significa promuovere una rete atta a favorire la partecipazione nel contesto educativo. Il termine partecipazione è cruciale nei processi inclusivi e significa imparare insieme, collaborare con gli altri creando apprendimenti significativi «it require active engagement with learning and having a say in how education is experienced. more deeply, it is about being recognised, accepted and valued for oneself» (Booth & Ainscow, 2011, p. 7). Incentivare la partecipazione sociale negli asili nido sembrerebbe contrastare situazioni di marginalità sociale, di svantaggio economico (European Commission, 2014, p. 9) ed è un fattore protettivo per favorire le abilità sociali nei bambini con disabilità

(Lundqvist, Allodi Westling, & Siljehag, 2016). Infatti, tra i dieci principi presenti nella proposta europea per la qualificazione dei servizi per l'infanzia è stata inclusa «la disponibilità di servizi che incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità» (Commissione Europea, 2016, p. 25).

Purtroppo, la situazione di pandemia causata dalla diffusione del Covid-19 ha ostacolato le attività partecipative, soprattutto nei contesti educativi, che hanno drasticamente dovuto riorganizzare le attività. Il nido dovrebbe essere quell'«istituzione che opera nel periodo di piena dipendenza del bambino dagli adulti, nel quale i suoi insegnanti sono educatori in grado di vicariare le funzioni genitoriali per alcune ore del giorno, attraverso un costante supporto anche alle esigenze fisiologiche e al suo bisogno di interazione con il mondo» (Sibilio, 2020, p.19). Inoltre, è proprio in questa fase che il bambino apprende per *modeling*, grazie all'interazione con bambini più grandi o della stessa età. Partendo da questa premessa, l'apprendimento per *modeling* tra pari si è ridotto lasciando spazio a un apprendimento dato da una maggiore interazione famiglia-figlio/a. La funzione educativa dei genitori, durante il *lockdown*, è stata, quindi, l'architrave del rapporto nido-famiglia e ha operato in forme «diverse, sinergiche, concorrenti, alternative, integrabili tra loro» (Sibilio, 2020, p. 7).

Le attività educative che solitamente sono state pensate, programmate e svolte in presenza hanno subito una trasformazione e sono state adattate alla modalità a “distanza”. Al nido, la modalità a distanza ha consolidato pratiche di coeducazione con la rete familiare (Rayna, Rubio, & Scheu, 2010) ritenuta fondamentale per la produzione di “buone prassi di collaborazione partenariale” (Ardizzoni, Bolognesi, Salinaro, & Scarpini, 2021, p. 82; EU, 2014). Poiché «l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo e motivazionale», ai fini di rimodulare la partecipazione del bambino, durante il *lockdown*, in un contesto più “liquido”, l'esigenza primaria è stata quella di mantenere un «legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro» (Ministero dell'Istruzione, 2020a, p. 2), tramite delle esperienze denominate Legami Educativi a Distanza (LEAD). La premessa dei LEAD è la rinegoziazione continua e flessibile di spazi e tempi, volta a mantenere saldo il principio “non uno di meno”. La coeducazione era già prevista nell'ambito della bozza di Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” promossa alla fine del 2020 dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65). Il *lockdown* ha accelerato e stressato i contesti, spronando gli attori delle alleanze educative a interagire al fine di mettere al centro «la cura, il benessere e l'educazione di ciascun bambino e di ciascuna bambina che impegnano

tutta la società in una responsabilità collettiva» (Antonietti, Guerra, & Luciano, 2021, p. 159).

## Riferimenti bibliografici

- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 153-170.
- Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., & Scarpini, M. (2021). 1.11 Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, 71.
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Cigala, A., Cavanna, D., Bizzi, F., Migliorini, L., Emiliani, F., Molina, P. (2018). Commenti a «Interventi educativi per la prima infanzia: a chi fa bene il nido?». *Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale*, 22(3), pp. 559-580, doi: 10.1449/91521.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: CSIE.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle: un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berna: Peter Lang.
- Calaprice, S. (2018). Quale educatore per l'asilo nido? In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises: Napoli.
- Callet, I. (2016). La collaborazione tra servizi per la prima infanzia e famiglie in Francia e in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, pp. 117-132. Doi: 10.13128/RIEF-19525.
- Celi, F., & Fontana, D. (2015). *Psicopatologia dello sviluppo*. Milano: Mc Graw Hill.
- Commissione Europea (2016): *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia* (trad. it. a cura di A. Lazzari). Bergamo: ZeroseiUp
- Costituzione italiana art. 3 e 34
- Cottini, L., & Rosati, L. (2008), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- De Luca, A. (2020). *Psicopatologia dello sviluppo*. Milano: Mc Graw Hill.
- Emiliani, F., & Molina, P. (2017). Interventi educativi per la prima infanzia: a chi fa bene il nido? Spunti per una riflessione e apertura di un dibattito. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 21, 3, pp. 463-482.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the working group on early childhood education and care under the auspice of the European Commission*. Tr. It. a cura di A. Lazzari, San Paolo d'Argon, (BG): Zeroseiup.

- Frabboni, F. (1989). *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*. Teramo: EIT.
- ISTAT (21 marzo 2019). *Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2016/2017. Statistiche Report*. Scaricabile al link: <https://www.istat.it/it/files/2019/03/asili-nido.pdf>.
- ISTAT (12 dicembre 2019). *Offerta di asili nido e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno scolastico 2017/2018*. Scaricabile al link: <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Report-asili-nido-2017-2018.pdf>.
- Legge "Istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato", 6 dicembre 1971, n. 1044.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale*, 162, 15 luglio 2015.
- Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, 5 febbraio 1992, n. 104.
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2016). Characteristics of Swedish preschools that provide education and care to children with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), pp. 124-139.
- Mantegazza, P. (1876). *La mia mamma*. Firenze: G. Barbera.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*, Commissione nazionale per il sistema integrato zero sei (D.lgs. 65/2017).
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: Franco Angeli
- Musiani, E. (2016). Alle origini del sistema di Welfare moderno. La protezione dell'infanzia in Italia tra XIX e XX secolo. *Storicamente*, 12. Doi: 10.12977/stor641.
- Rayna, S., Rubio, M.N., & Scheu, H.(eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Èirés
- Schaffer, R. H. (1998). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholè.
- Svimez (2018). *Rapporto Svimez. L'economia e la società del mezzogiorno*. Roma: Camera dei Deputati.





***Sezione II - Pratiche didattiche inclusive. Metodi,  
tecniche, strumenti di intervento e trasformazione***



# Ricerche empiriche sulla percezione di insegnanti di sostegno nei confronti dell'educazione inclusiva: una *review* sistematica

di *Rubina Petruccioli*<sup>°</sup>

## Riassunto

Il contributo riporta i primi risultati di una *review* sistematica in corso che fa parte di uno studio più ampio che indaga come e a quali condizioni cambia il senso di autoefficacia professionale di insegnanti di sostegno dopo aver partecipato ad un corso di specializzazione. L'indagine si inserisce all'interno di un filone di studi internazionale che ritiene rilevante indagare le percezioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti di insegnanti di sostegno verso l'inclusione quali condizioni che possono facilitare o meno l'inclusione scolastica (solo a titolo esemplificativo e non esaustivo: Aiello et al., 2019; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018).

È stata condotta una *review* sistematica che intercetti gli studi empirici nazionali e internazionali che indagano gli atteggiamenti, le percezioni, le rappresentazioni di docenti nei confronti dell'inclusione. Viene, qui, descritta la procedura utilizzata per la revisione e presentati i risultati del primo step di analisi di 99 articoli empirici nazionali e internazionali.

**Parole chiave:** *review* sistematica, educazione inclusiva, insegnante di sostegno, ricerca empirica, meta-analisi.

## Empirical research on support teachers' perceptions of inclusive education: A systematic review

### Abstract

This paper provides the first results of an ongoing systematic review that is part of a larger study that investigates how and under what conditions support teachers' perceptions of professional self-efficacy change after

---

<sup>°</sup> Università degli Studi di Siena. Corresponding author: [petruccioli6@student.unisi.it](mailto:petruccioli6@student.unisi.it).

participating in a specialization course on support. The investigation is part of a stream of international studies that considers relevant to investigate support teachers' perceptions, representations, and attitudes toward inclusion as conditions that may or may not facilitate school inclusion (examples include but are not limited to: Aiello et al., 2019; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018).

A systematic review intercepting national and international empirical studies investigating teachers' attitudes, perceptions, and representations towards inclusion was conducted. Here is described the process used for the review and are presented the results of the first step of analysis of 99 national and international empirical articles.

**Keywords:** systematic review, inclusive education, support teacher, empirical research, meta-analysis.

*First submission:* 19/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## Introduzione

L'Italia da più di cinquant'anni segue la traiettoria tracciata da documenti come il *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994) e la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (CRPD, UN, 2006), per cercare di raggiungere un modello di scuola che accolga tutti/e gli allievi e le allieve, che tenga conto delle loro peculiarità e dei loro differenti bisogni; ricordiamo che già nel '48, l'articolo 34 della Costituzione italiana sanciva che "la scuola è aperta a tutti" e che, nell'art. 38, "le persone disabili hanno il diritto all'istruzione e alla formazione professionale", fondando così la scuola inclusiva italiana (Ianes, 2014a). Infatti, questa progettualità evolutiva della scuola è stata, via via, sollecitata e supportata dalle disposizioni normative nazionali e dalle direttive ministeriali<sup>1</sup>.

La scuola italiana è stata, e lo è tutt'ora, protagonista in un percorso evolutivo: dall'emarginazione, all'inserimento, all'integrazione, fino ad arrivare

---

<sup>1</sup> Legge n. 118 del 30 marzo 1971; Documento Falcucci del 1975, con la conseguente Circolare Ministeriale n. 227 dell'8 agosto 1975; Legge n. 517 del 4 agosto 1977; Circolare Ministeriale n. 262 del 22 settembre 1988; Legge quadro n. 104 del 5 febbraio 1992; Legge n. 170 del 18 ottobre 2010; Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011; Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012; Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017 e le successive disposizioni integrative e correttive (D.Lgs n. 96 del 7 agosto 2019); Decreto interministeriali n. 182 del 29 dicembre 2020.

all'inclusione di alunni e alunne con disabilità (Mura, 2016). Una scuola che si è focalizzata sull'apprezzamento del potenziale educativo della persona piuttosto che sul deficit (Sibilio & Aiello, 2015), quindi orientata verso una cultura che rimuova le barriere emarginanti, accogliendo e valorizzando la diversità e le peculiarità di ciascuno/a, rendendo possibile a tutti/e di frequentare la scuola di ogni ordine e grado (Cottini, 2017).

Dunque, per rendere un contesto realmente inclusivo non è possibile pensare che basta accogliere persone con disabilità o categorie, tendenzialmente, discriminate (in base all'etnia, al genere o all'orientamento sessuale), è necessario intervenire con tutte le figure coinvolte nel processo di inclusione. È, quindi, necessario intendere l'inclusione come un processo che prevede l'attivazione da parte di tutte le persone che ruotano intorno all'ambiente scolastico dal dirigente al personale ATA, dai/lle docenti alle famiglie, senza dimenticare gli alunni e le alunne. Dunque, "occorre rivedere e intensificare i percorsi formativi (iniziali e in servizio) di tutte le figure professionali coinvolte (insegnanti curricolari, dirigenti scolastici, educatori, collaboratori scolastici, professionisti di servizi sociosanitari)" (Pugnaghi, 2020, p. 99); soprattutto, bisogna tener di conto della formazione dei/delle docenti quali "protagonisti(e) delle azioni di cambiamento" (Sibilio & Aiello, 2015, p.13), proprio perché è considerata (la formazione sia iniziale che in servizio) uno "tra i fattori decisivi per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano in un'ottica inclusiva" (Chiappetta Cajola, 2018, p. 25).

In particolar modo, la figura di docente di sostegno diviene risorsa necessaria per promuovere la cultura dell'inclusione e disseminare pratiche didattiche che contribuiscano a costruire ambienti scolastici inclusivi (Cottini, 2017). La figura di insegnante di sostegno si trova inserita in "un continuo riposizionamento evolutivo e co-evolutivo" (Mura, 2015, p. 37) della propria identità professionale che, ancora oggi, vive profonde frustrazioni legate a rappresentazioni distorte come quelle di essere docenti "della carità" (Gaspari, 2015, p. 97) o docenti "di serie B" con un ruolo precario e con scarsa continuità (Ianes, 2004, 2014b).

Il ripensamento di un'identità poliedrica (Pugnaghi, 2020) come quella di insegnante di sostegno deve tener conto dello stretto legame di interdipendenza che vi è tra il contesto storico-culturale e la costruzione della propria professionalità (Sibilio & Aiello, 2018). Il ruolo che si prefigura è quello di insegnante che agisce su

molteplici dimensioni: il pieno riconoscimento delle differenti espressioni di bisogno educativo presenti in classe, la condivisione delle responsabilità educative e progettuali e la piena aderenza dell'agire culturale, deontologico e operativo con il

mandato di emancipazione e di democratizzazione che la scuola assume (Mura, Zuru & Tatulli, 2020, p. 261).

Pertanto, è necessario affiancare tale figura nella costruzione della propria identità professionale chiamata sempre più a gestire l'inatteso e la complessità; supportarla nel suo essere

specialista dell'integrazione e della cura educativa che [...] sa farsi regista e mediatore di comunicazione euristica e connettiva fra le differenti competenze professionali e disciplinari, i linguaggi e le risorse individuali e collettive, al fine di far condividere le finalità, gli obiettivi, i contenuti e le strategie educative e didattiche del processo d'inclusione (Mura, 2015, p. 40).

Inserendosi nel dibattito relativo allo sviluppo del profilo di insegnante di sostegno (Ianes, 2014a) e al ripensare la sua figura in grado di "rispondere in modo responsabile ed efficace alla sfida di includere tutti" (Compagno, Anello, & Pedone, 2020, p. 321), i corsi di specializzazione forniscono il loro contributo sostanziale, posizionandosi come dispositivi di *scaffolding* che permettono di: 1) attivare processi critico-trasformativi riguardo alle possibili distorsioni (Mezirow, 2003) relative al costrutto di inclusione; 2) stimolare pensieri riflessivi (Schön, 2006) sulle pratiche quotidiane messe in atto; 3) innescare atteggiamenti riflessivi e responsabili riguardo alla propria pratica professionale (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018); 4) apprendere dalla propria esperienza risolvendo problemi e difficoltà autentici (Montanari & Ruzzante, 2020). Allo stesso tempo, tali corsi possono contribuire alla costruzione e/o al rafforzamento, più consapevole, dell'identità di insegnante di sostegno attraverso la validazione e/o trasformazione di quegli schemi di significato attraverso cui viene interpretato l'agire professionale (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; Mezirow, 2003). Il mandato ministeriale si traduce, quindi, nel progettare corsi di formazione come luoghi di apprendimento e di ricerca in cui l'identità professionale si sviluppi sia in maniera individuale che collettiva sulla base di una traiettoria comune: imparare ad "operare, agendo in maniera attiva e trasformativa nei contesti scolastici, con il gruppo e con il soggetto, ovvero mettendo in atto un'indistinta interazione finalizzata a recepire una forma comune delle istanze personali di ognuno e a rispondere agli specifici bisogni espressi da ciascun soggetto" (Sibilio & Aiello, 2015, p.2).

### ***Una review sistematica della letteratura***

Il presente contributo riporta la procedura e una prima analisi della *systematic literature review* ancora in corso di una ricerca dottorale in atto che

indaga come e a quali condizioni cambia il senso di autoefficacia professionale di insegnanti di sostegno dopo aver partecipato ad un corso di specializzazione su sostegno. L'obiettivo è di rilevare l'impatto che hanno i dispositivi formativi, nello specifico i corsi di specializzazione, nel supportare la costruzione del senso di autoefficacia e nel rafforzamento dell'identità professionale (individuale e collettiva) di insegnanti in formazione (Aiello et al., 2016; Aiello & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012; Sharma, Aiello, Pace, Round, & Subban, 2018; Romano, Rullo, & Petruccioli, 2021). L'ipotesi di ricerca è che l'identità professionale di insegnanti di sostegno sia rafforzata da esperienze di apprendimento che portano all'aumento sia dei livelli di efficacia che dei livelli di inclusività percepite nelle pratiche didattiche messe in atto in aula (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2019; Sharma, 2012). L'indagine si inserisce all'interno di un filone di studi internazionale che indaga le percezioni, le rappresentazioni e gli atteggiamenti di insegnanti di sostegno verso l'inclusione quali condizioni che possono facilitare o meno l'inclusione scolastica (Aiello et al., 2016; Aiello & Sharma, 2018; Aiello et al., 2019; Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Forlin et al., 2011; Forlin, Loreman, & Sharma, 2014; Loreman, Earle, Sharma, & Forlin, 2007; Pinnelli & Fiorucci, 2019; Sharma & Desai, 2002; Sharma & Jacobs, 2016; Sharma et al., 2018; Sharma et al. 2012; Sharma, Shaukat, & Furlonger, 2015; Song, Sharma & Choi, 2019). Si tratta di un network internazionale di studi di natura empirica che correla il senso di autoefficacia (Bandura, 1977) con gli atteggiamenti, le preoccupazioni, i comportamenti e le pratiche didattiche agiti da insegnanti di sostegno e finalizzati alla costruzione di un clima inclusivo. Tali studi hanno rilevato che maggiore è il senso di autoefficacia percepito maggiori saranno le performance agite da insegnanti di sostegno, sia in termini di impegno che di raggiungimento del successo, e di conseguenza aumenterà la soddisfazione relativa al proprio ruolo professionale (Aiello et al., 2016; Aiello et al., 2019; Sharma et al., 2012; Sharma et al., 2018; Fiorucci, 2019).

Lo scopo della *review*, proprio nell'ottica in cui la *literature review* viene intesa come "tentativo di dare un senso a quanto emerge dalla letteratura di riferimento intorno ad un particolare tema" (Ghirotto, 2020, p. 33), è quello di esplorare le ricerche relative agli atteggiamenti, comportamenti e percezioni di docenti verso l'inclusione di studenti e studentesse con disabilità.

Non parliamo solamente di insegnanti di sostegno, ma sia di docenti in pre-servizio, cioè coloro che si stanno formando come insegnanti e chi partecipa a un corso di formazione specifico inerente i temi dell'inclusione, che di docenti in servizio, ovvero coloro che svolgono già la professione (curricolare o di sostegno), in quanto la letteratura su questo tema, pur essendo

molto vasta, non in tutti i paesi parla esplicitamente di “insegnante di sostegno”. Molti studi hanno indagato, per esempio, gli atteggiamenti nei confronti dell’inclusione da parte di futuri docenti, quindi studenti che si stavano formando per diventare insegnanti, ma anche di docenti disciplinari in servizio senza la specializzazione su sostegno ma che avevano in classe alunni/e con bisogni educativi speciali.

Le domande che sottendono e guidano la revisione della letteratura sono:

1. Quali sono stati gli studi empirici che hanno interessato la figura dell’insegnante di sostegno?
2. Quali tra questi studi hanno indagato la relazione tra azioni verso l’inclusione e senso di autoefficacia?
3. Quali metodologie sono state utilizzate per l’indagine?
4. Quali strategie sono state rilevate?

I framework teorici che hanno guidato il percorso di questa *literature review* sono stati i contributi di Zhao (1991), Creswell e Guettermann (2015) e Ghirotto (2020) dove è stato possibile trarre i principi e le indicazioni metodologiche su come fare una *review*; mentre, come esempi da cui prendere spunto, sono stati utilizzati alcuni contributi, quali: *Beyond PICO: The SPIDER Tool for Qualitative Evidence Synthesis* (Cooke, Smith & Booth, 2012), *Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement* (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2015) per la sistematizzazione dei dati, *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature* (Avramidis & Norwich, 2002), *Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research* (Sharma & Salend, 2016), *Trend e gap nella ricerca sull’inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review* (Bellacicco & Dell’Anna, 2019) più specifiche riguardo alla tematica di interesse.

## **Metodologia della *Systematic Review***

Prendendo spunto dalla metodologia, fornita dalla *cumulative literature review*, che prevede la divisione del lavoro in 10 fasi così da poter essere maggiormente replicabile, sistematizzata e riutilizzabile (Ghirotto, 2020, p. 37-38), ma senza seguirla in maniera pedissequa, abbiamo suddiviso la revisione in 7 fasi: ricerca dei contributi, creazione di un *dataset* personalizzato, selezione degli studi, analisi, aggiornamento, verifica e report finale.



### *Fase 1: ricerca dei contributi*

I contributi sono stati individuati interrogando il motore di ricerca *OneSearch* del Sistema Bibliotecario dell'Università di Siena, per poi raccogliere le fonti da molteplici database, quali: Academia, AOM Journals on-line, Elsevier, Emerald, Eric, Google Scholar, Jstor, OECD library, Sage Journals on-line, Springer link, ResearchGate, Rivisteweb, Routledge, Wiley.

Per effettuare la ricerca all'interno di *OneSearch* sono state utilizzate le seguenti parole chiave, sia in inglese che in italiano:

- inclusione/*inclusion*;
- inclusione scolastica/*school inclusion*;
- educazione inclusiva/*inclusive education*;
- educazione speciale/*special education*;
- atteggiamenti docenti/*teachers' attitudes*;
- autoefficacia/*self-efficacy*;
- formazione docenti/*teacher training*.

Per restringere il campo sono stati inseriti degli operatori booleani come AND e l'inserimento di due parole all'interno di virgolette. Allo stesso tempo, è stato deciso di non circoscrivere, in questa prima fase, il periodo di riferimento dei contributi, per tanto non è stata specificata alcuna estensione temporale anche se i contributi ricavati coprono circa gli ultimi vent'anni. I filtri utilizzati per la ricerca sono, inoltre, stati l'essere contributi *peer-reviewed* e l'essere scritti in lingua inglese o italiana.

Durante la *Fase 3 - selezione degli studi*, per quei contributi particolarmente significativi, si è proceduto all'analisi della bibliografia per individuare altre possibili fonti primarie.

Il periodo in cui è stata condotta questa prima fase va da dicembre 2020 ad aprile 2021.

### *Fase 2: creazione di un dataset personalizzato*

Come software per creare un *dataset* sia per la raccolta che, congiuntamente, per l'analisi dei dati è stato utilizzato Microsoft Excel®.

È stata creata una tabella di codifica (fig. 1 e 2) per la raccolta dei dati e allo stesso tempo una prima analisi dei dati. Per ogni contributo selezionato doveva essere riportato:

- 1) **tipologia del contributo**: teorico o empirico;
- 2) **informazioni base**: anno di pubblicazione, autore, titolo, rivista (in cui il contributo è stato pubblicato), parole chiave (se presenti);

- 3) **informazioni di contenuto:** contesto (ambiente e anno a cui fa riferimento l'articolo), campione/partecipanti, oggetto/fenomeno di interesse, obiettivo, abstract e costrutti di riferimento, strumenti e analisi, tipologia di ricerca, *outcomes*/risultati/proposte di intervento;
- 4) **utilità del contributo:** per la review o per altre parti della ricerca.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
TIPOLOGIA DI ARTICOLO	ANNO	AUTORE	TITOLO	RIVISTA	PAROLE CHIAVE	CONTESTO (PAESE - ANNO)	SAMPLE/ PARTECIPANTI	OGGETTO/ FENOMENO DI INTERESSE	OBBIETTIVO	ABSTRACT/ COSTRUTTI DI RIFERIMENTO
ricerca	2018	Akhan, T., Sharma, U.	Pre-service teachers' attitudes towards inclusion of students with high support needs in regular classrooms in Bangladesh	British Journal of Special Education, 45(1): 81-97.	pre-service teacher, inclusive education, attitudes towards inclusion, student with high support needs, bangladesh	Bangladesh	educazione inclusiva - docenti pre-servizio	educazione inclusiva - docenti pre-servizio	Quali sono gli atteggiamenti degli insegnanti in servizio verso l'inclusione di studenti con elevate esigenze di sostegno (cioè quelli che usano il Braille e il linguaggio dei segni, o quelli che hanno bisogno di un programma accademico individualizzato). In Per comprendere meglio i risultati sugli atteggiamenti appresi tra gli insegnanti in servizio, sono state condotte interviste semi-strutturate con sei responsabili istituzionali di istituti di formazione per insegnanti in servizio. Le interviste hanno fornito una nuova prospettiva sugli atteggiamenti appresi dei partecipanti. Sono stati forniti diversi suggerimenti di riforma del curriculum che possono avere implicazioni per i responsabili politici e i ricercatori in Bangladesh e oltre. "Ci sono alcune prove che se le preoccupazioni degli insegnanti in servizio possono essere identificate presto, e affrontate durante il periodo di preparazione degli insegnanti in servizio, questo non solo riduce i loro livelli complessivi di preoccupazione, ma costruisce anche i livelli di fiducia in ultima analisi contribuisce allo sviluppo di atteggiamenti positivi verso l'educazione inclusiva (Best & Houe, 2021; Shale & Stewart, 2003). There is some evidence that the concerns of pre-service teachers can be identified early, and addressed during the pre-service teacher preparation period, this only reduces their overall levels of concern, but also builds confidence levels and ultimately contributes to the development of positive attitudes towards inclusive education (Bestham & Houe, 2021; Shale & Stewart, 2003).	
ricerca	2018	Aiello, P., Di Gennaro, D., C. Girelli, L., Olley, J. G.	Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggerimenti da una ricerca internazionale di inclusione, disturbi dello spettro autistico, Scienze competenze dell'educazione, atteggiamenti, e della	FORMAZIONE & INSEGNAMENTO: Rivista internazionale di inclusione, disturbi dello spettro autistico, Scienze competenze dell'educazione, atteggiamenti, e della	inclusione, disturbi dello spettro autistico, Scienze competenze dell'educazione, atteggiamenti, e della	Italia, Campania	306 docenti di ogni ordine e grado	educazione inclusiva	Fornire una versione tradotta e validata della AAST e rilevare gli atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico.	abstract: Negli ultimi anni le politiche educative e i documenti in ambito internazionale hanno definito un nuovo profilo di competenze per i docenti muovendo dal presupposto che occorre partire dalla loro sfera personale per costruire in direzione inclusiva la dimensione professionale. A tal proposito, un contratto sul quale la ricerca ha posto l'attenzione è quello degli atteggiamenti in quanto variabile che condiziona il successo dei processi di inclusione soprattutto in presenza di alunni con disturbi complessi come quelli dello spettro autistico, nella diffusa considerazione che la presenza di un deficit nell'area della componente sociale rende molto difficile l'aspirata partecipazione sociale. Sulla scia di tali considerazioni, il presente studio è volto alla validazione della Autism Attitudes Scale for Teachers (AAST Olley et alii, 1981) che rileva gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti con disturbo dello spettro autistico, progettandone una possibile utilità ai fini di indagini orientate a cogliere una delle dimensioni portanti del costrutto di competenza inclusiva. Profilo del docente. Inclusivo (Profile of

Fig. 1 - Tabella di codifica della Systematic review (parte 1)

L	M	N	O	P
STRUMENTI E TIPO DI ANALISI	TIPO DI RICERCA	OUTCOME/ RISULTATI/ PROPOSTE DI INTERVENTO	UTILE PER REVIEW	UTILE PER RICERCA
questionario fase 1 (SACIE - Loreman et al., 2007)(docenti) - interviste semi strutturate fase 2 (6 presidi) per comprendere meglio alcuni risultati contrastanti della fase 1)	mixed methods - Fase 1 quantitativa e fase 2 qualitativa	In questo studio, ai presidi degli istituti di formazione per insegnanti pre servizio è stato chiesto di spiegare le ragioni dietro le risposte date dagli insegnanti, a causa della non disponibilità di insegnanti nel periodo in cui è stata condotta la fase 2 della raccolta dati. Nella prima fase dello studio, è stato riscontrato che gli insegnanti possedevano un atteggiamento meno positivo nei confronti dei bambini che hanno bisogno del Braille, del linguaggio dei segni e del supporto IAP nelle classi regolari. Quando ai dirigenti è stato chiesto di identificare le possibili ragioni di tali risposte, hanno menzionato diversi possibili fattori che potrebbero influenzare la costruzione di atteggiamenti negativi tra gli insegnanti. Per es., assenza di moduli specifici nei corsi di formazione sul linguaggio dei segni, braille o su programma scolastico individualizzato (IAP individualised academic programme); "Eccessivo carico di lavoro. "Slee (2010) sostiene che le riforme della formazione degli insegnanti per l'educazione inclusiva devono andare oltre l'inserimento di componenti di educazione speciale nel curriculum esistente. Inoltre, Slee (2013) sostiene che l'inclusione dei bambini con disabilità richiede un movimento sociale onnicomprensivo per riformare l'intero sistema educativo e la preparazione degli insegnanti. Slee (2010) claims that teacher education reforms for inclusive education have to go beyond inserting special education components into the existing curriculum. Furthermore, Slee (2013) argues that the inclusion of	si	UTILE ANCHE PER LA PARTE DELLO SVILUPPO DI UN PERCORSO ADEGUATO
questionario Autism Attitude Scale for Teachers (AAST, Olley et alii, 1981)	quantitativa	Ciò appare ancora più evidente in presenza di studenti con disabilità e, nello specifico, di studenti con disturbi dello spettro autistico in quanto la compromissione della sfera della comunicazione e dell'interazione sociale che caratterizza il funzionamento di questi studenti non ne consente la piena partecipazione alla vita scolastica, generando nei docenti atteggiamenti negativi (Chung et alii, 2015; Emam & Farrell, 2009) e producendo, di conseguenza, evidenti ricadute sulle dinamiche di inclusione.	si - specifica dello spettro autistico	

Fig. 2 - Tabella di codifica della Systematic review (parte 2)

Allo stesso tempo è stata creata una cartella sull'applicazione Google Drive dove gli articoli visionati sono stati divisi in base all'anno di pubblicazione e alle categorie di inclusione ed esclusione, in modo tale da avere un backup condiviso dei contributi.

### *Fase 3: selezione degli studi*

Una volta costruita la griglia, dopo aver escluso i duplicati e quei contributi che, già dalla lettura del titolo, risultavano essere non rilevanti per la ricerca e che non erano né in lingua inglese né in lingua italiana, si è proceduto con la sistematizzazione degli studi raccolti.

I contributi inizialmente individuati sono stati  $N = 188$ .

Di seguito riportiamo i criteri che dovevano essere necessariamente posseduti dai contributi per essere inseriti:

- articoli primari *open access*;
- studi empirici;
- avere come campione d'indagine docenti/insegnanti scolastici;
- avere come macro-oggetto la percezione (atteggiamenti, comportamenti, preoccupazioni) di docenti verso l'inclusione.

Pertanto, sono stati esclusi  $N = 89$  contributi perché:

- prettamente teorici ( $N = 33$ );
- *literature review* ( $N = 13$ );
- studi empirici che o avevano un campione differente da quello indagato ( $N = 17$  dai dirigenti scolastici a studenti/esse della scuola secondaria) o un'oggetto di indagine non in linea con l'interesse della *review* ( $N = 26$  dalle barriere alle strategie di implementazione dell'educazione inclusiva, dalla valutazione delle competenze TIC in uscita da un corso formativo allo sviluppo di indicatori per misurare i progressi delle politiche inclusive).

Quindi, seguendo i criteri di inclusione/esclusione sono stati ritenuti inseribili nella *review*  $N = 99$  contributi.

## **Primi risultati**

Essendo l'analisi ancora in corso in questa sede saranno proposti solamente i primi risultati. Pertanto, in questa sezione, si riporta la descrizione dei contributi inclusi rispetto al contesto, alla tipologia di campione e alla metodologia utilizzata.

Tenendo conto che l'anno 2020 ha probabilmente avuto un calo di pubblicazioni empiriche a causa della pandemia e che per l'anno 2021 sono stati calcolati solo contributi del primo trimestre, possiamo dire che c'è una tendenza crescente (Fig.3) nella pubblicazione di contributi empirici sulla percezione di docenti verso l'inclusione.

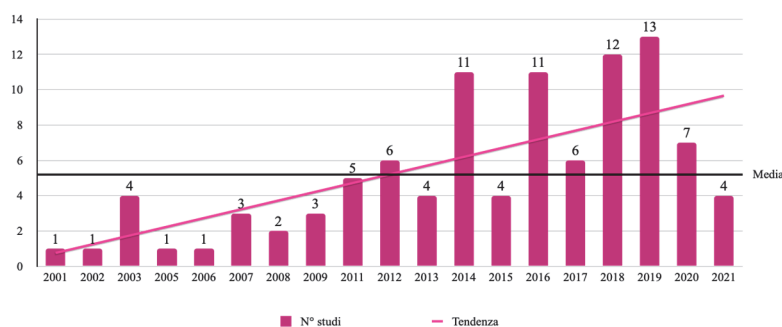


Fig. 3 - Contributi inclusi per anno

Riguardo il contesto, possiamo parlare di due differenti categorie di studi: quelli che analizzano un singolo luogo e quelli che procedono comparando differenti ambienti. Analizzando le comparazioni ci sono studi che hanno coinvolto i paesi nelle seguenti combinazioni: Australia e Italia (N = 1); Australia e Canada (N = 1); Australia, Canada, Hong Kong, e India (N = 1); Australia, Canada, Hong Kong, e Indonesia (N = 1); Australia, Canada, Hong Kong, e Singapore (N = 4); Cina, Finlandia e Sud Africa (N = 1); Giappone e Finlandia (N = 1); Hong Kong, Canada, India e Stati Uniti (N = 2); India e Australia (N = 1); Italia e Austria (N = 1); Italia, Spagna e Stati Uniti (N = 1).

Nella tabella 1 sono riportati i Paesi e il numero di volte in cui sono stati contesto di indagine.

Tab. 1 - Paesi coinvolti negli studi empirici inclusi nella review

Paese	N.	Paese	N.
Italia	37	Egitto	1
Australia	21	Gran Bretagna	1
Canada	14	Isole Salomone	1
Hong Kong	10	Austria	1
India	7	Sud Africa	1
Bangladesh	5	Spagna	1
USA	5	USA	1
Singapore	4	Kenia	1

Grecia	3	Messico	1
Finlandia	2	Pakistan	1
Ghana	2	Portogallo	1
Giappone	2	Nauru	1
Indonesia	2	Sud Korea	1
Bahrein	1	Cina	1

Si evince, dall'analisi dei luoghi in cui sono state svolte le ricerche, quanto l'impegno per la creazione di una scuola inclusiva, "*institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs*" (UNESCO, 1994, p. 2), sia a livello mondiale, comprendendo i cinque continenti.

Altro aspetto indagato è quello relativo al campione; dall'analisi (Fig. 4) si evince che c'è quasi una parità tra gli studi che hanno utilizzato un campione composto da docenti in servizio (52%) e quelli che invece hanno coinvolto docenti in pre-servizio (46%), rimane fuori un 2% che riguarda quegli studi che hanno visto come campione sia docenti in servizio che in pre-servizio.

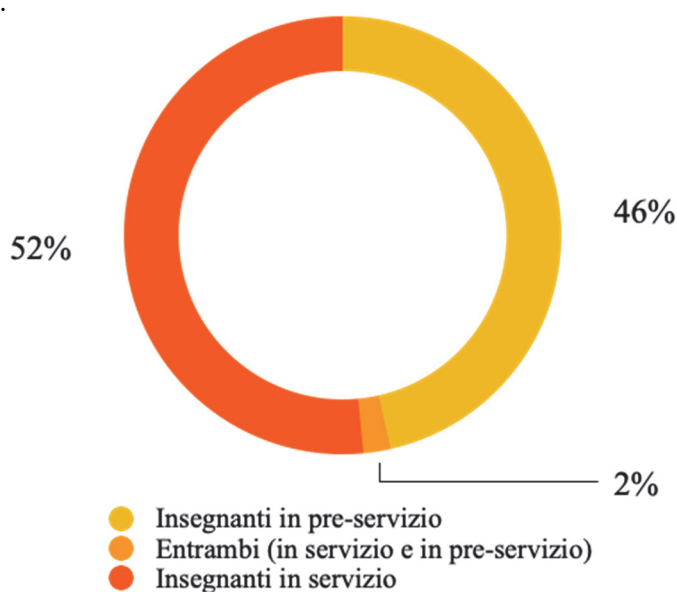


Fig. 4 - Tipologia di campione

È opportuno specificare che la categoria "docenti in pre-servizio" include: studenti/esse che seguono corsi per diventare insegnanti e docenti già laureati

che stanno prendendo la specializzazione per diventare insegnanti di sostegno ma che non stanno svolgendo la professione. Si prevede che, con le successive analisi, potremo andare maggiormente in profondità riguardo a quest'ultima categoria, per comprendere meglio se, per esempio, all'interno della categoria "docenti in pre-servizio" sono stati inclusi anche docenti che già svolgono la professione ma che stanno frequentando un corso di formazione per prendere la specializzazione su sostegno, e quindi andare a far parte di quegli studi che hanno utilizzato un campione misto: sia docenti in servizio che in pre-servizio.

L'ultimo dato che qui riportiamo è quello relativo alla metodologia scelta (Fig. 5.). N = 77 contributi hanno utilizzato una metodologia quantitativa, rappresentando quindi la maggioranza, al secondo posto risultano gli studi che hanno utilizzato *mixed methods* (N = 13), sia in forma quanti-qualitativa che quali-quantitativa, infine abbiamo la metodologia qualitativa con N = 10 contributi.

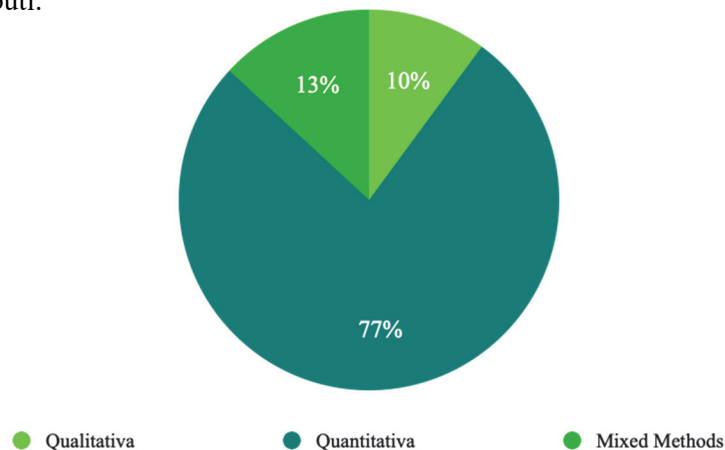


Fig. 5 - Metodologia utilizzata

## Primi esiti emergenti

Riportiamo, a titolo esemplificativo del lavoro di analisi che verrà continuato nelle fasi successive, un primo *cluster* che è necessario evidenziare: quello relativo a contributi che hanno effettuato la somministrazione di questionari sia in fase iniziale che in fase finale del corso di formazione/specializzazione.

All'interno di questo *cluster*, nominato “pre e post training test”, sono stati inseriti N = 15 contributi sia nazionali (N = 1) che internazionali (N = 14).

In questa sede si restituisce, in maniera molto sintetica, una prima analisi dei risultati degli studi che si differenziano per la tipologia di corso erogato al campione (docenti in servizio o in pre-servizio):

- specializzazione su sostegno (es.: Aiello & Sharma, 2018);
- educazione inclusiva (es.: Kurniawati, De Boer, Minnaert, & Mangun-song, 2017; Sharma & Nuttal, 2016; Forlin et al., 2014);
- specifico su una particolare disabilità (es.: Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003).

I seguenti studi riportano un esito comune ovvero che la partecipazione a corsi di formazione, che trattano tematiche relative all'educazione inclusiva, correla con l'aumento o lo sviluppo di atteggiamenti, favorevoli verso pratiche didattiche inclusive agite da insegnanti; pur tenendo di conto che non necessariamente i/le docenti tradurranno le intenzioni favorevoli ad insegnare in classi inclusive o gli atteggiamenti positivi verso alunni e alunne con disabilità in azioni didattiche inclusive o che tali azioni perdureranno nel tempo (Aiello & Sharma, 2018, p. 215).

## Traiettorie future

Il presente contributo non aveva la pretesa di riportare in maniera esaustiva la *review* della letteratura, tutt'ora *in fieri*, ma voleva porre l'attenzione sul processo di revisione e sui primi risultati emersi.

Altre due fasi importanti ancora sono da fare, quali l'aggiornamento e la sintesi. Per quanto riguarda l'aggiornamento, si dovrà controllare quali contributi sono usciti dopo il primo trimestre del 2021 e individuare quegli studi che possono essere inclusi nella *review*. Inoltre, verranno approfonditi maggiormente quegli studi che hanno correlato il senso di autoefficacia con gli atteggiamenti, le preoccupazioni, i comportamenti e le pratiche didattiche agite da insegnanti di sostegno e finalizzate alla costruzione di un clima inclusivo, somministrando un questionario sia in fase pre-training che post-training.

Con le fasi successive di analisi potremmo identificare i *cluster* tematici più significativi in base agli obiettivi della ricerca, individuare, all'interno dei risultati degli studi inclusi, le strategie più rilevanti per implementare l'inclusione e le pratiche più funzionali da mettere in atto per supportare la costruzione del senso di autoefficacia e il rafforzamento dell'identità professionale di insegnanti di sostegno in formazione.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), pp. 207-219. Doi: 10.13128/formare-22605.
- Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, pp. 10-24.
- Aiello, P., Sharma, U., Dimitrov, D. M., Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(1), pp. 64-87.
- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of research in special educational needs*, 12(3), pp. 132-140. Doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), pp. 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), pp. 191-215. Doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bellacicco, R., & Dell'Anna, S. (2019). Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze: Tomo II. Atti del Convegno Interazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019. Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione*, pp. 45-53.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), pp. 369-379. Doi: 10.1080/13668250310001616407.
- Chiappetta Cajola, L. (2018). La formazione degli insegnanti tra innovazione e inclusione. In M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*, pp. 23-30. Napoli: Edises.
- Compagno, G., Anello, F., & Pedone, F. (2020). Orientamenti nella formazione docente per l'inclusione. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 320-337. Doi: 10.19241/lll.v16i35.523,
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qualitative health research*, 22(10), pp. 1435-1443. Doi: 10.1177/1049732312452938.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Creswell, J.W. & Guettermann, T. C. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Sixth Edition). Boston, MA: Pearson Edition.
- CRPD, U.N. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.



- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), pp. 271-293. Doi: 10.7346/sipes-02-2019-21.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), pp. 54-65. Doi: 10.5206/eei.v21i3.7682.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), pp. 247-260. Doi: 10.1080/1359866X.2014.906564.
- Gaspari, P. (2015). Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva. In L. de Anna, P. Gaspari & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, pp. 27-43. Milano: FrancoAngeli.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carocci: Roma.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. *Studium Educationis*, 3, pp. 589-598.
- Ianes, D. (2014a). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014b). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), pp. 35-53.
- Kurniawati, F., De Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2017). Evaluating the effect of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special educational needs. *Educational Psychology*, 37(3), pp. 287-297. Doi: 10.1080/01443410.2016.1176125.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 22(1), pp. 150-159. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814498>.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2020). Formare l'insegnante specializzato: l'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 335-349. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-24.
- Mura, A. (2015). L'insegnante specializzato. Radici e ali. In L. de Anna, P. Gaspari & A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, pp. 27-43. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.

- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), pp. 260-273. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-19.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), pp. 538-556. <http://metisjournal.it/index.php/metis/article/view/215>.
- Pugnaghi, A. (2020). L'insegnante specializzato per le attività di sostegno nella scuola inclusiva: dalla delega alla corresponsabilità educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 1, pp. 81-108. Doi: 10.14605/ISS1912010.
- Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), pp. 188-203. Doi: 10.13128/form-10451.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), pp. 53-66. Doi: 10.14221/ajte.2012v37n10.6.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), pp. 437-446. Doi: 10.1080/08856257.2017.1361139.
- Sharma, U., & Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, pp. 13-23. Doi: 10.1016/j.tate.2015.12.004.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 44(2), pp. 142-155. Doi: 10.1080/1359866X.2015.1081672.
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(8), pp. 118-134. Doi: 10.14221/ajte.2016v41n8.7.
- Sharma, U., Shaukat, S., & Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), pp. 97-105. Doi: 10.1111/1471-3802.12071.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), pp. 12-21. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), pp. 2-14. [https://www.researchgate.net/profile/Umesh\\_Sharma13/publication/275044787\\_Measuring\\_concerns\\_about\\_integrated\\_education\\_in\\_India/links/55319fbc0cf27acb0dea997f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Umesh_Sharma13/publication/275044787_Measuring_concerns_about_integrated_education_in_India/links/55319fbc0cf27acb0dea997f.pdf).
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli

- Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di) (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Song, J., Sharma, U., & Choi, H. (2019). Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*, 86. Doi: 10.1016/j.tate.2019.102901.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli e pratiche*. Brescia: La Scuola.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: access and quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- Zhao, S. (1991). Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: What, why, and how? *Sociological perspectives*, 34(3), pp. 377-390. Doi: 10.2307/1389517.

# Percorso di alfabetizzazione emotiva in un intervento didattico inclusivo con l'utilizzo delle tecnologie\*

di G. Filippo Dettori<sup>°</sup>, Barbara Letteri<sup>^</sup>

## Riassunto

Il contributo descrive un'attività didattica, realizzata in una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado, nella quale era inserita un'alunna con disabilità e con problemi di disregolazione emotiva. La proposta illustra un percorso di alfabetizzazione emotiva realizzato dal team docente e dall'educatore, con l'utilizzo delle tecnologie innovative finalizzate a promuovere un miglioramento della consapevolezza e della manifestazione emotiva da parte di tutti gli studenti.

**Parole chiave:** disabilità, emozioni, tecnologie, inclusione.

## Pathway to emotional literacy in an inclusive educational intervention, with the use of technology, in the secondary school of I grade

## Abstract

The contribution describes a teaching activity, carried out in a second class of a secondary school, which included a pupil with disabilities and problems of emotional dysregulation. The proposal illustrates a path of emotional literacy implemented by the teaching team and the educator, with the use of innovative technologies aimed at promoting an improvement in awareness and emotional manifestation by all students.

**Keywords:** disability, emotions, technologies, inclusion.

---

\* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, G.F. Dettori ha curato la stesura dei paragrafi “*Interventi didattici inclusivi per studenti con disabilità*” e “*Tecnologie e disabilità: un binomio efficace per promuovere l’inclusione*”; B. Letteri dei paragrafi “*L’educazione emotiva a scuola*”, “*Descrizione di un’attività didattica proposta utilizzando le TIC*” e “*Conclusioni*”.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Sassari. Corresponding author: [fdettori@uniss.it](mailto:fdettori@uniss.it).

<sup>^</sup> Università degli Studi di Sassari.

*First submission: 05/10/2021, accepted: 22/11/2021*

*Available online: 16/12/2021*

## **L'educazione emotiva a scuola**

Come dimostrano le più recenti ricerche in campo educativo, la competenza emotiva è essenziale per la crescita e la maturazione della persona, in quanto essa incide sulla vita sociale e sul benessere individuale (Baroni et al., 2019). In quest'ottica, la scuola e i docenti si trovano a svolgere un ruolo fondamentale nell'accompagnare gli studenti nello sviluppo emotivo, cognitivo e sociale (Micillo, 2020). L'alfabetizzazione emotiva costituisce l'elemento centrale intorno al quale è possibile organizzare e sviluppare una vasta gamma di competenze educative, relative alla conoscenza di sé, alla comunicazione e all'ascolto, alle capacità relazionali e alle abilità di aiuto: fornisce al bambino e/o adolescente le chiavi di ingresso all'adulthood (Art. 4, comma 2, Cost., 1948).

L'alfabetizzazione emotiva può offrire all'insegnante la possibilità di creare una comunicazione "speciale" soprattutto nelle situazioni di disagio e disabilità. Essa richiede un vero e proprio processo, attraverso il quale gradualmente è possibile educare gli allievi a una corretta conoscenza, comprensione e gestione delle proprie emozioni. Un primo passo verso l'acquisizione di competenze emotive è costituito dalla progettazione e realizzazione in classe di processi che promuovono la meta-emozione ovvero lo sviluppo di quella competenza che Daniel Goleman definisce come capacità, o insieme di capacità, di avere consapevolezza dei propri stati emotivi e di saperli riconoscere e gestire adeguatamente (Vignati, 2000).

Ciò che può essere insegnato, attraverso training specifici di alfabetizzazione emotiva, è quindi:

- imparare a dare un nome alle proprie emozioni e a esprimerle in forma socializzata e imparare a riconoscerle anche negli altri;
- comprendere il ruolo che esse rivestono nei rapporti sociali;
- modulare e gestire il livello di emotività;
- costruire un vocabolario personalizzato delle emozioni;
- esplorare le emozioni, anche attraverso l'esposizione verbale e scritta di episodi vissuti, al fine di facilitarne la rappresentazione;
- sapere individuare le principali espressioni dell'esperienza emotiva;
- apprendere il significato di empatia;

- entrare positivamente nella dinamica del gruppo classe, collaborare e cooperare per il raggiungimento degli obiettivi di benessere comune;
- affrontare i conflitti lealmente e creativamente attraverso procedure mirate (ad esempio attraverso il *problem solving*) (Goleman, 2011).

La consapevolezza della propria vita emotiva favorisce la possibilità di raggiungere gli obiettivi positivi durante lo sviluppo, di elaborare i conflitti all'interno del gruppo dei pari e di sviluppare la comprensione reciproca e la solidarietà (Digennaro, 2018).

L'educazione emotiva in classe può essere promossa mediante diverse modalità:

- *Approccio informale*: i concetti connessi al benessere emotivo vengono trasmessi all'alunno mentre si trova ad affrontare una particolare situazione difficile. Possono essere coinvolti tutti i compagni attraverso discussioni di gruppo ed esercitazioni.
- *Lezioni strutturate*: viene impostato un programma articolato in una serie di lezioni che hanno carattere esperienziale e includono giochi di simulazione di situazioni reali, discussioni di gruppo, *Role-playing* e *Circle Time*.
- *Integrazione nelle materie curricolari*: i contenuti dell'educazione emotiva vengono inseriti all'interno della programmazione di quelle discipline che maggiormente si prestano, per esempio italiano, arte e immagine, musica, etc. (Cornoldi, Giofrè, Orsini, & Pezzuti, 2014).

## **Interventi didattici inclusivi per studenti con disabilità**

Una didattica inclusiva consente a tutti gli alunni di partecipare attivamente alle attività scolastiche quotidiane, supportando tutti gli studenti e ciascuno di essi, passo dopo passo, nel loro processo di apprendimento (Bucholz Ed D & Sheffler, 2009). L'educazione inclusiva, quindi, parte dal presupposto di prediligere misure di *care*, cioè interventi sull'ambiente orientati alla qualità della vita, che privilegiano l'istanza del ben-essere (Pavone, 2015, p. 30). È necessario, quindi, progettare un ambiente di apprendimento che permetta a tutti gli alunni, caratterizzati da abilità e potenzialità diverse, di imparare insieme al gruppo dei pari, nel rispetto delle differenze di ciascuno (UNESCO, 2015).

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) rappresentano certamente una grandissima risorsa, favorendo e facilitando i processi di inclusione socio-educativa. In rete è possibile usufruire di una vasta

gamma di applicativi adatti alle più svariate disabilità (Ferrari, 2011). Per esempio, nel caso di una disabilità fisico-sensoriale, la principale finalità dell'utilizzo delle TIC sarà quella di consentire all'alunno di entrare in comunicazione con il contesto e gli altri compagni, per favorirne l'attività e la partecipazione al processo di insegnamento-apprendimento (Simoneschi, 2009).

Come emerge dalle Nuove Indicazioni per il curricolo del 2012, le grandi sfide della "didattica tecnologica" potrebbero essere così riassunte:

- *Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni*, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite al di fuori della scuola, mettendo in gioco aspettative ed emozioni.
- *Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità*, per fare in modo che non diventino disuguaglianze.
- *Incoraggiare l'apprendimento collaborativo*. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse.

## **Descrizione di un'attività didattica proposta utilizzando le TIC**

Di seguito sarà proposta l'attività portata avanti da un docente di sostegno e dai docenti di classe di una classe II di una scuola secondaria di I grado della provincia di Sassari supportati da due ricercatori dell'Università di Sassari<sup>1</sup>. Nella classe è inserita una alunna con deficit organico (cardiopatologia congenita) e sensoriale (ipovisione), in presenza di funzionalità intellettiva limite (FIL) e, in evidente stato di disregolazione emotiva determinata sia dalla componente patologica che dalla componente affettiva-relazionale (perdita prematura della madre). La sperimentazione si è svolta nel periodo febbraio-marzo 2021.

Il team docente ha ritenuto opportuno valorizzare le tecnologie per personalizzare la didattica dell'alunna con disabilità. Gli studi hanno, negli ultimi anni, dimostrato che, in relazione al deficit cognitivo e allo stato emo-

---

<sup>1</sup> Il supporto agli insegnanti nella ricerca è stato fornito da G. Filippo Dettori, docente di didattica e Pedagogia Speciale e Barbara Letteri, dottoranda.

tivo manifestato in quel momento, è necessario progettare una specifica azione educativa e didattica (Ianes, 2015).

L'alunna certificata è una studentessa di 12 anni alla quale è stata riconosciuta la disabilità ai sensi della L. 104/92, art. 3, comma 3, permanente. Nella sua classe opera un insegnante di sostegno per 18 ore a settimana e un educatore per 14 ore (10 a scuola e 4 a casa). La ragazza ha mostrato di avere difficoltà relazionali con i compagni e pertanto si è ritenuto opportuno promuovere un percorso funzionale a un confronto più sereno in classe con coetanei e adulti. Il progetto educativo è stato condiviso dall'intero team dei docenti e dall'educatore ed è stato da subito pensato per tutta la classe con dei percorsi personalizzati per la ragazza che, come si è detto, ha una evidente disregolazione emotiva, individuata dal neuropsichiatra infantile che la segue e descritta nella diagnosi presentata alla scuola.

La scelta del percorso è stata sintetizzata attraverso una mappa concettuale prodotta con l'applicativo *Coogle* (figura 1).

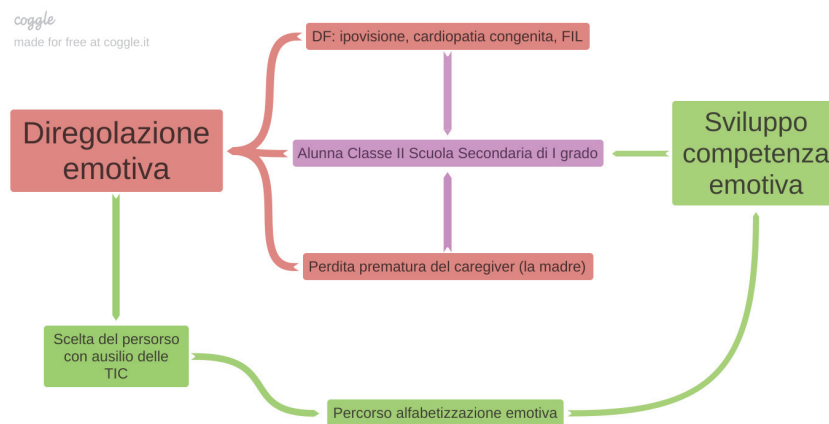


Fig. 1 –Schema del percorso didattico realizzato

<https://coggle.it/diagram/YKkYH7wdFhu1emNE/t/-/c3fe40a89a49c95fe5a708bbd5ad31c016aa32b597b5761cc5d33a9428bcfe5a>

La tabella 1 che segue descrive il percorso realizzato.



Tab. 1 – Descrizione dettagliata del percorso didattico realizzato

---

<b>Titolo</b>	Inside out: alla scoperta delle nostre emozioni.
<b>Argomento/ Contenuto</b>	<p>Il nucleo tematico dell'attività riguarda l'esplorazione e la gestione delle proprie e altrui emozioni. Il lavoro è stato inserito a pieno titolo nella programmazione di Italiano e di Inglese ma ha assunto un carattere trasversale a tutte le altre discipline. Gli argomenti sono stati rielaborati dagli studenti, a scuola e a casa, in forma ludica e laboratoriale, al fine di incentivare la motivazione, creare in classe un clima sereno e cooperativo e rendere l'argomento trattato alla portata di tutti, perseguendo obiettivi di padronanza e metacognizione.</p>
<b>Competenze chiave e/o di cittadinanza che si intendono sviluppare</b>	<p><i>A) Competenze chiave (UE 2018) per l'apprendimento permanente necessarie per l'occupabilità, la realizzazione personale, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. competenza alfabetica funzionale;</li><li>2. competenza multilinguistica;</li><li>3. competenza digitale;</li><li>4. competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;</li><li>5. competenza sociale e civica in materia di cittadinanza.</li></ol> <p><i>B) Competenze trasversali (competenza emotiva):</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. conoscere le proprie emozioni;</li><li>2. saper comunicare le proprie emozioni in modo corretto;</li><li>3. imparare a gestire e a rappresentare le proprie emozioni.</li></ol>
<b>Abilità che si intendono sviluppare</b>	<p>Saper utilizzare gli strumenti informatici e digitali; Saper ascoltare compagni ed adulti rispettando i turni di intervento; Collaborare con i compagni per la realizzazione di un progetto comune; Riconoscere il proprio ruolo nel gruppo e assumere le responsabilità richieste; Progettare rispettando le consegne del docente e i tempi assegnati per ciascuna fase; Ricerca e scegliere soluzioni coerenti con il compito; Parlare di sé e delle proprie esperienze; Saper esprimere le proprie opinioni assertivamente; Scrivere di sé, delle proprie esperienze, sentimenti ed emozioni; Utilizzare un lessico specifico all'attività.</p>
<b>Conoscenze che si intendono sviluppare</b>	<p>Le regole della conversazione; Dinamiche della comunicazione e problematiche; Modalità di comunicazione e linguaggi; Le tecnologie digitali per esprimere e rappresentare le emozioni; Il fumetto come modalità espressiva; La musica per esprimere emozioni.</p>

---

---

<b>Prerequisiti</b>	Comprendere lo scopo di un messaggio; Descrivere situazioni, stati d'animo ed emozioni; Riconoscere e descrivere aspetti di sé e degli altri; Capacità di usare il computer e altri <i>devices</i> ; Capacità di svolgere semplici ricerche in Internet; Saper collaborare con gli altri per il raggiungimento di un obiettivo comune.
<b>Risorse</b>	Tecnologie digitali: PC, LIM, tablet, dispositivi mobili, connessione internet, casse audio, stampante.
<b>Tempi</b>	Febbraio-maggio 2021
<b>Criteri di valutazione</b>	Impegno, lavoro prodotto, collaborazione, conoscenze acquisite, esposizione orale del prodotto finale.
<b>Utenti destinatari</b>	Classe II Scuola Secondaria di I grado

---

## **Tecnologie e disabilità: un binomio efficace per promuovere l'inclusione**

Gli studi hanno dimostrato che le tecnologie, integrate nelle diverse attività didattiche, possono offrire opportunità che aiutano a manifestare stati emozionali e favoriscono la riflessione su di essi (Di Pietro, 2016). L'intervento educativo-didattico descritto, ha previsto la realizzazione di un percorso di alfabetizzazione emotiva messo a punto con l'ausilio delle TIC e di alcune attività laboratoriali. Durante le diverse attività è stato possibile osservare come l'alunna, proprio grazie alle TIC, riuscisse a prolungare i suoi tempi di attenzione. Data l'ipovisione e la facile distraibilità della studentessa, conseguente al funzionamento intellettivo limite, si è potuto constatare che la LIM e gli altri hardware utilizzati, risultano essere strumento fondamentale ed efficace per allungare i tempi di attenzione e per facilitare, attraverso la regolazione dei colori e dei contrasti, una visione opportuna dei contenuti proposti. Tali vantaggi dell'utilizzo della LIM sono stati dimostrati da studi e ricerche precedenti (Pavone, 2014).

Nello specifico il supporto delle TIC ha guidato l'intera classe e, non solo l'alunna con disabilità, alla creazione di un ambiente maggiormente inclusivo e collaborativo, improntato all'ascolto e allo sviluppo dell'empatia e della competenza emotiva. Contemporaneamente, le TIC hanno permesso di compensare abilità residue proponendosi come strumenti compensativi e di dissolvere barriere che spesso ostacolano la didattica. Si è voluto proporre una didattica orientata alla speciale normalità, rivolta a tutti gli studenti che, per ragioni diverse, necessitano di lavorare sugli

aspetti emotivi e relazionali per un miglior benessere personale e sociale (Cottini, 2007).

*Il setting tecnologico dell'aula:*

- Hardware: PC connesso alla LIM, a sua volta dotata di un sistema audio e gli smartphones e tablets personali degli studenti.
- Webware: sono dei software accessibili e utilizzabili online attraverso un Web browser. Sono chiamati anche applicazioni web, software online o applicativi tecnologici. Nello specifico, i contenuti digitali e software utilizzati nel corso dell'attività didattica svolta in classe sono stati (figura 2):
  - *Google Presentazioni* per proiettare sulla LIM le slides introduttive al percorso didattico;
  - *Youtube* per la proiezione di un breve video: Inside Out – Emotional Maturity;
  - *Coogle e Bubbl.us* per la costruzione di mappe concettuali;
  - *LearningApps* per l'attività di riconoscimento delle emozioni;
  - *Mentimeter* per la fase di brainstorming sulle emozioni primarie;
  - *Pixton* per la rappresentazione fumettistica delle proprie emozioni;
  - *Powtoon* per la realizzazione di un video rappresentativo dei risultati ottenuti dalla Scatola delle emozioni.

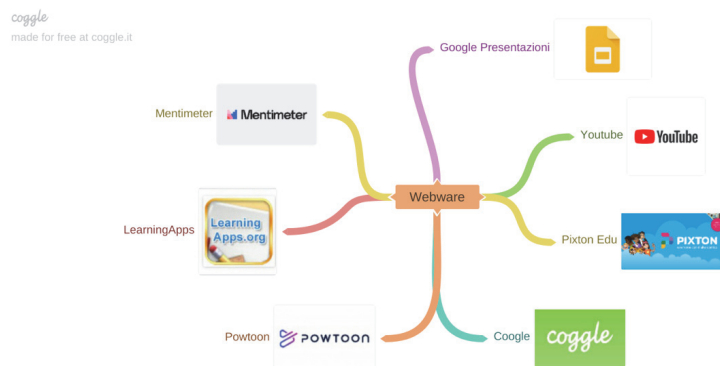


Fig. 2 - Mappa concettuale degli applicativi usati, realizzata con Coogle <https://drive.google.com/file/d/1nIYXtVW18nUMXJX3unyXjt12q3MmYGgi/view?usp=sharing>

*Fasi dell'attività:* Durante il primo incontro il docente ha presentato delle slide progettate con *Google Presentazioni* (figura 3) in cui sono stati riportati i materiali di studio e gli applicativi tecnologici utilizzati nel percor-

so di alfabetizzazione emotiva proposto e la definizione degli strumenti di valutazione formativa volta a verificare la partecipazione di ciascuno.

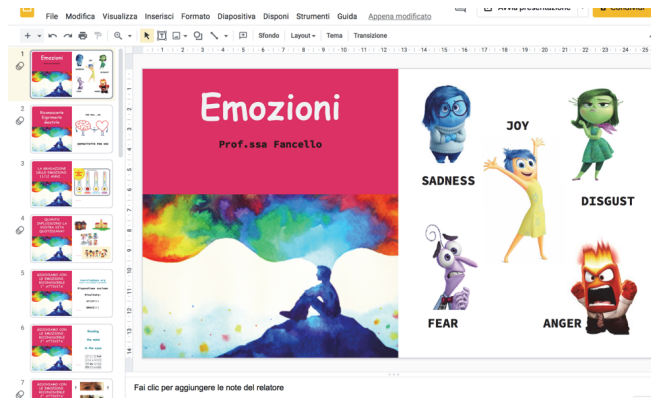


Fig. 3 - Rappresentazione del percorso di alfabetizzazione emotiva <https://drive.google.com/file/d/1nLYXtVWl8nUMXJX3unyXjt12q3MmYGgi/view>

Successivamente, l'insegnante ha proposto la visione di un breve filmato sulle emozioni disponibile su YouTube in lingua inglese: *Inside Out – Emotional Maturity* (<https://www.youtube.com/watch?v=pp71BH0UlvE>).

A questo punto è stato chiesto agli alunni di intervenire a turno, possibilmente in lingua inglese, con lo scopo di elencare le emozioni primarie e complesse. L'attività è poi proseguita nell'attivazione di una discussione circa il ruolo delle emozioni, la loro identificazione e la loro gestione nella quotidianità.

Infine, il docente ha proposto agli alunni di allestire la "Scatola delle emozioni", posizionata nell'aula, con lo scopo di raccogliere quotidianamente e/o settimanalmente, per tutto il periodo febbraio-marzo, scritti delle loro emozioni, i loro sentimenti e le loro sensazioni in forma anonima.

In seguito, sono stati proiettati alla LIM, e presentati alla classe, gli applicativi tecnologici riportati di seguito, con lo scopo di riflettere e giocare con le proprie e altrui emozioni.

- *Bubbl.us*: è stata costruita una mappa concettuale rappresentante l'esperienza svolta (figura 4).

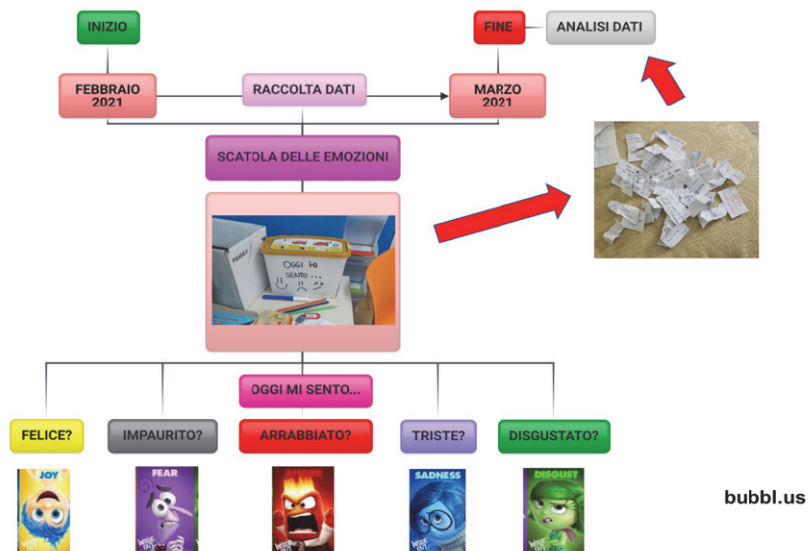


Fig. 4 - Mappa concettuale rappresentante l'esperienza svolta  
<https://drive.google.com/file/d/1BryjNHgmaL.CdrdVFVypYtrAK7CYDI/view?usp=sharing>

- *LearningApps* (figura 5): è stata proiettata alla LIM una piccola attività in cui ai ragazzi si chiedeva di associare alcune espressioni alle emozioni primarie e complesse di riferimento.



Fig. 5 - attività con Learning apps <https://learningapps.org/3098228>

- *Mentimeter* (figura 6): è stato progettato e somministrato ai ragazzi un quiz che, in forma totalmente anonima, ha permesso di far esprimere i ragazzi circa le loro emozioni primarie (figura 4). Gli studenti hanno

avuto accesso al quiz attraverso l'utilizzo dei loro smartphones e/o tablets, previo consenso da parte dei genitori.



Fig. 6 - Prodotti dell'indagine con Mentimeter  
<https://drive.google.com/file/d/122W1aOgbxmWRhorbagYjxBrRrKx-MI2E/view?usp=sharing>

- *Pixton* (figura 7): l'applicazione è stata presentata ai ragazzi ed è stato spiegato loro come modificare gli sfondi, creare gli avatar, modificarne le caratteristiche, le espressioni facciali e gli stati emotivi, farli “parlare e dialogare”, impostare il focus e le azioni da far compiere. È stato poi chiesto a tutti gli studenti, di realizzare in coppia, un prodotto finale in lingua inglese, trasponendo nel linguaggio fumettistico delle situazioni di vita quotidiana reali e/o inventate e, le emozioni provate in quel momento. Le coppie di studenti, compresa la coppia della studentessa con disabilità, hanno restituito un fumetto Pixton in lingua inglese attraverso attività di Role playing di fronte al gruppo-classe. Di seguito l'attività della coppia nella quale era presente la ragazza con disabilità.

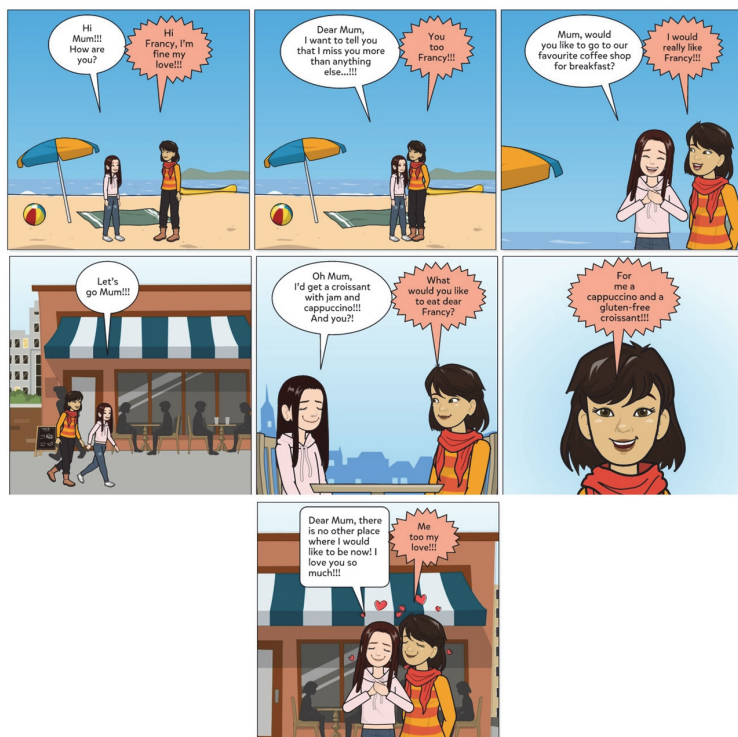


Fig. 7 - Fumetto realizzato con Pixton  
[https://drive.google.com/file/d/124GSdWbDthN5WdwjYgIvCU5-Z\\_RSVqvM/view](https://drive.google.com/file/d/124GSdWbDthN5WdwjYgIvCU5-Z_RSVqvM/view)

Nella quarta lezione sono stati presentati i risultati finali ottenuti dallo spoglio della scatola delle emozioni (periodo febbraio-marzo). Sono stati proiettati alla LIM sotto forma di presentazione Powtoon (figura 8). Gli studenti hanno potuto constatare che l'emozione preponderante è stata "la felicità".



Fig. 8 - Risultati dell'attività "Scatola delle emozioni" <https://www.powtoon.com/s/bxRjxxC6wAs/1/m>

Successivamente è stato chiesto ai ragazzi di individuare una canzone che potesse rappresentare al meglio l'emozione della felicità. Attraverso la LIM e l'applicazione YouTube gli studenti hanno individuato una canzone in particolare: "Happy" di Pharrell Williams<sup>1</sup>, hanno stampato il testo in lingua inglese e l'hanno cantata insieme.

Il presente intervento didattico ha previsto diverse occasioni di valutazione:

- *Autovalutazione*: importante in questa attività, in quanto è un'operazione metacognitiva in grado di coinvolgere soprattutto gli studenti con particolare difficoltà, offrendo loro la possibilità di riflettere sul percorso compiuto e di promuovere una maggiore consapevolezza delle proprie capacità. A ogni studente è stata proposta una rubrica di valutazione somministrata sotto forma di Google Moduli<sup>2</sup>.
- *Gradimento*: utile per capire come gli studenti valutano l'attività didattica, anch'esso progettato su Google Moduli<sup>3</sup>. Lo scopo primario del questionario è quello di comprendere la soddisfazione dell'alunno nelle attività svolte e ricalibrare, modulare e migliorare, dove necessario, la propria attività di insegnamento sulla base dei suggerimenti ottenuti.

## Conclusioni

"*Inside out: alla scoperta delle nostre emozioni*" è una semplice attività progettata con lo scopo di sperimentare l'utilizzo degli strumenti tecnologici nella didattica e, in particolare, nella Didattica Speciale. Il deficit di alfabetizzazione emotiva dell'alunna, generato dall'insieme di fattori organici e dalla perdita prematura della mamma, hanno rappresentato il punto di partenza per la progettazione dell'attività.

La studentessa in questione e tutti i suoi compagni hanno risposto al percorso con grande entusiasmo, dimostrando un elevato grado di partecipazione e interesse. Il percorso didattico si è rivelato efficace e funzionale e ha prodotto risultati soddisfacenti, in termini di partecipazione e di gradimento degli allievi alle attività proposte, di risultati finali e livelli di competenza raggiunti. È stato interessante osservare il clima positivo che sin

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cmCDqX3ngfA>.

<sup>2</sup> [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSetfwNqOq28-9z0V9iNjDqNkerZJ\\_mvhl7vKEFPqXG04yILJw/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSetfwNqOq28-9z0V9iNjDqNkerZJ_mvhl7vKEFPqXG04yILJw/viewform?usp=sf_link).

<sup>3</sup> [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYxlyRiR8mV7eMMi3LxEjwFce9Nsf3DTVfA0oO2klvl02QZg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdYxlyRiR8mV7eMMi3LxEjwFce9Nsf3DTVfA0oO2klvl02QZg/viewform?usp=sf_link).



dall'inizio del percorso si è instaurato in classe, caratterizzato da relazioni significative, grazie alle quali gli studenti si sono sostenuti per il raggiungimento del successo formativo e la realizzazione del prodotto.

L'utilizzo, anche a coppie, delle diverse applicazioni, per usi ludici e didattici, ha rappresentato, in via definitiva, una sfida vincente offrendo agli studenti la possibilità di scoprire le molteplici potenzialità della tecnologia ai fini dell'apprendimento e della creazione di strategie operative, efficaci per sperimentare e manifestare collettivamente i vissuti emozionali.

## Riferimenti bibliografici

- Baroni, F., Bartoli, R., Caldin, R., et al. (2019). *Disabilità sensoriale a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Bucholz Ed D, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic journal for inclusive education*. <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1102&context=ejie>.
- Cornoldi, C., Giofrè, D., Orsini, A., & Pezzuti, L. (2014). Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 35(9), pp. 2224-2230. Doi: 10.1016/j.ridd.2014.05.013.
- Cottini, L. (2007). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Digennaro, S. (2018). Corpi emotivi: riflessioni sull'educazione emotiva nella scuola. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 22 (52), pp. 13-23. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/8671.
- Di Pietro, M. (2016). *L'educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*. Trento: Erickson.
- Ferrari, L. (2011). Handicap e tecnologie: quale connubio? L'esperienza del corso di Tecnologie per la riduzione dell'handicap. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*. Trento: Erickson. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/2185.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Segrate: BUR Biblioteca universitaria Rizzoli.
- Ianes, D. (2015). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Micillo, R. (a cura di) (2020). *Insegnante di sostegno nella scuola secondaria di I e II grado*. Edizioni Simone.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Simoneschi, G. (eds.) (2009). Tecnologie educative per l'integrazione, *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 127/2009*, pp. 7-26. Firenze: Le Monnier.

- UNESCO (2015). *Embracing diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>.
- Vignati, R. (2000). La scuola delle emozioni. Apprendimento ed educazione emozionale. *Atti del Convegno: Un ponte educativo sul Terzo millennio*. Centro Studi PS Fermo.

# Tecnologie, disabilità e sostegno didattico a distanza. Percezioni di un gruppo di specializzandi TFA-Sostegno

di *Andrea Fiorucci*<sup>°</sup>

## Riassunto

Quale ruolo possono svolgere le tecnologie nel rendere più funzionali ed efficaci le attività di sostegno didattico a distanza rivolte ad un target di alunni con disabilità? Nel tentativo di rispondere al quesito posto, il contributo presenta i risultati dell'analisi qualitativa delle percezioni di un gruppo di 52 specializzandi che hanno frequentato il laboratorio sulle TIC del Corso di specializzazione per le attività di sostegno attivato presso l'Università del Salento. Facendo riferimento a proposte didattiche ICT *based*, progettate ed erogate durante l'emergenza sanitaria in modalità online, i risultati dello studio enfatizzano la necessità di continuare a ragionare sul binomio tecnologia-didattica, ponendo particolare attenzione alle metodologie didattiche e alle dinamiche relazionali e di collaborazione implicate in un percorso di didattica speciale a distanza.

**Parole chiave:** TIC, inclusione, sostegno, scuola, didattica a distanza, disabilità.

## Technologies, disabilities and distance learning support. Perceptions of a group of TFA-Sostegno trainees

### Abstract

What role can technologies play in making distance learning support activities aimed at a target of pupils with disabilities more functional and effective? In order to answer the question posed, the paper presents the results of the qualitative analysis of the perceptions of a group of 52 trainees who attended the ICT workshop of the specialization course at University of Salento. Referring to ICT-based educational, projects designed and delivered during the health emergency in online mode, the

---

<sup>°</sup> Università del Salento. Corresponding author: [andrea.fiorucci@unisalento.it](mailto:andrea.fiorucci@unisalento.it).

results of the study emphasize the need to continue thinking about the technology-didactic binomial, paying particular attention to the teaching methodologies and the relational and collaborative dynamics involved in a special distance learning path.

**Keywords:** ICT, inclusion, support, school, distance learning, disability.

*First submission:* 15/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## **Disabilità e didattica a distanza in tempo di Covid-19**

In gran parte del mondo, l'emergenza sanitaria da COVID-19 ha prodotto sospensioni delle attività didattiche in presenza. Sinora non era mai accaduto che la scuola chiudesse i battenti per periodi così lunghi e in tutta la nazione. In modo totalmente imprevedibile e improvviso, questo scenario distopico ha imposto un ripensamento del modo di vivere la formazione e l'apprendimento. In generale, la classica modalità didattica in presenza è stata affiancata (DID) e spesso soppiantata da quella a distanza (DAD) (Crawford, Butler-Henderson, Rudolph, & Glowatz, 2020), richiedendo ai docenti competenze metodologiche e digitali sempre più solide e diffuse (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Al fine di mitigare l'impatto della chiusura delle scuole, nell'ultimo anno, si è assistito ad un cospicuo e progressivo investimento, in termini economici e di sviluppo di nuove competenze, in soluzioni di insegnamento e di apprendimento a distanza erogate attraverso diversi canali e modalità: piattaforme online, programmi televisivi e radiofonici, nonché materiale didattico cartaceo o digitale condiviso tramite messaggi, foto, video, documenti e registrazioni vocali inviati con varie applicazioni di messaggistica multi-piattaforma (*WhatsApp, Telegram, Messenger, etc.*).

Docenti, alunni, dirigenti, personale scolastico e genitori hanno dovuto superare il senso di smarrimento iniziale e attivare una rete di risorse umane, tecnologiche, strumentali, didattiche per far sì che la scuola continuasse a tutelare uno dei diritti fondamentali e inalienabili dell'uomo: il diritto all'istruzione.

Lo sguardo pedagogico verso questa situazione emergenziale non poteva non cogliere le richieste educative che diventano, a più livelli, sempre più speciali. La richiesta di attenzione personalizzata, così come la necessità di intervenire fattivamente e tempestivamente per compensare i disagi, le mancanze, o semplicemente per trovare conforto e rassicurazione, in questa situazione epidemiologica complessa, hanno interessato l'intera popolazio-

ne scolastica che è stata privata, con la distanza, di uno dei suoi elementi fondanti: la relazione educativa in presenza.

Nel report *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*, a cura di UNICEF (Mascheroni et al., 2021), passando in rassegna le esperienze formative da remoto vissute dagli alunni, si evidenzia come l'e-learning, nell'era Covid-19, non sia stata una scelta, ma una drammatica imposizione. Il mondo della formazione ha risposto celermente e con forze organizzative e gestionali che hanno dell'incredibile, ma talvolta ha riprodotto nei suoi contesti d'azione logiche di distanziamento ed esclusione sociale.

Il possesso di dispositivi digitali di buona qualità, suffragati da una connessione ad internet prestante e stabile, è diventato il prerequisito necessario per poter accedere alle proposte formative erogate in DaD.

Dallo studio presente nel report UNICEF emerge che il 6% degli studenti intervistati non ha preso parte all'apprendimento a distanza a causa di una scarsa connettività a Internet, così come il 27% delle famiglie ha dichiarato di non avere (abbastanza) dispositivi per supportare simultaneamente l'apprendimento a distanza dei propri figli.

La situazione peggiora se il riferimento diventano le famiglie provenienti da contesti socio-economici più difficili, come attesta il rapporto *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa* diffuso da Save the Children (2020). Dalla rilevazione condotta emerge che il disagio economico e sociale produce e alimenta povertà educativa. Una famiglia su cinque (21%) ha bisogno del supporto degli insegnanti, quattro famiglie su dieci (39,9%) ritengono che i propri figli non riescano a seguire il ritmo scolastico. Dall'inizio del *lockdown* è aumentata del 50% la quota di chi ritiene che i propri figli abbiano bisogno di un sostegno nello studio.

Nonostante l'impegno profuso, in questo *annus horribilis*, una considerevole percentuale di studenti non ha potuto significativamente sperimentare la didattica a distanza. Si è trattato prevalentemente di soggetti fragili, studenti con disabilità o con svantaggi economico-sociali, già normalmente a rischio di esclusione. La DaD ha dimostrato di non essere democratica e inclusiva (Moliterni, 2020), perché non tutti gli studenti hanno avuto la possibilità di partecipare a causa di difficoltà infrastrutturali e di carenza di disponibilità tecnologica e, aspetto ancora più drammatico, a causa dell'assenza di specifiche attenzioni scolastiche e familiari.

Gli studenti con disabilità o semplicemente più fragili hanno ulteriormente subito il passaggio verso una scuola ICT *based*, poiché le attività di supporto didattico speciale, caratterizzate da specifici strumenti e modalità di insegnamento, non sempre hanno trovato nella DaD un facile canale di espressione e comunicazione. Molto spesso, infatti, la DaD ha rappresenta-

to un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi. La presenza solitaria e stigmatizzante a scuola, caratterizzata dall'assenza di relazioni con gli altri compagni, oppure la tribolata presenza online, resa assai gravosa da problemi di accessibilità o dall'assenza di adeguati mediatori tecnologici e umani di supporto, hanno leso l'effettiva e la significativa partecipazione scolastica degli alunni con disabilità.

Secondo la recente indagine ISTAT (2020), con la DaD, i livelli di partecipazione scolastica degli alunni in situazione di fragilità sono notevolmente diminuiti: oltre il 23% degli alunni con bisogni speciali (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, percentuale che è cresciuta ulteriormente nelle regioni del Mezzogiorno in cui l'assenza si attesta al 29%. I motivi che hanno ostacolato la partecipazione scolastica sono molteplici: la gravità del deficit (27%), la difficoltà dei familiari a collaborare (20%) e il disagio socio-economico (17%). Una percentuale più esigua, invece, riconosce come motivi di esclusione: la difficoltà nell'adattare e nel connettere il Piano Educativo Individualizzato (PEI) alla DaD (6%), l'insufficienza di strumenti tecnologici (6%) e di ausili supportivi specifici (3%).

Completano il quadro tracciato alcuni risultati riportati dall'indagine del 2020 promossa dalla Fondazione Agnelli e dalle Università di Bolzano, di Trento e di Roma (LUMSA): poco più di un quarto degli insegnanti intervistati ha dichiarato che le modalità di didattica online attivate si sono rivelate inefficaci sia dal punto di vista dell'inclusione che da quello dell'apprendimento. La DaD ha lasciato indietro almeno 1 alunno con disabilità su 4. Il quadro di analisi si aggrava ulteriormente se si considera che, per un altro 10% di situazioni di disabilità, il PEI non ha lasciato spazio a interventi di sostegno da remoto, mentre per la parte residuale che usufruisce della DaD a farsi carico dell'adattamento dei contenuti è stato esclusivamente l'insegnante di sostegno (92%).

Cosa è successo?

È chiaro che nella didattica proposta in questi mesi di emergenza, la distanza non è stata determinata esclusivamente dai media comunicativi, ma da un distanziamento ascrivibile al modello didattico assente o disfunzionale, ad un processo di deleghe ad effetto domino, a delle scarse capacità di assicurare accessibilità e fruibilità dell'informazione, alla bassa qualità della relazione e al precario piano metodologico messo in campo. La didattica online non sempre è riuscita ad affrancarsi dalla situazione emergenziale della pandemia; non sempre è riuscita a configurarsi come un'opportunità di miglioramento, come una risorsa che, in ragione di un periodo socio-sanitario complesso, avrebbe potuto funzionalizzare e ottimizzare i processi di insegnamento-apprendimento, contribuendo ad ampliare una rete di dialogo e di confronto umano e disciplinare (Pinnelli & Fiorucci, 2021).

## Tecnologie e attività di sostegno didattico a distanza: quali opportunità?

Le ricerche internazionali individuano nel settore della didattica speciale uno straordinario crogiolo di innovazione (Trentin, 2013), uno degli ambiti in cui si evidenzia maggiormente l'impatto favorevole dell'uso delle Tecnologie sulle risposte didattico-educative finalizzate a soddisfare una pluralità di bisogni educativi speciali (Calvani & Vivanet, 2014; Cheng & Lai, 2020; Hamburg & Bucksch, 2015; Bausch, Ault, & Hasselbring, 2015; Pinnelli, 2015; Ciampa, 2017). Allo stesso modo, la letteratura ribadisce che la presenza di una tecnologia non è, però, garanzia di successo formativo ed educativo. È quello che è emerso nell'esperienza di DaD durante lockdown. Al di là di una visione magica e quasi messianica delle tecnologie, è infatti l'*uso* strategico, intenzionale e funzionale che si fa degli strumenti tecnologici nei contesti di apprendimento a fare la differenza (Brinkerhoff, 2006; Inan & Lowther, 2010; Pinnelli, 2015; Cumming & Draper Rodríguez, 2017); aspetto che spesso è stato dimenticato o semplicemente abissato durante l'emergenza educativa e socio-sanitaria.

In questa partita drammatica, gli stessi docenti avrebbero potuto cogliere maggiormente e meglio le opportunità fornite dalle tecnologie; avrebbero potuto sfruttare le potenzialità analogiche, iconiche, simboliche, metodologiche insite nell'uso didattico delle tecnologie, avvalorando l'ipotesi che esse possono costituire un buon supporto per lo sviluppo di processi mediatori didattici (Moliterni, 2020). Avrebbero potuto puntare sulle tecnologie come facilitatori dei processi e dei contesti di apprendimento, cogliendo con un certo grado di favore l'apporto dei *Fattori Ambientali* richiamati dalla *Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute della persona* – ICF (OMS, 2001). Oltre ai noti vantaggi che diventano evidenti perlopiù nell'ambito assistivo e comunicativo (Besio, 2006; Mitchell, 2014), quando il mediatore tecnologico comunica con la classe e con le attività didattiche proposte, quando propone un alto grado di individualizzazione e personalizzazione didattica, quando intercetta i bisogni educativi dei formandi, offrendo piste di lavoro di potenziamento delle abilità vicarie e di compensazione del deficit, solo allora le tecnologie diventano un potente alleato per concretizzare un progetto di vera inclusione a scuola (Pinnelli & Fiorucci, 2019).

Ne deriva che, in ragione di come vengono pensate e applicate, le tecnologie possono anche rappresentare una *barriera*. Al di là dei già noti problemi connessi all'accessibilità e al *digital divide*, dietro l'innovazione tecnologica possono infatti celarsi molti altri rischi: dipendenze tecnologie, sovraccarico cognitivo, distorsione dell'attenzione e della memoria, isola-

mento, iper-compensazione e facilitazione, accentuazione dei meccanismi di delega e deresponsabilizzazione educativa, inefficacia didattica.

Pertanto, ancor più delle caratteristiche dello strumento tecnologico, ciò che rende le tecnologie efficaci è la regia educativa. È infatti necessario che in ambito scolastico il docente sappia piegare le caratteristiche del mediatore tecnologico al proprio disegno di intervento e non il contrario (Pinnelli, 2015). Per questo motivo, ciò che ricade nella categoria (spesso più sloganistica che sostanziale) “innovazione tecnologica” a scuola (Calvani, 2013; Ranieri, 2011), deve essere necessariamente rapportato all’uso intenzionale, strategico e funzionale indicato dal professionista dell’educazione (Gil-Flores, Rodríguez-Santero, & Torres-Gordillo, 2017; Vivinet, 2014, 2017; Voogt et al., 2013). Risiede lì la vera innovazione.

## **Tecnologie e formazione dei docenti**

Sulla base dell’esperienza di DaD rivolta alla popolazione studentesca fragile, emerge che il ventaglio delle possibilità offerte oggi dalla tecnologia e dalla rete in ambito formativo richiami, prima di ogni cosa, la necessità di investire sulle competenze del docente: competenze digitali, progettuali e di mediazione didattica ed educativa. Oltre alla possibilità di accedere al mondo digitale (*Digital Inclusion*), diventa pertanto indispensabile riflettere sulla possibilità di comprendere l’uso e contesti di applicabilità delle ICT (*Digital Skills*) e di acquisirne capacità di discernimento e riflessione (*Digital Competence*). Per un uso funzionale e consapevole delle tecnologie, gli insegnanti devono acquisire competenze non solo di tipo tecnico, ma soprattutto di tipo *metodologico*. Per tale ragione, la formazione del personale docente nell’uso delle nuove tecnologie generali e specialistiche dovrebbe insistere su questo aspetto.

Dall’indagine Istat precedentemente richiamata risulta ancora poco diffusa la formazione docenti sulle tecnologie educative a supporto degli alunni con disabilità: in una scuola su 10 nessun insegnante di sostegno ha frequentato un corso di formazione sull’utilizzo delle tecnologie nella didattica; nel 61% delle scuole soltanto alcuni docenti hanno frequentato corsi di questo tipo. In linea con i livelli di formazione richiamati nell’indagine, l’utilizzo delle tecnologie educative da parte degli insegnanti di sostegno non ha ancora raggiunto la massima diffusione: le scuole in cui tutti i docenti utilizzano questi strumenti sono meno del 60%.

Nel recente Piano Scuola 2021-22, diffuso con D.M. n° 257 del 6/8/2021, il paragrafo concernente “La formazione del personale scolastico” esprime chiaramente la necessità di “consolidare le competenze



nell'utilizzo delle nuove tecnologie acquisite nei due precedenti anni scolastici". L'idea di fondo, rapportata all'ipotesi che la scuola possa ripartire in presenza, è quella che il capitale conosciuto inerente all'uso del digitale nella DaD possa divenire strumento di rinforzo della didattica "in presenza" e, più in generale, delle competenze professionali di tutto il personale scolastico.

Tuttavia, sulla scorta dell'esperienza Covid-19 e delle innumerevoli emarginazioni digitali prodotte (Altbach & De Wit, 2020; Shakespeare, Ndagire & Seketi, 2021), in ambito scolastico si rende ancora necessaria una formazione all'uso didattico inclusivo del mediatore tecnologico, capace cioè di sfruttare l'apporto fornito dalle tecnologie per rispondere ad una pletera di bisogni e modalità di apprendimento di un target di studenti quanto più ampio e trasversale possibile (Fiorucci, 2021). Si avverte, cioè, l'esigenza di avere un corpo docente con una *reale e significativa* expertise tecnologica (Zappaterra, 2021), capace di pensare a modalità e a contenuti didattici che trovino nei linguaggi del digitale dei facilitatori, degli strumenti e dei contesti di azione inclusivi.

Sul fronte formazione dell'insegnante specializzato era già intervenuta l'*Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili* (2012), riportando all'interno del quadro di valori fondamentali e aree di competenza del *Profilo dei Docenti Inclusivi*, in riferimento al valore *Sostenere gli alunni*, la necessità per gli insegnanti di "saper utilizzare le tecnologie dell'informazione, della comunicazione e adattive per consentire modalità aperte all'apprendimento".

Aspetto che trova maggiore applicazione nel contesto italiano con il Decreto del 30 settembre 2011 "*Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*", che disciplina il percorso di specializzazione per il sostegno. Il Decreto rimarca con molta chiarezza la necessità di formare il futuro docente di sostegno su "competenze didattiche con le T.I.C.", annoverando le nuove Tecnologie applicate alla didattica speciale all'interno di uno specifico laboratorio di 75 ore (3 CFU).

## **L'uso delle tecnologie nel sostegno didattico a distanza: il punto di vista dei futuri docenti**

Sulla base delle opportunità che le tecnologie possono offrire all'azione di sostegno didattico a distanza, il contributo presenta i risultati dell'analisi qualitativa delle percezioni di un gruppo di 52 specializzandi che hanno



frequentato il laboratorio sulle TIC del *Corso di specializzazione per le attività di sostegno* (V ciclo) attivato presso l'Università del Salento.

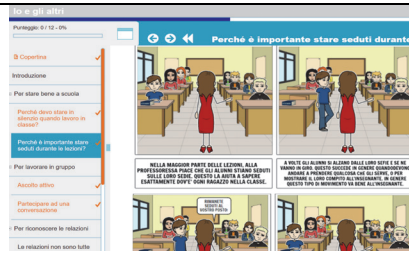
Nel laboratorio sulle TIC, pensato per le attività della scuola secondaria di primo grado, il gruppo di specializzandi è stato supportato nella realizzazione di progetti didattici ICT *based* predisposti per offrire delle risposte didattico-tecnologiche ai bisogni educativi dello studente con disabilità con cui il singolo specializzando ha fatto esperienza nell'ambito delle attività di tirocinio diretto in DaD.

Per tale scopo, il percorso laboratoriale sulle TIC, con una durata di 75 ore di formazione tecnico-metodologica, ha consentito agli specializzandi di fare esperienza con i più comuni programmi di base (*Word, PowerPoint, Excel, Publisher, Google Moduli*), con le funzioni di accesso personalizzato e facilitato del computer (sintesi vocale, ingrandimenti, discriminazione colori, CAA, etc.), con la realizzazione di risorse e applicazioni didattiche, utilizzando diversi software (*Cmap, MindMaple, Prezi, PowToon, Learning apps, Word wall, Pad let, Geogebra, Kahoot, iMovie, MovieMaker, Canva, Camtasia, ScreenCast, Epub editor, ThinkLink*).

Le attività sono state progettate e poi realizzate con i software *open source Epub editor, ThinkLink e e-book creator* in grado di elaborare un'architettura progettuale di *Learning Object* generati dalla stessa piattaforma oppure creati con altri applicativi e poi integrati nello stesso ambiente di progettazione (tab. 1).

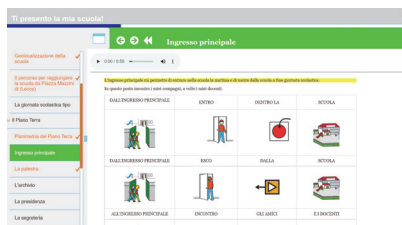
Tab. 1 – Esempi di alcune attività proposte

<i>Esploratori Erranti: Scoprire la Spagna sulle tracce del Don Chisciotte</i>	<i>Impariamo a studiare – L'America e gli Stati Uniti (libro-guida interattivo al metodo di studio)</i>
	
<i>Escape from the castle: risoluzione di vari enigmi con raccolta di parole chiave per fuggire dalle stanze</i>	<i>“Io e gli altri” : training sulle abilità sociali</i>



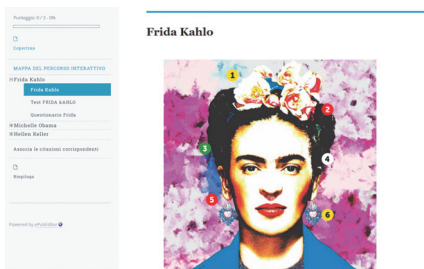
*“Ti presento la mia scuola”: un ausilio per orientarsi nella scuola e per conoscere l’organizzazione degli spazi e la loro funzione*

*Strutturazione di una mattina e storia sociale con l’utilizzo della CAA presentate attraverso un e-book*



*Storie della buonanotte per bambine ribelli: un percorso di consapevolezza sull’ecceellenza di essere diversi*

*L’ora esatta: orientarsi nel tempo*



I progetti realizzati, in maggior misura, hanno un carattere disciplinare plurimo (67,9%), si riferiscono a una programmazione didattica per obiettivi minimi (81,6%) e si rivolgono a studenti con disabilità intellettiva (59,3%) e autismo (28,5%).

A conclusione della sperimentazione dei progetti didattici nei contesti scolastici di riferimento, agli specializzandi è stato chiesto di riflettere sulle potenzialità e sulle criticità delle tecnologie riscontrate nell’azione formativa di didattica speciale a distanza.

In riferimento al percorso effettuato, le valutazioni espresse in forma scritta dagli specialisti hanno tenuto conto dell'analisi tematica dei corpora testuali (Krippendorf, 2004), finalizzata a identificare concetti simili, esplorandone le relazioni di senso (significatività testuale).

Secondo l'analisi tematica operata, l'impatto dei mediatori tecnologici sull'apprendimento e l'insegnamento a distanza può essere letto, in termini di svantaggio e di vantaggio, a partire da tre macro-temi:

1. governo e sviluppo degli apprendimenti;
2. gestione delle relazioni;
3. disparità nell'accesso alle risorse tecnologiche.

### ***Potenzialità e criticità rilevate***

Le percezioni dei futuri docenti sull'apporto delle tecnologie nell'azione di DaD presentano un quadro articolato e non sempre unanime. Ciò non sorprende, poiché le valutazioni personali espresse dagli specialisti andrebbero rapportate a diverse situazioni educative e contestuali in cui, anche in una compagine di lavoro prettamente virtuale, intervengono senz'altro la tipologia di disabilità per la quale sono state predisposte le attività e le competenze tecnologiche e metodologiche possedute dallo stesso docente.

#### *1. Governo e sviluppo degli apprendimenti*

Le nuove modalità con cui oggi si sviluppano e condividono i contenuti didattici sono altamente connesse ai mediatori tecnologici, aspetto che si rende ancor più evidente per gli alunni con bisogni educativi speciali.

Secondo gli specialisti, il coinvolgimento delle tecnologie nelle proposte di DaD è molto positivo, poiché consente di guardare al mediatore tecnologico come una risorsa (tab. 2).

*Tab. 2 – Estratti narrativi, macro-tema 1*

---

*SS 40: Nell'ambito della didattica speciale, la tecnologia può quindi essere una valida risorsa per "annullare" la distanza "fisica" tra insegnanti e alunni, e fornire spunti di maggiore personalizzazione.*

---

*SS 8: Le tecnologie in un'azione formativa di didattica speciale a distanza sono state fondamentali e la loro importanza si è potuta capire soprattutto in questa situazione di pandemia. È una grande possibilità.*

---

Ne sono prova i progetti didattici predisposti, che hanno permesso di portare avanti piste di lavoro impensate e inedite: realizzare simulazioni, di viaggiare con la mente e di orientarsi in una scuola, di reperire informazioni

da fonti diverse e di confrontarle tra loro, di redigere testi a più mani in modo cooperativo, di creare video tutorial e svolgere esercizi interattivi, di sperimentare compiti autentici e dinamici, esperienze virtuali a distanza che hanno comunque previsto il pieno e attivo coinvolgimento degli alunni con disabilità.

Anche nelle proposte didattiche rivolte agli alunni con gravi disabilità, al di là dei contenuti curricolari e nei limiti connessi al funzionamento dell'alunno, le tecnologie hanno permesso di sviluppare la capacità attentiva, la capacità di risposta, la gestione di alcuni comportamenti-problema.

Nella categoria delle strategie cognitive e metacognitive che le tecnologie potrebbero sollecitare, i docenti in formazione collocano tutti quegli approcci didattici indirizzati a insegnare come si apprende: metodologie volte ad agire sul potenziamento delle funzioni cognitive e sullo sviluppo della consapevolezza e del senso critico dell'allievo. Si riferiscono a procedure come l'autoregolazione, con specifico riferimento all'autoistruzione e all'automonitoraggio, a strategie di memorizzazione e di immedesimazione, ad approcci che implementino le funzioni esecutive e, in generale, la consapevolezza metacognitiva. Questi aspetti diventano preminenti per tutti gli ambiti disciplinari e trasversali e quindi per tutte le tipologie di programmazioni scolastiche richiamate nel PEI.

Nel novero degli altri vantaggi rilevati dai futuri docenti risaltano: la flessibilità con cui si adattano i contenuti didattici alle necessità educative; la copiosità e l'accessibilità del materiale presente on line; la possibilità di fornire feedback immediati; la multimodalità con cui viene presentata l'informazione e il contenuto didattico, il modo con cui è possibile stimolare la riflessione sulle procedure seguite, il variare forme e modi di applicazione, il superamento delle distanze fisiche, l'accrescimento motivazionale, il richiamare le conoscenze apprese a distanza di tempo (tab. 3).

Tab. 3 – Estratti narrativi, macro-tema 1

---

SS 32: *Un ruolo fondamentale risiede nella stimolazione della riflessione e della meta-riflessione, per sviluppare la capacità critica e autocritica, raggiungendo una piena consapevolezza di sé, per affrontare il mondo con maggiore disinvoltura anche di fronte all'imprevedibilità.*

---

SS 9: *Maggiore interazione e possibilità di feedback perché con le TIC tutto è reso più veloce. Maggiore attivazione e motivazione grazie alla multimedialità offerta.*

---

SS 50: *Le tecnologie hanno permesso un rapido scambio di materiali e informazioni, input e feedback, tale da renderle essenziali anche nell'ottica della didattica in presenza.*

---

SS 3: *La tecnologia ha offerto la possibilità di migliorare la motivazione e la partecipazione degli studenti perché sono state proposte attività creative e vicine agli interessi degli alunni. Insegnare a padroneggiare le tecnologie aumenta il senso di autoregolazione, di autoefficacia ed autostima.*

---

A fare da contraltare sono, invece, alcuni aspetti critici rilevati: eccessiva estensione dei tempi di programmazione, progettazione e applicazione delle proposte didattiche tecnologicamente mediate, passività dell'alunno, dipendenza dalle tecnologie e dal docente-guida, eccessivo processo di semplificazione didattica, aggravio cognitivo nel processamento delle informazioni presentate, azione distrattiva e dispersiva delle tecnologie (tab. 4).

Tab. 4 – Estratti narrativi, macro-tema 1

---

SS 5: Il lavoro didattico con le tecnologie richiede la guida del docente per essere metabolizzate in modo ottimale. Alcune volte la mediazione è un vincolo.

---

SS 12: Nel lavoro proposto, lo studente è come se fosse stato travolto dalle tecnologie. Lavorava bene per un po', ma poi si perdeva nella funzione ludica del mezzo, dimenticando contenuti e processi

---

SS 29: La predisposizione di contenuti mediati dall'uso della tecnologia ha richiesto tempi e attenzioni difficilmente compatibili con la vita scolastica ordinaria.

---

SS 3: Sembrava che l'alunno aspettasse passivamente quello che doveva fare. Stimolo-risposta, per intenderci

---

## 2. Gestione delle relazioni

Le riflessioni sulle questioni che coinvolgono la strutturazione delle relazioni in contesti e in azioni di DaD, per gli specializzandi, ha assunto un'importanza centrale. Le potenzialità inerenti al coinvolgimento delle tecnologie sulla possibilità di compensare in maniera significativa e concreta l'assenza di spazi di vicinanza e di prossimità dettati dall'emergenza sanitaria risultano debolmente rappresentate.

Infatti, uno dei pericoli maggiormente richiamati dai futuri docenti è proprio la possibilità che le tecnologie coinvolte nella DaD possano oltremodo esacerbare e legittimare forme di distanza relazionale (tab. 5).

Tab. 5 – Estratti narrativi, macro-tema 2

---

SS 23: Credo che la mancanza di una relazione faccia a faccia tra insegnante e alunni, che potrebbe invece fungere da guida e stimolo nella fruizione della tecnologia, sia totalmente deleteria.

---

SS 1: Le tecnologie soffocano le relazioni sociali fra persone, le quali tendono a eclissarsi dietro ad un avatar, un progetto personale o ad un monitor, perdendo la propria capacità di interazione e di comunicazione con il prossimo

---

SS 14: La didattica speciale a distanza presenta grandi limiti, soprattutto rispetto alle disabilità gravi e ad alcune patologie che richiedono un'azione educativa costruita su relazioni calde, sul contatto corporeo.

---

---

*SS 41: Un limite delle tecnologie nell'azione didattica proposta in DaD è rappresentato dall'assenza di immediatezza nella comunicazione e dall'impossibilità di vedere negli occhi il proprio interlocutore e quindi di osservare la mimica facciale e la gestualità del corpo.*

---

*SS 35: La DaD è molto faticosa, fai tanta fatica e poi dall'altra parte si rischia di non vedere progressi o semplicemente interesse*

---

In situazioni prettamente virtuali, ad esempio, quegli indizi extralinguistici e paraverbali, che si pongono a fondamento della didattica diventano assenti o debolmente percepibili. Il docente ha infatti l'impossibilità di cogliere quei segnali che provengono da sguardi, atteggiamenti, comportamenti degli alunni, così come l'alunno ha difficoltà a cogliere quegli indici non verbali o paraverbali che lo aiutano a comprendere il senso della comunicazione didattica ed educativa.

A causa della difficile gestione dell'interazione diretta con lo studente, la DaD necessita di uno sforzo fisico e cognitivo notevole per il docente, nonché una forte esposizione a frustrazione: lo studente può infatti distrarsi facilmente, può anche decidere di porre termine a lavoro didattico arrestando il sistema con cui si sta operando, può soprassedere a richieste di chiarimento o essere riluttante a forme di collaborazione attiva.

Sul versante dell'interazione, le critiche muovono dall'idea secondo cui la comunicazione mediata dalle tecnologie in assetto DaD sarebbe di per sé disumanizzante, impoverirebbe cioè le relazioni interpersonali e la capacità emotiva ed empatica.

Spostando il focus sulla relazione con gli altri attori della cura educativa, dalle percezioni degli specializzandi, emerge che l'utilizzo delle tecnologie non sempre ha consentito ai futuri docenti di sostegno di condividere strumenti e metodologie con altri colleghi; più attiva, invece, è da considerarsi la relazione con i familiari (tab. 6). Molte famiglie, infatti, anche in vista della necessaria mediazione operata, hanno avuto modo di essere attivamente coinvolte, dando così vita ad una concretizzazione del patto di corresponsabilità educativa scuola-famiglia.

*Tab. 6 – Estratti narrativi, macro-tema 2*

---

*SS 44: Dalla mia esperienza emerge un rafforzamento delle deleghe scolastiche. I ragazzi con cui lavoriamo si sconnettono totalmente dal contesto classe e scuola. Non parliamo degli altri docenti di classe, chi li vede!*

---

*SS 6: La famiglia è molto presente, mi dà una grande mano. Oltre a gestire le tecnologie, mi aiutano a gestire le situazioni difficili.*

---

*SS 22: Senza i genitori non avrei potuto fare nulla. Io li ho coinvolti e loro si sono fatti coinvolgere.*

---

L'elemento più critico è la relazione tra pari, considerata totalmente assente. L'alunno con disabilità è percepito dagli specializzandi come destinatario di una tecnologia *speciale*, di un intervento *speciale*, di una didattica *speciale*, un personaggio secondario della narrazione scolastica (tab. 7).

Tab. 7 – Estratti narrativi, macro-tema 2

---

SS 3: *In questo lavoro il rischio è di trasformarsi in un'assistente alla persona, operi con il tuo computer, con il tuo alunno, con le tue idee. Non c'è confronto, tu cammini da sola. Sei l'insegnante di ...*

---

SS 15: *Nelle attività in DaD non c'è possibilità di interazione tra pari, sono visti e pensati come progetti rivolti ad alunni con disabilità (...) e non c'entra la tipologia di programmazione.*

---

In questa narrazione scolastica parallela i progetti tecnologici presentati hanno offerto delle risposte didattiche talvolta così specifiche e dedicate da registrare risultati insperati sul fronte della relazione e della condivisione tra pari.

### 3. *Disparità nell'accesso alle risorse tecnologiche*

Nel *topic* sono annoverabili le preoccupazioni manifestate dai futuri docenti circa l'accesso e l'uso delle tecnologie digitali da parte di tutti gli alunni. Le attenzioni si concentrano sulle esperienze formative da remoto e su come esse abbiano potuto accentuare disuguaglianze e problemi connessi all'accessibilità. Secondo gli specializzandi, poter beneficiare in egual misura della DaD è impossibile. Molte delle famiglie con cui si sono confrontati, infatti, non avevano un accesso a internet stabile e prestante, così come non sempre disponevano di dispositivi digitali di buona qualità che potevano supportare videoconferenze e l'utilizzo delle piattaforme educative digitali (tab. 8).

Tab. 8 – Estratti narrativi, macro-tema 3

---

SS 6: *Bisogna considerare anche il fatto che molte famiglie con più figli hanno pochi dispositivi o dispositivi obsoleti che non permettono di fruire a pieno di tutte le potenzialità.*

---

SS 14: *Un limite è sicuramente la qualità della rete e dei mezzi che si possiedono.*

---

SS 47: *Bisogna tenere conto di quali strumentazioni dispongono a casa.*

---

Al ritardo tecnologico, alle carenze infrastrutturali spesso si sono aggiunti anche i limiti dettati dalle differenti competenze digitali dei genitori.



La distanza fisica, infatti, ha prodotto un appesantimento nelle funzioni genitoriali, gravate da ulteriori responsabilità gestionali ed organizzative.

Nel rapporto con le tecnologie, come variabile interveniente, viene anche richiamata la tipologia di disabilità (tab. 9). Le maggiori difficoltà riscontrate sul piano didattico non riguardano l'accessibilità all'apprendimento online o gli strumenti di comunicazione, anche perché il laboratorio TIC proposto annovera tra i propri obiettivi proprio quello di presentare strumenti quanto più accessibili e inclusivi. I limiti rilevati vanno invece ricondotti a specifiche tipologie di funzionamento: il riferimento è a studenti con disturbi comportamentali e adattivi particolarmente complessi (ADHD e autismo, in primis), per i quali, evidentemente, l'organizzazione di contesti e di relazioni in presenza ricoprono un ruolo non surrogabile dalla DaD.

Tab. 9 – Estratti narrativi, macro-tema 3

---

*SS 51: Ci sono situazioni problematiche, ad esempio il mio alunno con autismo a basso funzionamento con disabilità intellettiva grave, che necessitano di interventi in presenza per perseguire degli obiettivi concreti. La tecnologia può diventare limitante perché l'alunno ha bisogno della presenza*

---

*SS 2: Dalla mia esperienza, per alcuni disturbi, come ad esempio l'ADHD, l'uso della tecnologia potrebbe fornire ulteriori fonti di distrazione con il limite. Anche l'alunno con disturbo dello spettro dell'autismo non tollera gli imprevisti fisiologici che ci riserva la tecnologia.*

---

## Conclusioni

Il coinvolgimento delle tecnologie nelle proposte di DaD progettate e poi messe in campo è giudicato dagli stessi specializzandi con un ampio grado di favore. Le tecnologie sono infatti considerate una risorsa aggiuntiva e necessaria: aggiuntiva perché in grado di supportare, motivare, stimolare l'apprendimento; necessaria perché ha consentito di aggirare il problema della distanza fisica imposta dalle restrizioni socio-sanitarie.

Gli specializzandi guardano ai propri prodotti ICT *based* come a dei veri e propri tools che agevolano i processi di apprendimento e l'acquisizione di autonomie di base e di capacità metariflessive, che concorrono a sviluppare l'attenzione e la motivazione dei propri alunni.

Da quanto emerge, infatti, l'uso delle tecnologie presenta indubbiamente svariati vantaggi rispetto alla didattica tradizionale in termini di incentivo motivazionale e di stimolazione dell'attenzione: adattano, compensano e talvolta facilitano ciò che lo studente deve apprendere.

Il limite più insormontabile, invece, resta quello della mediazione nei rapporti umani. È innegabile, infatti, come rilevano gli stessi specializzandi, che l'optimum della didattica, soprattutto di quella speciale, sia la relazione diretta tra docente e alunno e che l'intermediazione di uno schermo costituisca un ostacolo ingombrante che le tecnologie, pur con tutte le potenzialità richiamate, non possono mai del tutto superare.

Inoltre, sempre sul piano della relazione, l'azione diretta che le tecnologie esercitano sul funzionamento e sull'apprendimento dello studente con disabilità possono determinare ambienti di sostegno fin troppo speciali ed autoescludenti. Il bisogno di lavorare con le tecnologie in maniera sempre più individualizzata e personalizzata deve infatti evitare che si incappi nella trappola dell'isolamento e dell'esclusione dalla vita di classe, anche se virtuale.

Le tecnologie diventano un potente alleato quando e perché permettono di ridurre le distanze tra il singolo e la classe, nella misura in cui esse determinano una progettazione il più possibile condivisa e agganciata al curricolare con il vantaggio di usare, per tutti, strumenti quanto più condivisibili in contesti virtuali e reali comuni, pur mantenendo ognuno il suo passo e le sue peculiarità. Orientare l'uso delle tecnologie a scuola significa non solo agire sul bisogno cognitivo, disciplinare, culturale dell'allievo con disabilità, ma significa contribuire con una strategica regia educativa a costruire contesti relazionali inclusivi e realmente cooperanti.

## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Altbach, P., & de Wit, H. (2020). Postpandemic outlook for higher education in bleakest for the poorest. *Higher Education in Southeast Asia and Beyond (HESB)*, 8, pp. 5-8.
- Bausch, M., Ault, M., & Hasselbring, T. (2015). *Assistive Technology in Schools: Lessons Learned from the National Assistive Technology Research Institute*.
- Besio, S. (2005). *Tecnologie assistive per la disabilità*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Brinkerhoff, J. (2006). Effects of a long-duration, professional development academy on technology skills, computer self-efficacy, and technology integration beliefs and practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(1), pp. 22-43.

- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 567-584.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education? *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, ECPS Journal*, 10, pp. 83-112.
- Cheng, S., & Lai, C. (2020). Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies. *Journal of Computers in Education*, 7, 131-153.
- Ciampa, K. (2017). Building Bridges Between Technology and Content Literacy in Special Education: Lessons Learned From Special Educators Use of Integrated Technology and Perceived Benefits for Students. *Literacy Research and Instruction*, 56(2), pp. 85-113.
- Crawford, J., Butler-Henderson K., Rudolph J., & Glowatz M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3(1).
- Cumming, T. M., & Draper Rodríguez, C. (2017). A meta-analysis of mobile technology supporting individuals with disabilities. *The Journal of Special Education*, 51(3), pp. 164-176.
- Decreto del 30 settembre 2011 “*Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*”.
- Fiorucci, A. (2021). Il contributo delle tecnologie nelle attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. In R. Caldin, & C. Giacconi (a cura di). *Disabilità e cicli di vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, di Trento e di Roma (LUMSA) (2020). *Oltre le distanze: l'indagine preliminare*. Consultabile. <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>.
- Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Torres-Gordillo, J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, pp. 441-449.
- Hamburg, I., & Bucksch S. (2015). ICT-based approaches to support learners with disabilities. *Journal of educational policy and entrepreneurial research, JEPER*, 6, pp. 1-12.
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), pp. 137-154.
- ISTAT (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - a.s. 2019-2020, consultabile* <https://www.istat.it/it/files//2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf>.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G., & Kardefelt-Winther D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza CO-*

- VID-19: l'esperienza italiana*. Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- Moliterni, P. (2020). Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità. *Nuova Secondaria*, 36(2), pp. 281-303.
- OMS (2001). *Classificazione del Funzionamento, della Disabilità e della Salute della persona – ICF*. Trento: Erickson.
- Pinnelli, S., & Fiorucci A. (2021). Lezioni da non dimenticare... La didattica universitaria durante la pandemia: dal monitoraggio all'elaborazione delle Linee Guida sulla Teledidattica UniSalento. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, pp. 174-186.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Le tecnologie nei processi di integrazione e di inclusione. Sviluppi e opportunità per la pedagogia e la didattica speciale. In R. Caldin e S. Besio (a cura di). *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini.
- Pinnelli, S. (2015). Tecnologie didattiche e apprendimento. In L. d'Alonzo, F. Bocci, & S. Pinnelli (a cura di). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *The Indian Economic & Social History Review*, 8(1), pp. 491-518.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. Pisa: ETS.
- Save the Children (2020). *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. Consultabile [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra_0.pdf).
- Shakespeare, T., Ndagire, F., & Seketi, Q. E. (2021). Triple jeopardy: disabled people and the COVID-19 pandemic. *Lancet*, 397(10282), pp. 1331-1333.
- Trentin, G. (2013). Hospital and Home School Education: A Potential Crucible for "2.0 Teachers". In G. Trentin & V. Benigno (Eds), *Network Technology and Homebound Inclusive Education*, Chapter 5, pp. 85-98. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers Inc..
- Vivanet, G. (2014). Sull'efficacia delle tecnologie nella scuola: analisi critica delle evidenze empiriche. *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (2), pp. 95-100.
- Vivanet, G. (2017). Tecnologie per apprendere. Quando e come utilizzarle. In G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti, & G. Vivanet, (Eds) *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, pp. 81-123. Roma: Carocci.
- Voogt, J. et alii (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, pp. 109-121.
- Zappaterra, T. (2021). Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di Covid-19. Alcune riflessioni critiche. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), pp. 87-92.

# La CAA e il ruolo dei *facilitatori* per lo sviluppo delle abilità comunicative negli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico\*

di Michela Galdieri<sup>°</sup>, Emanuela Zappalà<sup>^</sup>

## Riassunto

Il Disturbo dello Spettro Autistico si manifesta con difficoltà nella relazione e nella comunicazione, nell'imitazione e nel gioco, sin dalla primissima infanzia. L'acquisizione di *life skills*, essenziali per favorire il successo scolastico, la partecipazione sociale e lo sviluppo di comportamenti adattivi, richiede l'individuazione di strategie educative che possano essere utilizzate dai docenti per lo sviluppo di abilità comunicative e interpersonali. Analogamente, la valorizzazione dei principali partner comunicativi, in qualità di *facilitatori della comunicazione*, può migliorare efficacemente lo sviluppo della comunicazione degli studenti, anche in età adolescenziale, creando maggiori opportunità di inclusione sociale e scolastica.

**Parole chiave:** Comunicazione Aumentativa Alternativa; Disturbo dello Spettro Autistico; bisogni comunicativi complessi; strategie educative inclusive.

## AAC and the role of *facilitators* to improve communication skills of students with Autism Spectrum Disorder

### Abstract

Since early childhood, Autism Spectrum Disorder is characterized by several difficulties in social relation, communication, imitation and play skills.

---

\* Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici; tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, si precisa che Michela Galdieri è autrice dell'“*Introduzione*” e del paragrafo “*La funzione inclusiva dei facilitatori*”; Emanuela Zappalà è autrice del paragrafo “*I bisogni comunicativi degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico*” e “*La POWR per la promozione delle abilità comunicative*”.

<sup>°</sup> Università degli Studi di Salerno. Corresponding author: mgaldieri@unisa.it.

<sup>^</sup> Università degli Studi di Salerno.

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2021 Special Issue  
Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12948

The acquisition of *life skills* is pivotal to educational success, social participation and the development of adaptive behaviors. Thus, it requires the identification of educational strategies that may be used by teachers to develop communication and interpersonal skills. Likewise, enhancing communication partners and considering them as communication facilitators may improve students' communication development, even during adolescence. As a result, it is possible to create more opportunities to foster social and school inclusion.

**Keywords:** Augmentative Alternative Communication; Autism Spectrum Disorder; complex communication needs; inclusive educational strategies.

*First submission:* 12/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## Introduzione

Gli attuali studi, volti ad indagare il funzionamento della *mente autistica* (Vivanti & Salomone, 2016; Vivanti, 2021) e le modalità di percezione ed elaborazione degli stimoli sensoriali nei bambini con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum disorder*, ASD), evidenziano la presenza di difficoltà nella relazione, nell'imitazione e nel gioco a cui sono spesso associati disturbi nella comunicazione, e una totale o parziale assenza di linguaggio verbale (Xaiz & Micheli, 2001; Cafiero, 2009). Questa complessità, propria di un processo evolutivo per certi versi ancora enigmatico (Frith, 1998; 2010), può ostacolare le relazioni sociali (Gutstein & Sheely, 2005; Beukelman & Mirenda, 2014) e limitare in maniera significativa le opportunità di partecipazione della persona nel proprio ambiente, incidendo sul benessere e la qualità della vita (OMS, 2002, 2017; Lund & Light, 2007; Light & McNaughton, 2014).

Riuscire a comprendere non solo i bisogni ma anche gli interessi, i desideri e i comportamenti di quanti sono impossibilitati ad utilizzare modalità comunicative efficaci, costituisce uno degli obiettivi dell'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) il cui scopo è quello di creare contesti inclusivi e accessibili nei quali i bisogni comunicativi complessi (BCC) del soggetto non costituiscano un limite al suo diritto di scegliere (ONU, 2006) e di autodeterminarsi (Giacconi, 2015; Cottini, 2016). Non è un caso che il *Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali-DSM5* (APA, 2013) abbia introdotto una specifica categoria dedicata ai Disturbi della comunicazione e il *National Joint Committee for the Communication*

*Needs of Persons with Severe Disability* (NJC, 1992) riconosca, da oltre vent'anni, l'importanza di tutelare il diritto di tutti di comunicare e di agire sul contesto, a prescindere dal grado di disabilità.

A partire dalle potenzialità del corpo, da intendersi quale *medium* privilegiato per il miglioramento delle capacità comunicative e gestuali nei bambini con ASD, la CAA si caratterizza per la presenza di strategie inclini alla valorizzazione del canale uditivo e visivo attraverso l'uso di immagini e simboli (Sigafos, Kelly, & Butterfield, 2007; Schlosser et al., 2013). La sola presenza di tecnologie assistive – ivi compresi i diversi sistemi simbolici che possono essere utilizzati dall'utente con BCC – come emerge da diversi studi (Binger & Light, 2007; Castellano, 2019), può non essere sufficiente al miglioramento delle competenze comunicative o delle sue interazioni con l'altro, se tali ausili e supporti visivi costituiti da pittogrammi, non sono sostenuti da precise scelte strategiche e dalla presenza di facilitatori efficaci. L'uso di tecnologie con periferiche di tracciamento oculare ed uscita in voce, oppure, l'impiego di strumenti visivi in forma cartacea o plastificata – come ad esempio strisce visive, agende giornaliera e tabelle di comunicazioni, passaporti, quaderni dei resti – se “privati” dell'interazione con un adulto o un pari, costituirebbero solo “accessori” della didattica, sterili suppellettili in un contesto classe che, gradualmente, risulterebbe snaturarsi di un suo elemento costitutivo che è la partecipazione di *ciascuno* alla realtà della classe (Cottini, 2017; Michtell, 2018). Per queste ragioni, alcune strategie come la POWR, descritta in seguito, «che può essere utilizzata da educatori e coetanei per migliorare efficacemente lo sviluppo della comunicazione sociale degli studenti» (Douglas & Gerde, 2019, p. 32), necessita della presenza di persone che possano concretamente favorire il *Power of Communication*, come originariamente evidenziato da Light (1989), ovvero la possibilità per l'utente con BCC di poter esprimersi e agire, dimostrando di possedere già, o di trovarsi nella condizione di poter acquisire, una competenza comunicativa e sociale (Vivanti & Salomone, 2016) che costituisce un elemento imprescindibile dell'inclusione in ambito scolastico anche nel periodo adolescenziale.

## **I bisogni comunicativi degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico**

L'inclusione sociale degli adolescenti con Disturbo dello Spettro Autistico a scuola può essere difficoltosa in quanto, in questa particolare fascia d'età, le interazioni con i pari si basano principalmente su conversazioni dialettiche o tra più interlocutori *vis-à-vis*. Durante questi scambi, i partner comunicativi devono riuscire a sincronizzarsi coordinando la ritmicità relazionale

e affrontando alcuni “imprevisti” comunicativi (Doesburg, Tingling, MacDonald, & Pang, 2016; Fitzpatrick et al., 2018). Questi aspetti della dimensione comunicativa-relazionale possono costituire un impedimento per quanti manifestano bisogni comunicativi complessi (APA, 2013; Thomas & Bambara, 2020), i cui deficit *qualitativi* (livello pragmatico e semantico) e *quantitativi* (livello sintattico) nelle abilità comunicative non permetterebbero di avviare, mantenere e gestire una conversazione.

È noto, infatti, come la maggior parte delle persone con ASD presentino comportamenti linguistici ed extralinguistici poco appropriati o irrilevanti rispetto al contesto, così come una tendenza a interpretare alcune affermazioni in modo letterale (APA, 2013; Quill, Vivanti, & Congiu, 2007). In particolare, da un punto di vista sintattico, ciò potrebbe essere dovuto a un’incapacità di associare le parole per costruire un sintagma o un periodo. A livello semantico, invece, potrebbe essere determinato da un’incomprensione del linguaggio verbale e non verbale utilizzato dal partner comunicativo (Balconi, 2008). Non ultimo, per ciò che concerne il livello pragmatico, la difficoltà potrebbe essere legata a una poca conoscenza delle regole di adattamento di una lingua al contesto, linguistico ed extralinguistico, in cui la conversazione ha luogo (Bambini, 2017).

In alcuni casi, una strategia adeguata, tuttavia non sempre efficace, potrebbe essere quella di dare un feedback - che richiederebbe una risposta univoca - assecondando così il desiderio di uniformità e riducendo il caos sociale. In relazione al modo in cui si evolve lo scambio comunicativo, gli interlocutori potrebbero essere chiamati a rinegoziare gli obiettivi comunicativi al fine di incoraggiare la socializzazione e la reciprocità sociale (Quill, Vivanti, & Congiu, 2007); il mantenimento della conversazione richiede, infatti, anche dei collegamenti con altri argomenti, l’utilizzo di frasi o di inferenze, che non sempre sono di facile comprensione e impiego per le persone con autismo.

Tra l’altro, gli adolescenti con autismo tendono ad avere una scarsa iniziativa nell’avviare una conversazione, difficoltà nella gestione appropriata delle turnazioni, nell’adattamento del proprio tono e registro linguistico al contesto sociale, nella condivisione di intenzioni o sentimenti con il proprio interlocutore (Demchak & Sutter, 2019). La professoressa Liane Holliday Willey<sup>1</sup>, a tal proposito, racconta: «Quando parlo con gli altri ho problemi a seguire le transizioni nella conversazione. Calpesto le parole dell’altro, inciampando nei miei stessi pensieri» [trad. dell’autore] (Holliday Willey,

---

<sup>1</sup> Dottore di ricerca in psicolinguistica e in scienze dell’educazione e con ASD a cui è stata diagnosticata la Sindrome di Asperger all’età di trentacinque anni.



1999, p. 37). L'atto di "calpestare le parole" altrui è una metafora interessante per raccontare il problema delle turnazioni: oltre a ciò, questa difficoltà relazionale può, nel tempo, determinare situazioni di isolamento e di esclusione che possono compromettere il processo di apprendimento e di inclusione dello studente con Disturbo dello Spettro Autistico.

Dal momento che tutte queste abilità socio-comunicative rientrano tra le *life skills*, essenziali per favorire il successo scolastico, la partecipazione sociale e lo sviluppo di comportamenti adattivi (Goussot, 2018; Schoon, Nasim, Sehmi, & Cook, 2015; Taguma & Barrera, 2019) e che il coinvolgimento dei pari in contesti naturali è determinante (Cottini, 2017; Thiemann & Goldstein, 2004), si necessita di individuare strategie didattiche che possano essere utilizzate dai docenti per lo sviluppo di abilità comunicative e interpersonali in classe (Rivoltella, 2012; Sibilio, 2017) e, allo stesso tempo, riconoscere e valorizzare il ruolo dei principali partner comunicativi in qualità di *facilitatori della comunicazione* (Beukelman & Mirenda, 2014)

## **La POWR per la promozione delle abilità comunicative**

Ad oggi, sono moltissime le *evidence-based practices* (EBPs) che hanno comprovato la loro efficacia nel promuovere lo sviluppo di abilità comunicative se utilizzate anche durante la fase adolescenziale (Hume et al., 2021), come la Comunicazione Aumentativa Alternativa che dimostra di essere valida per lo sviluppo di competenze in tutti e tre i livelli della comunicazione per alcune persone con Disturbo dello Spettro Autistico (Barton-Hulsey, Phinney, & Collins, 2021; Todman & Alm, 1997). Al tempo stesso, si evidenzia la necessità di supportare sia le modalità di implementazione di questa EBP sia di considerare la poliedricità delle modalità di manifestazione del disturbo: si pensi alle complessità derivanti dalla presenza di altri studenti con BCC, alle specifiche preferenze e all'individualizzazione dell'intervento educativo (Barton-Hulsey et al., 2021; Fixsen et al., 2005; Horner, Sugai, & Fixsen, 2017; Hume et al., 2021). L'implementazione efficace di EBP a scuola se da un lato può essere ostacolata da numerosi fattori, tra cui a mancanza di conoscenze, abilità e risorse, dall'altro può essere promossa dall'individuazione di strategie specifiche che consentano di ottenere gli stessi esiti dimostrati in contesti clinici o più ridotti (Bauer, Damschroder, Hagedorn, Smith, & Kilbourne, 2015), considerando che l'accesso a un sistema di CAA – come sostenuto da Light e McNaughton (2014) – non necessariamente garantisce un miglioramento delle capacità comunicative.

Sulla scorta di tali considerazioni, Douglas e Gerde (2019) propongono l'adozione di una strategia *research-based*, denominata *POWR* (Preparazione, Offerta, Attesa/ "Wait" e Risposta), per aiutare i diversi partner comunicativi che interagiscono con le persone con Disturbo dello Spettro Autistico (insegnanti, educatori, coetanei o fratelli) a utilizzare il sistema di CAA e promuovere lo sviluppo di competenze comunicative e sociali. La *prima fase* è caratterizzata dall'individualizzazione e dalla personalizzazione del materiale educativo-didattico affinché possa soddisfare gli stili comunicativi e di apprendimento della persona con ASD ed essere accessibile sia allo studente sia al partner comunicativo; analogamente è necessario prevedere numerose modalità e opportunità di espressione che lo studente può utilizzare per discutere con il compagno, eventualmente integrando l'utilizzo di simboli o altri dispositivi per gestire l'alternanza dei turni. Nella *seconda e terza fase*, il docente ha il compito di favorire l'interazione diadica fornendo molteplici *prompt* e opportunità di comunicazione, ad esempio ponendo delle domande e attendendo una risposta, per almeno cinque secondi, con l'obiettivo di aiutare gli studenti a riconoscere il proprio turno e procedere alla formulazione di una risposta adeguata. In aggiunta a tali strategie, tutti gli interlocutori e i docenti potrebbero utilizzare metodi riflessivi, come la tecnica dell'analisi delle regole di interazione in una conversazione o il *role playing* (Fabbri & Romano, 2017) le quali potrebbero favorire l'acquisizione di competenze e di un approccio riflessivo (Aiello, 2019; Shön, 2006) sia negli studenti sia in tutti i facilitatori coinvolti. Lo scopo è di analizzare le modalità attraverso cui la conversazione viene gestita per valutare la funzionalità dei dispositivi tecnologici scelti sulla base dei bisogni comunicativi dello studente e sulle modalità di collaborazione dei *facilitatori* in quella specifica situazione didattica. Tali accorgimenti potrebbero incoraggiare lo studente con Disturbo dello Spettro Autistico o altri BCC a diventare un partecipante attivo nel processo comunicativo, ma anche sostenere i pari e i docenti nel trasformare le proprie modalità comunicative adattandosi alle potenzialità dei propri studenti.

### **La funzione inclusiva dei *facilitatori***

La costruzione di un «progetto di vita» (d'Alonzo & Caldin, 2012; Ianes & Cramerotti, 2009) dell'alunno con ASD, nelle scuole di ogni ordine e grado, necessita dunque di interventi che, in un'ottica sistemica, considerino l'intero gruppo e contesto classe (Pavone, 2014; d'Alonzo, 2017) e riconoscano la funzione inclusiva di alcune "figure", tradizionalmente definite *facilitatori*, un termine che viene utilizzato «in riferimento a familiari, amici,

professionisti e partner comunicativi abituali [...] – il cui ruolo è quello di – supportare la persona con BCC ad essere il più indipendente possibile nella comunicazione, e non quello di comunicare, e non quello di comunicare *per* la persona» (Beukelman & Mirenda, 2014, p. 153).

Secondo diversi studiosi (Beukelman & Ray, 2010; Beukelman & Mirenda, 2014), i partner comunicativi che normalmente affiancano un utente con BCC e che, nella fattispecie del contesto scolastico, si identificano nella persona del docente curricolare e di sostegno, dell'assistente all'autonomia e alla comunicazione, dell'educatore o di un pari, hanno una responsabilità importante nel facilitare la comunicazione e nel migliorare le relazioni e gli apprendimenti dello studente.

Tab. 1 – Ruolo dei facilitatori di CAA

- 
- fornire un'assistenza quotidiana all'utente con BCC
  - verificare la funzionalità di strumenti e ausili
  - predisporre ed implementare interventi multimodali
  - offrire un supporto ai partner comunicativi
  - favorire un intervento di rete
- 

Sebbene la funzione principale sia quella di ampliare le opportunità di comunicazione e di partecipazione sociale (Rivarola, 2014), ai facilitatori sono attribuite ulteriori responsabilità (Tab. 1) come *fornire un'assistenza quotidiana* all'utente con BCC, la quale si esplica nel rendere operativo e funzionante il sistema di CAA utilizzato; nell'aggiornare le tabelle di comunicazione sulla base di nuove acquisizioni; nel verificare la completezza dello strumento e, pertanto, la presenza e il corretto posizionamento di pittogrammi, foto o immagini nelle diverse sezioni che lo caratterizzano (es. sezione delle azioni, cibi, interessi) affinché ogni simbolo sia facilmente reperibile sia dalla persona con complessi bisogni di comunicazione sia dal suo partner.

Il saper *verificare la funzionalità di strumenti e ausili*, a bassa e ad alta tecnologia, implica una particolare attenzione relativamente al funzionamento ma anche alla loro predisposizione nell'ambiente circostante: è necessario che le tecnologie assistive siano immediatamente usufruibili dallo studente nel proprio spazio di lavoro (es. banco, tavolo, sedia a rotelle con specifico supporto) e personalizzate sulla base delle sue specifiche esigenze e potenzialità. *Predisporre ed implementare interventi multimodali* richiede al facilitatore la conoscenza dei sistemi di CAA ma anche la consapevolezza che per sua natura, un tale approccio, pur attingendo alla dimensione "alternativa" della comunicazione, è incentrato, *in primis*, sulla valorizzazione

delle diverse modalità espressive della persona, ovvero, sulla possibilità di utilizzare i segnali corporei (gesti, vocalizzi, indicazioni di sguardo) per trasferire informazioni o fare richieste. Analogamente, la multimodalità della CAA è riferibile anche alla flessibilità di un intervento che riguarda tutti i contesti di vita dell'utente nei quali il poter *offrire un supporto ai partner comunicativi* richiede al facilitatore la capacità di saper supportare le interazioni comunicative con tutti i partner: non solo l'utente per il quale è stato predisposto un progetto di CAA in ambito familiare, riabilitativo-terapeutico ed educativo, ma anche i suoi familiari, amici, o nuovi partner devono costituire una parte integrante dell'intero intervento. Per queste ragioni è necessario che il facilitatore si occupi di aiutarli nella co-costruzione dei messaggi fungendo da interprete e cercando di risolvere le “cadute di comunicazione” che si verificano tutte le volte in cui la persona inizia un comportamento comunicativo e il partner non risponde oppure la sua risposta non è affatto coerente con l'intento comunicativo dell'altro. Tali forme di supporto, rivolte agli insieme variegato di partner che possono affiancare lo studente, si inseriscono in un più ampio *intervento di rete*: il facilitatore costituisce, difatti, una figura di “sistema” che, per la sua pluralità di funzioni e ruoli, in maniera reticolare e dinamica, può contribuire alla pianificazione di azioni collaborative, interne ed esterne alla scuola, attingendo a strategie, risorse personali e ad una solida rete di relazioni (Blackstone & Hunt Berg, 2003) per favorire i processi inclusivi.

## Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, pp. 58-61.
- APA. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Balconi, M. (2008). *Neuropsicologia della comunicazione*. Berlino: Springer Science & Business Media.
- Bambini, V. (2017). *Il cervello pragmatico*. Roma: Carocci.
- Barton-Hulsey, A., Phinney, S., & Collins, S. (2021, August). Augmentative and Alternative Communication Supports for Language and Literacy in Preschool: Considerations for Down Syndrome and Autism Spectrum Disorder. In *Seminars in Speech and Language* (42(04), pp. 345-362). Thieme Medical Publishers, Inc.
- Bauer, M. S., Damschroder, L., Hagedorn, H., Smith, J., & Kilbourne, A. M. (2015). An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC psychology*, 3(1), pp. 1-12.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.

- Beukelman, D.R., & Ray, P. (2010). Communication supports in pediatric rehabilitation. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), pp. 279-288, DOI: 10.3233/prm-2010-0139.
- Binger, C., & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, pp. 30-43.
- Blackstone, S., & Hunt Berg, M., (2003). *Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners*. Monterey (CA): Augmentative Communication Inc.
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa*. Trento: Erickson.
- Castellano, G. (2019). *Comunicazione aumentativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale ed inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. & Caldin, R. (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori.
- d'Alonzo, L. (2017). *Disabilità e potenziale educativo - Nuova edizione*. Brescia: La Scuola.
- Demchak, M. A., & Sutter, C. (2019). Education and training in autism and developmental disabilities. *The Journal of the Division on Autism and Developmental Disabilities, The Council for Exceptional Children*, 54(2), pp. 175-185. Doi: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15788>.
- Doesburg, S. M., Tingling, K., MacDonald, M. J., & Pang, E. W. (2016). Development of network synchronization predicts language abilities. *Journal of cognitive neuroscience*, 28(1), pp. 55-68.
- Douglas, S.N., & Gerde, H.K. (2019). A Strategy to Support the Communication of Students with Autism Spectrum Disorder. *Intervention in School and Clinic*. 55(1), pp. 32-38. doi:10.1177/1053451219833021.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fitzpatrick, P., Frazier, J. A., Cochran, D., Mitchell, T., Coleman, C., & Schmidt, R. C. (2018). Relationship between theory of mind, emotion recognition, and social synchrony in adolescents with and without autism. *Frontiers in psychology*, 9, 1337.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., Carter, W., Paulson, R., Schoenwald, S., Barwick, M., Chambers, D., Pettila, J., Rivard, J. & Shern, D. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Frith, U. (1998). *L'Autismo: spiegazione di un enigma*. Bari: Laterza.
- Frith, U. (2010). *L'autismo*. Bari: Laterza.
- Giaconi, K. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

- Goussot, A. (2018). Autismo: una sfida per la pedagogia speciale: epistemologia, metodi e approcci educativi. *Autismo*. Fano: Aras edizioni.
- Gutstein, S. E., & Sheely, R.K. (2005). *Sviluppare le relazioni nei disturbi autistici. Le attività di base: prestare attenzione, riferimento sociale e collaborazione*. Trento: Erickson.
- Holliday Willey, L. (1999). *Pretending to be normal: Living with Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical child and family psychology review*, 20(1), pp. 25-35.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 0123456789. Doi: 10.1007/s10803-020-04844-2.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (a cura di) (2009). *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, pp. 137-144.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, pp. 1-18.
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III-contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, pp. 323-335.
- Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusive. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.
- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities (1992). Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities. *ASHA Suppl.*, 199,2 Mar, (7): 1-8.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Quill, K. A., Vivanti, G., & Congiu, S. (Eds.) (2007). *Comunicazione e reciprocità sociale nell'autismo. Strategie educative per insegnanti e genitori*. Edizioni Erickson.

- Rivarola, A. (2014). Introduzione. In Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. Trento: Erickson.
- Rivoltella, P. C. (2012). La comunicazione e le relazioni didattiche. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi (eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, pp. 151-166, Brescia: La Scuola, <http://hdl.handle.net/10807/39556>.
- Schlosser, R. W., Laubscher, E., Sorce, J., Koul, R., Flynn, S., Hotz, L., & Shane, H. (2013). Implementing directives that involve prepositions with children with autism: A comparison of spoken cues with two types of augmented input. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), pp.132-145.
- Schön, D. A. (1987, 2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Schoon, I., Nasim, B., Sehmi, R., & Cook, R. (2015). *The impact of early life skills on later outcomes. Report for the OECD (Early Childhood Education and Care)*. UCL Institute of Education. Disponibile su: [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10051902/1/Schoon\\_2015%20The%20Impact%20of%20Early%20Life%20Skills%20on%20Later%20Outcomes\\_%20Sept%20fin2015.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10051902/1/Schoon_2015%20The%20Impact%20of%20Early%20Life%20Skills%20on%20Later%20Outcomes_%20Sept%20fin2015.pdf).
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica: corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: ELS La scuola.
- Sigafoos, J., Kelly, M. A., & Butterfield, N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
- Taguma, M., & Barrera, M. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis*. Disponibile su: [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills\\_for\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf).
- Thiemann, K. S., & Goldstein, H. (2004). Effects of peer training and written text cueing on social communication of school-age children with pervasive developmental disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, pp. 126-44.
- Thomas, A., & Bambara, L. M. (2020). Using peer-mediation to enhance conversation and reduce inappropriate communication acts in adolescents with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(2), pp. 185-200.
- Todman, J., & Alm, N. (1997). Pragmatics and AAC approaches to conversational goals. In *Natural language processing for communication aids*, disponibile su: <https://www.semanticscholar.org/paper/Pragmatics-and-AAC-approaches-to-conversational-Todman-Alm/0045ee878fc77b12ff55fc14667b3e4f91d27bba>.
- Vivanti, G. (2021). *La mente autistica. Le risposte della ricerca scientifica all'enigma dell'autismo*. Firenze: Hogrefe.
- Vivanti, G., & Salomone, E. (2016). *L'apprendimento nell'autismo. Dalle nuove conoscenze scientifiche alle strategie di intervento*. Trento: Erickson.
- Xaiz, C., & Micheli, E. (2001). *Gioco e interazioni sociali nell'autismo*. Trento: Erickson.

# Le tecnologie digitali e la *Media Education* come elemento professionalizzante nel curriculum dell'educatore

di Michele Domenico Todino<sup>°</sup>

## Riassunto

A causa del diffuso uso delle tecnologie, gli educatori, in modo consapevole o spontaneo, nelle loro pratiche quotidiane favoriscono il processo di insegnamento-apprendimento delle tecnologie per scopi educativi attraverso l'uso di *social network*, sistemi di *instant messaging* e piattaforme di e-learning ma solo attraverso lo studio della *Media Education* è possibile sviluppare un senso pratico e teorico nei confronti dei media digitali che gli renda possibile, la selezione dei canali comunicativi digitali più adeguati. Inoltre, dare un valore all'utilizzo delle tecnologie digitali promuove un senso critico che evidenzia e suddivide le situazioni e i momenti appropriati nei quali risulta necessario l'uso delle tecnologie rispetto a quelli in cui il loro uso è inopportuno e quando queste tecnologie favoriscono l'inclusione o la danneggiano. Partendo da tali considerazioni, questo contributo propone un excursus storico riguardo la *Media Education* per poi riflettere su come è possibile attraverso l'autoregolazione, l'alternanza e l'accompagnamento favorire un utilizzo corretto e consapevole dei *digital devices*.

**Parole chiave:** Inclusione, *Media Education*, autoregolazione, *Screen Education*.

## Digital technologies and Media Education as professionalizing Aspects in the educator's curriculum

### Abstract

The widespread use of technologies makes educators, consciously or spontaneously, users of daily practices that favour the teaching-learning process of new technologies for educational purposes through the use of social networks, instant messaging and e-learning systems. However, only

---

<sup>°</sup> Università degli Studi di Salerno. Corresponding author: michele.todino@gmail.com.



through the study of Media Education is it possible to develop and promote a practical and theoretical sense towards digital media that makes it possible for the educator to select the most suitable digital communication channels. Furthermore, the use of digital technologies can promote a critical sense that the educator gives to the learner who will be able over time to divide the appropriate situations and moments in which the use of technologies is necessary with respect to those moments in which their use is inappropriate. The educator must know when technologies favour inclusion or disadvantage it. Starting from the previous considerations, this paper is divided into a historical excursus on Media Education followed by an analysis on how it is possible through three factors which are self-regulation and other factors to favour a correct and conscious use of digital devices.

**Keywords:** Inclusion, Media Education, self-regulation, Screen Education.

*First submission:* 10/10/2021, *accepted:* 23/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## Introduzione

Il progresso tecnologico, che contraddistingue la società attuale, sta richiedendo negli ultimi decenni un continuo slancio verso la *Media Education* e la diffusione dei diritti alla cittadinanza digitale, coinvolgendo in primo luogo gli educatori che nei prossimi anni dovranno svolgere la loro attività professionale. Questo implica, durante la fase di formazione professionale, che l'educatore dovrà comprendere e diffondere tali diritti e le sfide tecnologiche di carattere globale, in modo da formare cittadini che presentino in futuro adeguate conoscenze, abilità e competenze, correlate alle Tecnologie dell'Informazione e delle Telecomunicazioni (TIC). Tale tema, di grande rilievo, ha indotto le università a sviluppare e mettere in atto una strategia: aumentare il numero di crediti formativi universitari dedicati alle tecnologie per la didattica che potrebbe condurre, nei prossimi anni, a un nuovo *curricolo* dedicato principalmente alla *Media Education* da affiancare agli altri percorsi che hanno come matrice comune la pedagogia. Questo proliferare di corsi, che guidano gli studenti universitari, che promuovono l'utilizzo di nuove tecnologie per fini educativi, riguarda naturalmente pure i futuri educatori di nido, di comunità e della prima infanzia che, una volta conseguita la laurea, dovranno fronteggiare le richieste sempre più variegata di utilizzo delle tecnologie, provenienti da tutte le fasce di popolazione della società contemporanea, volte all'inclusione scolastica e sociale. In tale

prospettiva, questo lavoro propone una serie di riflessioni inerenti la *Media Education* e la selezioni di adeguati e promettenti strumenti tecnologici per favorire il processo di insegnamento-apprendimento in quella fascia di età che si pone come cerniera tra la scuola dell'infanzia a quella primaria. Difatti, in questa fase dello sviluppo del bambino, le tecnologie hanno una notevole ripercussione nel discente che vanno oltre tale fase di crescita e influenzando i loro studi futuri sia nella scuola secondaria di primo sia di secondo grado. Una scelta opportuna di strumenti tecnologici può da un lato favorire le *digital skills* ma dall'altro può provocare il dramma delle *digital addictions* (Kuss & Billieux, 2017; Savci & Aysan, 2017) ma soprattutto le tecnologie possono avere un certo ruolo nella didattica inclusiva quando gli strumenti digitali possono annoverarsi tra le tecnologie assistive, gli strumenti compensativi inerenti i bisogni degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento oppure favoriscono la comunicazione e la collaborazione tra i componenti di una comunità educativa.

## **Il ruolo dell'educatore nella selezione delle tecnologie inclusive**

Partendo da queste premesse, ogni educatore è coinvolto, in maniera più o meno diretta ed esplicita, in un processo di selezione e utilizzo delle tecnologie che reputa più adeguate per venire incontro ai bisogni educativi delle diverse platee di persone con cui si troverà a operare, con il fine di promuovere la diffusione dei diritti alla cittadinanza digitale (<http://www.cittadinanzadigitale.eu/cittadinanzadigitale/>). Tali diritti sono difatti fondamentali perché riflettono, in quest'era digitale, l'Articolo 3 della Costituzione della Repubblica Italiana che sancisce “la rimozione degli ostacoli di ordine economico [e] sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini e impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti [...] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”. Effettivamente, un uso scorretto dei media e l'incapacità di utilizzare i servizi digitali quali i portali delle pubbliche amministrazioni, in *primis* le scuole, offerti alla cittadinanza riducono, in pratica, l'effettiva partecipazione alla vita democratica del paese. Gli educatori, come in precedenza accennato, favoriscono, tra l'altro, il processo di insegnamento-apprendimento delle tecnologie per scopi educativi e focalizzandosi su un uso consapevole delle tecnologie che non sono state progettate per essere utilizzate per fini educativi ma che possono aiutare l'utente ad orientarsi in questo mondo ipertecnologico e digitalizzato. Bisogna sottolineare che un educatore potrebbe operare nel settore della scuola dell'infanzia, in casi di disagio minorile, con i migranti e nella formazione

degli anziani anche riguardo ai nuovi temi sociali (Balduzzi & Pironi, 2017) per i quali le tecnologie possono divenire un valido “rinforzo” alle loro capacità cognitive ed un “canale” di socializzazione e inclusione. Le tecnologie e i *media* sono oggi un elemento imprescindibile dall’individuo (Ciotti & Roncaglia, 2000), un educatore potrebbe trovarsi di fronte a numerose situazioni nelle quali i *media* possono favorire processi di comunicazioni utili per gli individui: a) i genitori potrebbero farne uso come mediatore nel sorvegliare e garantire un sonno sereno del proprio figlio che dorme nella stanza adiacente alla loro; b) i migranti potrebbero farne uso per attraversare il canale di Sicilia o altre rotte migratorie e grazie a certe *App* per dispositivi evitano situazioni drammatiche e possono ricostruire la loro rete di relazioni una volta giunti in Europa; c) gli adolescenti potrebbero trovare un appiglio per ridurre il disagio minorile avendo un canale di comunicazione sempre aperto che crea un contatto con i propri coetanei e con educatori pronti ad aiutarli; d) gli anziani possono ricevere *video call* attraverso *Skype*, *WhatsApp* e *Google Hangouts* (dai loro figli e nipoti che abitano distanti da loro). Pertanto l’educatore si ritroverà a operare in una società densa di tecnologie a prescindere da dove lavorerà e si troverà a interagire con bambini, famiglie, enti statali e privati che comunicano attraverso TIC. Diviene pertanto rilevante trovare una confluenza tra il suo stile educativo e gli elementi peculiari della *Media Education*. Lo stesso piano di studi rammenta che tale figura professionale deve possedere, al termine del suo percorso di laurea, conoscenze, abilità e competenze pedagogiche, progettuali, metodologiche, didattiche, comunicative, relazionali e organizzative al fine di stimare, rendere concreto e dirigere interventi di formazione, mediante tecnologie multimediali e sistemi di formazione digitali, fruibili in presenza e a distanza. Tali conoscenze, abilità e competenze, come appena accennato, prevedono l’utilizzo di strumenti per la comunicazione e la gestione dell’informazione ma al contempo includono un agire critico nei confronti dei *media*. In un’ottica d’inclusione totale degli individui, l’educatore deve sviluppare un senso pratico e teorico nei confronti dei *media* digitali che gli renda possibile, la selezione dei canali comunicativi digitali più adeguati. Inoltre, dare un valore all’utilizzo delle tecnologie digitali promuove un senso critico che evidenzia e suddivide le situazioni e i momenti appropriati nei quali risulti necessario l’uso delle tecnologie rispetto a quelli in cui il loro uso è inopportuno. L’educatore, adeguatamente introdotto alla *Media Education*, sarà capace di dimostrare ai propri allievi che esistono strumenti vicarianti (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014) alle tecnologie digitali atte a ridurre un utilizzo smodato, distrattivo o addirittura nocivo per gli individui.

## ***Media Education: un breve excursus storico***

Nel dibattito nazionale e internazionale, iniziato nel 1982 con la *Grünwald Declaration on Media Education*, promossa dall'UNESCO (1982), proseguita nel 2003 a Praga con la *Declaration Towards an Information Literate Society* e sostenuta negli anni da una serie di “tappe” internazionali (UNESCO, 2005, 2007, 2011, 2012, 2013a, 2013b, 2016a, 2016b, 2016c) che convergono nel documento *The Need to Boost UNESCO's MIL Programme, including Proclamation of a Global Media and Information Literacy Week* del 2018 (Ivi, 2018) si è progressivamente definita la figura professionale del *Media Educator* e della disciplina che prende il nome di *Media Education*. Tuttavia persiste una domanda, nel dibattito didattico e pedagogico nazionale e internazionale: che ruolo svolge il *Media Educator*? (Limone, 2019, pp. 13-14), è importante rispondere a questa domanda prima di mostrare le correlazioni tra questa figura e gli altri educatori professionali. In questo testo, definiamo *Media Educator* un profilo professionale pluridimensionale che supera la crisi vissuta da alcune figure precedenti, che avevano il ruolo di istruire nel campo informatico-tecnologico, attraverso una spiccata sensibilità nella progettazione, interpretazione e gestione dei *media* alla quale si somma la conoscenza dei linguaggi e delle metodologie che coinvolgono il settore TIC e degli ambienti multimediali che implicano l'apprendimento formale, non formale e informale (Pellerey, 2002, pp. 378-412) in cui può portare l'innovazione digitale (Limone, 2019, pp. 13-14). Tuttavia, questa definizione deve tener conto che le competenze specifiche per la professione del *Media Educator* sono ancora un campo d'indagine in continua evoluzione (come la tecnologia stessa): difatti, l'educatore ai *media* vedrà la sua professionalità evolversi e curvare ogni qualvolta che un nuovo *media* si affaccerà sul mercato globale e intercetterà nuove categorie d'individui. In questi casi sarà necessario riorganizzare le proprie competenze sociali, culturali, linguistiche e semantiche. Da un vasto numero d'attori sociali, che utilizzano i *media*, emerge quindi la necessità di definire un robusto paradigma unificante per la *Media Education* che comprenda le specifiche istanze settoriali in una prospettiva tecnologica in continua espansione interdisciplinare (*Ibidem*). In questa fase di espansione inarrestabile dei *media*, in molte università italiane e straniere, la formazione dei nuovi educatori comprende uno o più esami che coinvolgono la *Media Education*, ed è presumibile supporre che il loro numero aumenterà. Questo processo lungimirante, che coinvolge la preparazione professionale degli educatori, è in atto per favorire l'utilizzo delle nuove tecnologie a supporto dei vari campi disciplinari, per intercettare i bisogni educativi che riguardano ogni fascia della popolazione. Le motivazioni di tale processo

sono svariate e di seguito saranno elencate solo alcune di esse che attengono alle principali tendenze focalizzate dalla ricerca educativa nazionale e internazionale. Una prima motivazione, di grande attualità, riguarda l'educazione ai *media* di "frontiera" (quali la robotica e l'intelligenza artificiale sottesa all'elaborazione dei *big data*, che diverranno predominanti nei prossimi decenni) quali difatti l'analisi critica di tali tecnologie è necessaria per contrastare quanto comunemente si conosce riguardo a esse. Tali informazioni riguardanti i *new media*, sempre se di "nuovi" *media* si può parlare avendo ormai anch'essi una lunga tradizione che affonda le radici negli inizi del Novecento, generalmente derivano della cinematografia e dalla letteratura fantascientifica (Ciotti & Roncaglia, 2000), e spesso sono informazioni non veritiere che tuttavia suggestionano l'immaginario collettivo. Questo disallineamento tra capacità reali di un *media* e capacità supposte dalla popolazione è già avvenuto in passato<sup>1</sup>. Pertanto, è bene sottolineare che si sta ripresentando un contrasto ben noto che contraddistingue la storia e l'evoluzione dei *media*.

Tuttavia, un corso di educazione ai media non sarà un corso di fondamenti d'informatica o di *Information Technologies* e non sarà necessario programmare computer (come nei corsi di *computer science*) o configurare reti di calcolatori (come nei corsi di *networking*). Il focus di un corso di *Media Education* sarà rivolto a educatori che devono essere consapevoli che il loro lavoro contribuirà "a rendere migliori le persone e costruire cittadinanza (Rivoltella, 2015) [proponendo] una "dieta" dei media ai propri ragazzi (Ivi, p. 55) estendendo ad ogni media i principi [...] dell'autoregolazione, dell'alternanza e dell'accompagnamento (Tisseron 2016, p. 24)" (Ivi, p. 114). I concetti di "dieta", autoregolazione, alternanza e accompagnamento proposti da Serge Tisseron, psichiatra ed autore di molte opere relative all'utilizzo degli schermi nell'età evolutiva (Ivi, p. 80) sono effettivamente imprescindibili quando i soggetti coinvolti nell'utilizzo dei media che interagiscono attraverso schermi e monitor sono bambini e verranno affrontati nei successivi paragrafi, per fornire all'educatore degli elementi pratici di *Media Education*. Questo breve *excursus*, riguardante il dibattito iniziato nel 1982 a Grünwald deve si è posta la "prima pietra" riguardo alla *Media Education* sotto la tutela dell'UNESCO, che porrà l'accento sulle competenze che ogni educatore deve possedere per affrontare le sfide attuali. A tal riguardo è possibile osservare in retrospettiva, quanto auspicato dall'UNESCO rispetto al 2020. Nel 2010 attraverso il docu-

---

<sup>1</sup> Nell'antichità si ipotizzava che un'incisione avesse poteri magici, come quelli attribuiti alla Tabula Agnonensis oggi conservata al British Museum di Londra risalente III sec. a.C. (Salmon, 1985; La Regina, 1989), nel Novecento si rimaneva sbalorditi davanti alla ripresa di un treno in corsa che mirava dritto verso il pubblico (Bernardi, 2007; Rondolino, 2010).

mento, *ICT competency standards for teachers*<sup>2</sup>, si ipotizzava un incremento proporzionale per ogni nazione, che si potesse riassumere nel grafico differenziale riportato in figura 1. L'intento dell'*ICT competency standards for teachers* dell'UNESCO era quello di fornire un *policy framework* per gli organi competenti per l'educazione e l'istruzione dei paesi aderenti alle Nazioni Unite atto a favorire e elaborare riforme dell'istruzione basate sul progresso tecnologico, nell'ambito scolastico, correlate con lo sviluppo professionale docenti come base attuativa degli obiettivi di sviluppo economico e sociale dei paesi afferenti in vista del XXI° Secolo. In questo contributo, sono riportati (figura 1) gli elementi differenziali da raggiungere, per sette descrittori (competenze ICT, competenze docimologiche, curriculum professionale e culturale, competenze pedagogiche, formazione docenti, competenze relative alle politiche sociali e, infine, competenze relative all'organizzazione scolastica), a partire dal 2010 e da conseguire entro il 2020. Come si evince da tale figura, l'UNESCO inserisce le competenze ICT degli educatori tra quelle decisive per lo sviluppo economico e sociale di una nazione. In Italia, da oltre due decenni, il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) sta favorendo lo sviluppo e la promozione delle tecnologie digitali, come elemento professionalizzante nel curriculum dell'educatore, attraverso un'attenta formazione in tutti i corsi di laurea attinenti il settore educativo. Tale formazione tiene sempre conto del valore inclusivo delle tecnologie. Inoltre, il MIUR ha istituito la figura dell'*animatore digitale* (attraverso i Decreti n. 435 del 16 giugno 2015 e n. 851 del 27 ottobre 2015), molto simile a quella del *Media Educator*, per promuovere il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), elemento portante della legge 107/2015, per l'avvio di una "strategia complessiva di innovazione della scuola" e "per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale"<sup>3</sup>. In particolare, l'azione #17 del PNSD promuove lo sviluppo e la sperimentazione di metodologie didattiche "orientate all'applicazione creativa e laboratoriale del pensiero computazionale, coinvolgendo anche la scuola dell'infanzia in azioni dedicate"<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/ict-competency-standards-for-teachers-policy-framework/>.

<sup>3</sup> [https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf).

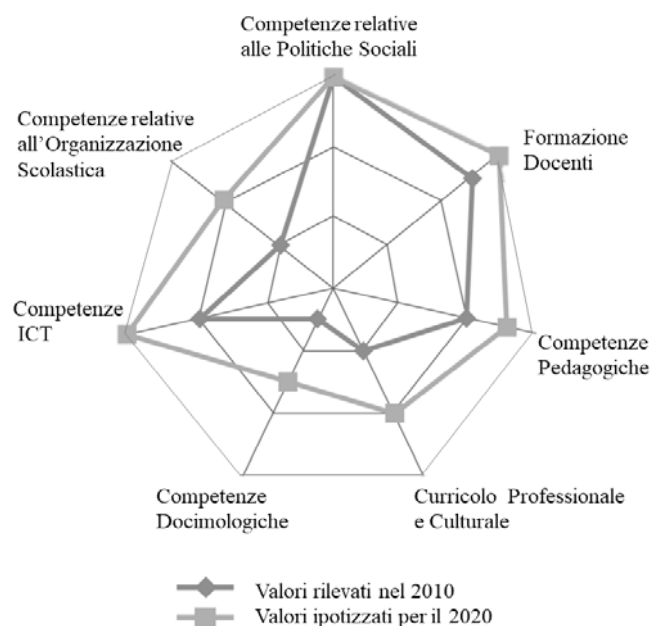


Figura 1 - elementi differenziali da raggiungere, per i descrittori riportati in figura, a partire dal 2010 e da conseguire entro il 2020.

Fonte: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210> (p. 14)

## Educare all'uso degli schermi: la proposta di Tisseron

I concetti di “dieta”, autoregolazione, alternanza e accompagnamento sono strettamente correlati con l'identificazione dell'età e delle modalità relative all'introduzione dell'utilizzo degli schermi (della televisione, del cellulare, del computer, etc.) nella vita dei bambini. Tisseron (2016) indica quattro stadi sostanziali di tale introduzione che è di carattere progressivo che si lega con gli ordini e gradi scolastici. Una prima fase che ha come fulcro i tre anni d'età che equivale all'entrata nella scuola dell'infanzia; una seconda fase che coincide con i sei anni d'età che corrisponde all'inserimento del bambino nella scuola primaria; una terza fase che inizia con i nove anni d'età che Tisseron definisce come il momento “d'incontro” con il processo di letto-scrittura; infine, una quarta fase relativa ai dodici anni d'età in cui avviene il passaggio alla scuola secondaria di primo grado. Ovviamente età e fasi sono indicative e variano da individuo a individuo. L'elemento chiave del ragionamento di Tisseron è quello di porre l'accento sulle regole che le agenzie educative, scuola e famiglia in *primis*, devono

porre sull'uso degli schermi. In effetti: "Così come esistono regole per introdurre delle tipologie di alimenti nella dieta del bambino (ad esempio i latticini e le verdure), allo stesso modo, per Tisseron, è possibile immaginare una "dietetica" degli schermi, per imparare ad usarli correttamente" (*Ibidem*). Ovvero bisogna rinunciare a: "due tentazioni tipiche [...] degli educatori: idealizzare queste tecnologie o "demonizzarle. [...] L'educatore deve mobilitarsi, leggere e capire come operare attraverso l'osservazione e la comprensione dei bisogni e delle paure provocate dall'esposizione agli schermi digitali" (*Ibidem*). Una possibile soluzione deriva dall'applicazione di tre principi: l'autoregolazione, l'alternanza e l'accompagnamento (Tisseron, 2016, p. 24):

- a) l'autoregolazione, ovvero educare bambini ed educatori ad utilizzare moderatamente le tecnologie che includono schermi digitali (*Ibidem*);
- b) l'alternanza, tra gli schermi e altri media che non includono schermi (quali i libri cartacei) o pratiche (*Ibidem*);
- c) l'accompagnamento, ovvero non abbandonare i bambini soli innanzi agli schermi (*Ibidem*).

Tisseron (2016) sostiene che attraverso la dieta da lui proposta i bambini sviluppano sia l'intelligenza ipotetico-deduttiva sia quella intuitiva. In effetti, tale dieta ha come fine dichiarato la riduzione della sovraesposizione degli schermi digitali in generale e dai suoi stimoli frenetici come fine intrinseco. Bisogna rammentare che gli schermi digitali riproducono spesso sequenze ritmiche e colori intensi per contrasto e saturazione dell'immagine superiori a quelli presenti in natura. In effetti, gli educatori, potrebbero regolare l'utilizzo degli schermi, grazie ad un attento approccio che tenga conto della dieta dei media 3-6-9-12 (per maggiori dettagli visitare la pagina web: [www.edu.lascuola.it/News/Sintesi-metodo-Tisseron.pdf](http://www.edu.lascuola.it/News/Sintesi-metodo-Tisseron.pdf)). Ricapitolando, Tisseron purtroppo afferma di non poter rasserenare gli educatori tramite una "formula" da applicare in ogni occasione o contesto, essi devono piuttosto aumentare gli elementi di cura e il predisporre all'osservazione dei bambini (Fabbri, 2017) per poterli aiutare in base alle circostanze. Tuttavia, lo psicanalista francese sprona tali educatori a mobilitarsi, a informarsi, ad aggiornarsi e soprattutto a stare con i loro bambini, per osservarli e comprenderne i bisogni e le paure (Rivoltella, 2016, p. 7). Pertanto, "la regola del 3-6-9-12" e da intendersi unicamente come una traccia da seguire (*Ibidem*) per andare verso un giusto utilizzo degli schermi. Pertanto, si manifesta un nuovo scenario educativo basato sul concetto di *Screen Education* (*Ibidem*) che nei prossimi anni emergerà e che richiederà un approccio critico verso un utilizzo dei dispositivi con interfaccia *touchscreen*.



In effetti, la *Screen Education* “non inizia con gli schermi ma molto prima, fin dal momento in cui il bambino costruisce i suoi primi punti di riferimento spaziali e temporali” sia come elementi stabili sia come schemi ricorsivi. Difatti, l’educazione agli schermi fa parte di quel vasto mondo di sane abitudini che riguardano gli orari del pasto, della “nanna”, del “bagnetto” che permettono di creare quei rapporti spazio-temporali tipici delle attività umane (*Ivi*, p. 25). Metaforicamente parlando, abbandonare un bambino davanti a uno schermo equivarrebbe a lasciarlo troppo tempo immerso nell’acqua, o ancora, lasciarlo giocare con il cibo che dovrebbe mangiare. Questo “vasto mondo di sane abitudini” pertanto va “costruito” attraverso una relazione educativa incentrata sulla definizione di regole d’utilizzo dei dispositivi, atte a favorire nel bambino una percezione temporale e corporea del suo stare di fronte a un display (*Ivi*, p.31) per favorire quei processi d’apprendimento che incrementano “la capacità di costruire i propri riferimenti temporali” (*Ibidem*) percependosi come soggetto attivo della propria storia. Più nel dettaglio, uno studio effettuato dalla *Scientific Foresight Unit* del Parlamento europeo, dal titolo *Horizon scanning and analysis of techno-scientific trends* (EPRS, 2017), ha riscontrato che la dipendenza da schermo è strettamente correlata alle tecnologie da cui è causata, in particolare i telefoni cellulari e le tecnologie immateriali come i *Social Network* e la crescente tecnologia della realtà virtuale. Il principale gruppo demografico menzionato nel contesto di *Screen Addiction* sono i bambini (*Ibidem*). Tuttavia tutte le fasce della popolazione sono soggette a una potenziale dipendenza o subiscono gli effetti di alcuni fenomeni provocate dall’uso costante di dispositivi elettronici quali le cosiddette “vibrazioni fantasma” del telefono (quando si ha la percezione che il proprio *smartphone* abbia vibrato nella propria tasca quando questo non è vero). Tutto questo potrebbe avere un effetto globale nella popolazione in termini di dipendenza diffusa con effetti sulla salute pubblica (*Ivi*, 2017, p. 64). Difatti, l’introduzione di schermi touch-screen “promuove un’intensificazione dell’uso del tatto”, che favorisce un canale comunicativo “intimo” tra il dispositivo e individuo.

## Conclusioni

In conclusione, “se da un lato” le tecnologie “offrono ampie opportunità di comunicazione, inclusione, socializzazione, scambio d’informazioni e apprendimento, è anche vero che siamo di fronte a una realtà complessa e apparentemente priva di regole, nella quale trovano spazio contenuti e comportamenti potenzialmente dannosi per lo sviluppo dei più piccoli”

(Nappi, Papuzza, De Paoli, Cristoforetti, & Marzotti, 2008). Il *Media Educator* diviene quindi un argine che riduce quel potenziale “terreno fertile tramite cui certi rischi possono diventare concreti” (*Ibidem*). Tisseron a tal riguardo evidenzia che “di fronte a una simile situazione” è opportuno “proporre pratiche virtuose piuttosto che di continuare a denunciare i pericoli” cercando “di tenere in considerazione la complessità delle nostre relazioni con gli schermi, e proprio per questo” non pronunciarsi né a favore né contro di essi. La questione non va posta come un problema ma piuttosto come una proposta che pone l’educatore davanti a una scelta: quella di effettuare un’accurata analisi della sua relazione educativa che deve basarsi sull’autoregolazione, la pratica dell’alternanza e favorire l’accompagnamento dei bambini all’uso degli schermi (Tisseron, 2016, pp. 23-24). L’attenzione educativa su questo tema sarà sempre più rilevante perché è lecito presumere che i dispositivi dotati di *display* aumenteranno. Si noti infatti che le interfacce grafiche, seppure risultano più difficili da realizzare da un punto di vista progettuale e di produzione industriale, rendono più piacevole l’interazione (Lorenzi, Cavalli, & Moriggia, 2019, p. 295) quando questa avviene attraverso sistemi di interfaccia uomo-macchina che inevitabilmente saranno sempre più predominanti nei dispositivi elettronici del futuro.

## Riferimenti bibliografici

- Balduzzi, L., & Pironi, T. (2017) (a cura di). *L’osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi, S. (2007). *L’avventura del cinematografo*. Venezia: Marsilio Editori.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Ciotti, F., & Roncaglia, G. (2000). *Il mondo digitale*. Laterza: Bari.
- European Parliamentary Research Service [EPRS] (2017). Horizon scanning and analysis of techno-scientific trends. *Scientific Foresight Unit (STOA) PE 603.183*.
- Fabbri, M. (2017). Osservare l’implicito tra fraintendimento e realtà. In L. Balduzzi & T. Pironi (a cura di), *L’osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*. Milano: FrancoAngeli.
- Kuss, D. J., & Billieux, J. (2017). Technological addictions: Conceptualisation, measurement, etiology and treatment. *Addictive behaviors*, 64, pp. 231-233. Doi: 10.1016/j.addbeh.2016.04.005.
- La Regina, A. (1989). *I sanniti*. Milano: Scheiwiller.
- Limone, P. (2019). *Preface, in Simplicity to Orient Media Education Practices*. Roma: Aracne.

- Lorenzi, A., Cavalli, E., & Moriggia, V. (2019). *Linguaggio Python*. Torino: Istituto Italiano Edizioni Atlas.
- Nappi, W., Papuzza, P., De Paoli, C., Cristoforetti, M., & Marzotti, M. E. (2008). *Educazione e nuovi media. Diritti e responsabilità verso una cittadinanza digitale*. Milano: Mondadori.
- Pellerey, R. (2002). Didattiche dell'extrascolastico. In M. Gennari (a cura di), *Didattica generale*. Milano: Bompiani.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P. C. (2016). Prefazione. In S. Tisseron, *3-6-9-12: diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- Rondolino, G. (2010). *Manuale di storia del cinema*. Torino: UTET.
- Salmon, E. T. (1985). *Il Sannio e i Sanniti*. Milano: Einaudi.
- Savci, M., & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 30(3), pp. 202-216. Doi: 10.5350/dajpn2017300304.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Tisseron, S. (2016). *3-6-9-12: diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1982). *Grünwald Declaration on Media Education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2003). *Prague Declaration Towards an Information Literate Society*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2005). *Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2007). *Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2011). *Fez Declaration on Media and Information Literacy*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2012). *Moscow Declaration on Media and Information Literacy*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2013a). *GAPMIL Framework and Action Plan*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2013b). *IFLA Media and Information Literacy Recommendations*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016a). *Riga Recommendations on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2016b). *Sao Paulo Youth Declaration on Media and Information Literacy*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]  
(2016c). *The Khanty-Mansiysk Declaration Media and Information Literacy for  
Building a Culture of Open Government.*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]  
(2018). *The Need to Boost UNESCO's MIL Programme, including Proclama-  
tion of a Global Media and Information Literacy Week.*

# Valutazione degli atteggiamenti disfunzionali: verso una pedagogia del corpo in chiave inclusiva\*

di Lucia Pallonetto<sup>°</sup>, Rosanna Perrone<sup>^</sup>, Carmen Palumbo<sup>^</sup>

## Riassunto

Il 2020 si è presentato come l'anno dei cambiamenti e dell'adattamento dell'uomo ad una "vita sospesa", un anno scandito da paure, sacrifici, distanze e nuove abitudini. Da questi cambiamenti, nasce il bisogno di nuove sfide, sia dal punto di vista sociale che pedagogico.

La pandemia da COVID-19 ha costretto scuole e università, in tempi brevi e con numerose difficoltà, a escogitare nuove strategie per fronteggiare le nuove esigenze.

Il processo di insegnamento-apprendimento è un processo che necessita di tempi e modalità variabili a seconda delle esigenze del discente, e questo periodo ha visto di sicuro il potenziale del digitale come mezzo supportivo e di mediatore di conoscenze.

In particolare, l'ambito universitario ha visto nella maggior parte delle università, la quasi totalità delle attività didattiche in modalità on-line.

In questa ricerca si considerano gli effetti prodotti dalle condizioni pandemiche, di concilio con i consueti e disparati stimoli derivanti dalla vita accademica, dallo studio, dall'interazione che non è più diretta, ma mediata fra studenti e docenti.

A questo proposito, è stata condotta una valutazione su un gruppo di 405 studenti universitari utilizzando il test *Idea Inventory* (Kessinove, 1977) per valutare il sorgere di determinati comportamenti in relazione agli altri o a delle problematiche in un tempo che ha visto diverse privazioni su tutti i livelli, specie in quello sociale. Da ciò è scaturita la necessità di considerare e tendere verso una pedagogia del corpo (Gamelli, 2011): un approccio

---

\* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, nello specifico: Carmen Palumbo è autrice e coordinatore scientifico del lavoro ed ha curato i paragrafi "Introduzione" e "Conclusioni"; Lucia Pallonetto è autrice dei paragrafi "Obiettivo", "Campione", "Strumenti", "Analisi dei dati e discussione", e "Verso una pedagogia del movimento"; Rosanna Perrone è autrice del paragrafo "Gli atteggiamenti disfunzionali e l'ambiente universitario".

<sup>°</sup> Università degli Studi di Salerno. Corresponding author: lpallonetto@unisa.it.

<sup>^</sup> Università degli Studi di Salerno.

didattico e formativo che ha l'obiettivo di valorizzare e potenziare il ruolo della corporeità nei contesti di apprendimento (Sibilio, 2011).

**Parole chiave:** atteggiamenti disfunzionali, corpo, *Idea Inventory*.

## **Assessment of dysfunctional attitudes: Towards body pedagogy as an inclusive too**

### **Abstract**

2020 presented itself as the year of change and the adaptation of man to a “suspended life”, a year marked by fears, sacrifices, distances and new habits.

From these changes, the need for new challenges arises, both socially and pedagogically. The pandemic from COVID-19 has forced schools and universities, in a short time and with numerous difficulties, to devise new strategies to meet the new needs. The teaching-learning process is a process that needs time and modalities depending on the needs of the learner, and this period has certainly seen the potential of digital as a supportive medium and as a mediator of knowledge.

In particular, the university has seen in most universities, almost all of the educational activities in online mode.

In this research we consider the effects produced by the pandemic conditions, of council with the usual and disparate stimuli deriving from the academic life, from the study, from the interaction that is no longer direct, but mediated between students and teachers.

In this regard, an evaluation was conducted on a group of 405 university students using the Idea Inventory test (Kessinove, 1977) to assess the emergence of certain behaviors in relation to others or to issues in a time that has seen different deprivations on all levels, especially in the social. This led to the need to consider and move towards a pedagogy of the body (Gamelli, 2011): a didactic and educational approach that aims to enhance and enhance the role of corporeality in learning contexts (Sibilio, 2011).

**Keywords:** dysfunctional attitudes, body, Idea Inventory.

*First submission:* 07/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

## **Introduzione**

La società contemporanea ci pone continuamente di fronte a nuove sfide

educative ed i cambiamenti sociali, portando con sé numerosi dilemmi, dapprima sconosciuti, richiamano l'esigenza di considerare nuovi approcci e punti di vista sempre più innovativi e minuziosi.

Se per educare non basta conoscere le fondamenta di questa scienza, ma occorre studiare, approfondire e aggiornare le proprie conoscenze, gli educatori del terzo millennio devono affrontare sfide educative che si presentano come un'emergenza, in quanto il mondo modifica le sue carte da gioco in maniera spedita, la tecnologia ha chiaramente accelerato e facilitato le modalità con le quali l'uomo affronta la modernità, ma inevitabilmente numerose tensioni inedite scaturiscono da essa e dal ruolo che ricopre nell'attuale società.

L'avvento dei media digitali ha creato obiettivi originali dell'educazione, ad esempio l'attuale pandemia da Covid-19 ha comportato l'insorgenza di nuove questioni in ambito tecnologico. Il lockdown ha imposto la chiusura di tantissime attività, istituzioni e ambienti al chiuso, in quanto potenzialmente pericolosi per la diffusione dell'infezione, sicché anche la scuola si è dovuta adattare istituendo la didattica a distanza.

Pertanto, nell'ultimo biennio la situazione pandemica globale ha modificato radicalmente il modo di vivere, dal lavoro alla famiglia, alle attività quotidiane più disparate, l'uomo è stato costretto ad adeguarsi ad una nuova "normalità".

In ambito accademico, come in quello scolastico, i cambiamenti sono stati sostanziali e si è passati da una didattica in presenza ad una didattica a distanza, il tutto in una situazione sanitaria di emergenza condita da un'alternanza di *lockdown* totali o parziali.

Tutto ciò ha comportato un aumento di salute mentale a rischio, comprovata dagli ultimi dati Istat, come vengono rappresentati in tabella 1.

Tab. 1 - Indice di salute mentale per le persone di 14 anni e più per genere e classi di età. Anni 2019 e 2020(a) punteggi medi, <https://www.istat.it/it/files/2021/03/1.pdf>



Tra gli studenti universitari, in particolar modo, è sempre più frequente avere dei disturbi legati allo stress, e oggi rappresenta un fattore che non si può ignorare, poiché è compito delle istituzioni universitarie garantire un ambiente di apprendimento adatto alle esigenze di tutti e di ciascuno, al fine di instaurare relazioni pedagogiche ottimali. Elevati livelli di stress legati a preoccupazione, negatività e annessa ansia, incidono in maniera importante sul rendimento accademico, quindi sui livelli di autostima, che per quanto sia in termini di gravità che di frequenza rappresenta oggi una crescente preoccupazione per la salute pubblica poiché interferisce notevolmente sia con lo sviluppo personale e sia con il rendimento accademico.

### **Gli atteggiamenti disfunzionali e l'ambiente universitario**

Il presente lavoro vuole sensibilizzare su una maggiore consapevolezza degli atteggiamenti disfunzionali, ossia quelle condotte adottate in risposta a problematiche situazioni di vita, si tratta di una sovrastruttura mentale generata in un determinato contesto (Pieron, 1974; Bandura, 1997).

Anche avere un atteggiamento di tipo ottimista o pessimista significa avere delle riserve anche su stessi o sugli altri, che comportano la necessità che se ne occupino parallelamente due rami della psicologia: applicata e clinica.

In genere, le congetture e le convinzioni, sul proprio ambiente e sugli attori di quello stesso ambiente, sono degli aspetti fondamentali da valutare per la comprensione delle problematiche psicologiche di ciascun individuo (Snyder, 2001).

Le convinzioni, le opinioni, a volte veri e propri giudizi, sono oggetto centrale di diverse teorie di tipo psicoterapeutico (Bandura, 1997; Freedheim, 1995) ma, nello specifico, cosa sono gli atteggiamenti disfunzionali e come possono essere determinati?

Sono contenuti mentali caratterizzati da ipotesi, giudizi, regole che si autodeterminano in rapporto al significato che viene attribuito in maniera del tutto personale rispetto ad un certo evento; possono essere determinati da vere e proprie convinzioni, che a loro volta generano degli atteggiamenti di riflesso sia su sé stessi che sul prossimo.

La natura più preoccupante di queste tendenze atipiche è che possono essere determinate da informazioni decodificate in maniera del tutto distorta, estremizzata, sia negativamente che positivamente. Queste problematiche vanno analizzate sia dal punto di vista psicologico che sociale, e lo studio e l'analisi dei comportamenti umani in merito ad atteggiamenti specifici nei confronti di situazioni che si presentano complicate o avverse, sono da



sempre oggetto di discussione di esperti in psicologia sociale moderna e contemporanea (Bandura, 1997).

Pertanto, soprattutto in ambito scolastico e accademico è necessario individuare i cambiamenti relativi alle condotte degli studenti in relazione agli eventi (Fontana, 1995).

La valutazione degli Atteggiamenti Disfunzionali deve essere volta ad indagare quegli aspetti che risultano essere centrali nella vita di un individuo e valutare come si comporta all'interno dei contesti quotidiani.

Ellis (1962; 1994) sottolinea che le convinzioni e le idee possono scaturire da vissuti difficili e da ideologie prestrutturate; questi fattori, in un presente fatto di eventi particolari quali la pandemia e i periodi di *lockdown*, possono convergere nel mantenimento di assunti irrazionali e causare il mancato raggiungimento dei propri obiettivi.

Ellis (1962) nonché fondatore della "RET", *Rational Emotive Therapy* (Terapia Razionale Emotiva) declinò la definizione di "idee irrazionali" e individuò undici tipi di atteggiamenti e convinzioni di tipo disfunzionale che possono essere alla base di potenziali disturbi psico/patologici.

Tali definizioni sono state in seguito categorizzate in maniera differente, e raggruppate in cinque gruppi: *Catastrofizzazioni*, *Pensiero Assoluto*, *Doverizzazioni*, *Condanna*, *Intolleranza alla Frustrazione*, e tra le *Doverizzazioni* ritroviamo nello specifico quelle rivolte verso sé stessi, verso gli altri, verso il mondo esterno.

De Silvestri (1999) cambia nuovamente l'assetto e ritiene che queste ultime possano essere nuovamente ripartite in un'unica definizione che accomunerebbe la genesi di tutti i comportamenti disfunzionali: *assolutizzazione*.

Il ruolo giocato dagli *Atteggiamenti Disfunzionali* è un correlato di idee di natura irrazionale che modificano la visione e l'interpretazione della realtà; non sono direttamente una causa scatenante, ma fanno in modo che si creino le condizioni ottimali per l'insorgere di queste condotte. Di conseguenza se il soggetto si presenta vulnerabile, ciò potrebbe incidere significativamente sul raggiungimento dei propri successi.

Questo genera una catena di concause come la perdita di autostima, di fiducia in sé stessi, e questi aspetti favoriscono a loro volta l'insorgenza di vere e proprie condizioni patologiche come la depressione e/o i disturbi d'ansia.

### **Obiettivo**

Il presente lavoro si propone di valutare l'incidenza di atteggiamenti disfunzionali in un gruppo di studenti universitari, durante il periodo di *lockdown*. Scopo del presente lavoro è quello di misurare il grado di cambiamenti

mentali che possono corrispondere ad uno stato di normalità e adattamento al proprio ambiente.

Questo studio ha mirato a cercare di comprendere in che modo gli atteggiamenti disfunzionali si possano insinuare in contesti sociali come quello accademico, e a misurare l'effettiva presenza di questi tipi di atteggiamenti su un determinato gruppo.

### ***Campione***

I soggetti osservati nell'ambito della ricerca sono stati individuati in un campione di convenienza (n=405; n.124=m; n.281=f) di età compresa tra 20 e 25 anni, dell'Università degli Studi di Salerno.

### ***Strumenti***

Per la presente ricerca si è scelto l'*Idea inventory* di Kassinove et al. (1977) per il chiaro contenuto dei suoi items e per la struttura semplice ed in grado di poter essere trattata quantitativamente. È stata utilizzata la versione ridotta di 19 Item, lievemente modificata nel testo e nel sistema di codifica 8 da 3 a 4, che ha previsto l'eliminazione della codifica "incerto" sostituita con "abbastanza d'accordo" e "abbastanza in disaccordo" del testo originale di Kassinove et al. Con l'*Idea Inventory*, in questa indagine, si vuole rilevare il livello di modificazioni attuate a livello mentale in risposta ad un adattamento o a un mancato adattamento nel proprio contesto, in questo caso specifico il contesto accademico.

### ***Analisi dei dati e discussione***

I dati sono stati sottoposti a screening preliminare per determinare l'accuratezza dell'inserimento dei dati. I casi con dati mancanti o contenenti valori fuori intervallo sono stati eliminati. I dati raccolti sono stati categorizzati in una statistica descrittiva (Software SPSS) ed effettuato un calcolo delle frequenze. Le statistiche sono basate su tutti i casi con dati validi.

In riferimento a quanto ci indica il nostro questionario, prenderemo in analisi i dati più significati. Pertanto, dalla analisi è emerso che: nell'Item 2 - *È terribile quando le cose non vanno per il verso giusto* il 45,7% degli studenti ha risposto che è del tutto d'accordo. Ciò definisce quanto sia difficile doversi adattare velocemente alle nuove situazioni e mettersi nelle condizioni di reagire attivamente a quelli che sono i cambiamenti; nell'Item 3, - *È più facile evitare responsabilità e impegni piuttosto che affrontarli*, il 21,0% è del tutto d'accordo. Nel momento in cui tutto si è "fermato", gli studenti

hanno rilevato un certo vantaggio e sollievo nel dover rimandare ed evitare certe situazioni, ma ciò a lungo andare finisce per avere ripercussioni e il non essere poi riuscito ad ottenere il giusto risultato provocherà inevitabilmente sensazioni di malessere e insoddisfazione; nell'item 4 - *Quando sono in difficoltà, mi abbatto facilmente se non c'è qualcuno a darmi una mano*, il 33,3% è del tutto d'accordo.

È quasi un biennio che stiamo assistendo ad una realtà differente, frutto dei forti cambiamenti che non possono essere ignorati, di nuove realtà pedagogiche alle quali poter dare concretezza e valore e pensare a temi come l'intercorporeità del rapporto docente/discente; questo rapporto si basa su ampi aspetti che riguardano il contatto visivo, ma anche della gestualità, della cura della mente, della sincronia, di quello che passa oltre il contatto visivo,

la voce, la gestualità, del ritmo e del ritmo stesso delle attività, delle azioni che possono essere accese e spente interrotte con delle pause. Tutto ciò, è venuto a mancare.

L'idea è di portare avanti una riflessione che dovrebbe essere di ausilio per la comprensione che questi fattori possono essere validi anche nelle relazioni mediate dallo schermo e nelle relazioni con i dispositivi tecnologici nei contesti di apprendimento. Per favorire inoltre un ambiente di tipo inclusivo ed empatico, bisogna poter entrare in una logica di condivisioni e mirare concretamente ad una progettazione di interventi didattici di tipo diverso; item 8 - *Mi arrabbio se non raggiungo i miei obiettivi* il 45,9% è del tutto d'accordo. In questo caso gli studenti hanno accumulato maggior ansia e minor capacità risolutive nei confronti della loro vita, il tutto causato da un'impossibilità di relazionarsi e aprirsi al mondo; item 9 *La mia infelicità è causata principalmente dagli eventi o dalle persone con cui ho a che fare e non ho alcuna possibilità di controllarla* notiamo una percentuale del 29,1. Questa percentuale è il risultato del non confronto con l'altro, ma il continuo interfacciarsi ad uno schermo e a non sviluppare il contatto visivo; Item 10 *E' una cosa terribile non riuscire a trovare la soluzione perfetta per i nostri problemi*, il 48,6% è del tutto d'accordo; La capacità di *problem solving* nonché di gestione delle difficoltà e di resilienza, rappresentano capacità insite nell'uomo, ma che se non allenate e non continuamente sperimentate, possono perdere di efficacia e causare frustrazione e malessere. Item 12 *Mi sento una persona che non vale niente quando non riesco bene nel mio lavoro o nello studio* il 38,5% è del tutto d'accordo. L'Istituzione, che sia scolastica o di tipo accademico ha il dovere di provvedere alle esigenze di tutti i discenti, indipendentemente dalla presenza o assenza di determinate problematiche, che necessitano però di pratiche didattiche *ad hoc*, ma che dovrebbero mirare ad assunti di tipo più inclusivo possibile (Tab.2).

Nel Regolamento dell'autonomia (DPR N.275 dell'8 marzo 1999), l'art. 4 recita: «*Le istituzioni scolastiche riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo*», secondo un principio di una scuola che «*sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio*» (Indicazioni nazionali 2012, p.20). La formazione di docenti, in questo senso, indipendentemente dall'ordine e grado di scuola dovrebbe essere fondata sulla gestione sia delle diversità che delle criticità, poiché in tale ottica il docente è preparato a rispondere alle necessità di uno studente "reale".

Tab.2 – Risultati

<b>ITEM 1 - È indispensabile ottenere la stima e l'affetto delle persone che per me sono importanti</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	215	53,1
abbastanza d'accordo	121	29,9
abbastanza in disaccordo	26	6,4
del tutto in disaccordo	43	10,6
<b>Totale</b>	<b>405</b>	<b>100,0</b>
<b>ITEM 2 - È terribile quando le cose non vanno per il verso giusto</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	185	45,7
abbastanza d'accordo	106	26,2
abbastanza in disaccordo	73	18,0
del tutto in disaccordo	41	10,1
<b>Totale</b>	<b>405</b>	<b>100,0</b>
<b>ITEM 3 - È più facile evitare responsabilità e impegni piuttosto che affrontarli</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	85	21,0
abbastanza d'accordo	46	11,4
abbastanza in disaccordo	148	36,5
del tutto in disaccordo	126	31,1
<b>Totale</b>	<b>405</b>	<b>100,0</b>
<b>ITEM 4 - Quando sono in difficoltà, mi abbatto facilmente se non c'è qualcuno a darmi una mano</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	135	33,3
abbastanza d'accordo	51	12,6
abbastanza in disaccordo	148	36,5
del tutto in disaccordo	71	17,5
<b>Totale</b>	<b>405</b>	<b>100,0</b>

<b>ITEM 5 - Ho paura di non sapere affrontare nel modo migliore le persone che hanno autorità</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	55	13,6
abbastanza d'accordo	130	32,1
abbastanza in disaccordo	148	36,5
del tutto in disaccordo	72	17,8
Totale	405	100,0
<b>ITEM 6 - Me la prendo se agli altri non piace il mio aspetto o il mio modo di vestire</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	42	10,4
abbastanza d'accordo	77	19,0
abbastanza in disaccordo	123	30,4
del tutto in disaccordo	163	40,2
Totale	405	100,0
<b>ITEM 7 - Una persona che vale deve sempre mostrarsi competente e a suo agio, qualsiasi cosa faccia</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	75	18,5
abbastanza d'accordo	122	30,1
abbastanza in disaccordo	143	35,3
del tutto in disaccordo	65	16,0
Totale	405	100,0
<b>ITEM 8 - Mi arrabbio se non raggiungo i miei obiettivi</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	186	45,9
abbastanza d'accordo	113	27,9
abbastanza in disaccordo	70	17,3
del tutto in disaccordo	36	8,9
Totale	405	100,0
<b>ITEM 9 - La mia infelicità è causata principalmente dagli eventi o dalle persone con cui ho a che fare e non ho alcuna possibilità di controllarla</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	118	29,1
abbastanza d'accordo	42	10,4
abbastanza in disaccordo	166	41,0
del tutto in disaccordo	79	19,5
Totale	405	100,0
<b>ITEM 10 - Abbiamo sempre bisogno di appoggiarci a qualcuno più forte di noi</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	35	8,6
abbastanza d'accordo	105	25,9
abbastanza in disaccordo	164	40,5
del tutto in disaccordo	101	24,9
Totale	405	100,0
<b>ITEM 11 - È una cosa terribile non riuscire a trovare la soluzione perfetta per i nostri problemi</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	197	48,6
abbastanza d'accordo	69	17,0
abbastanza in disaccordo	105	25,9
del tutto in disaccordo	34	8,4
Totale	405	100,0
<b>ITEM 12 - Quando arrivo a una festa ci rimango molto male se nessuno viene incontro a salutarmi</b>	<b>Frequ</b>	<b>%</b>
del tutto d'accordo	50	12,3

	abbastanza d'accordo	119	29,4
	abbastanza in disaccordo	149	36,8
	del tutto in disaccordo	87	21,5
	Totale	405	100,0
<b>ITEM 13 - Mi sento una persona che non vale niente quando non riesco bene nel mio lavoro o nello studio</b>			
		<b>Frequ</b>	<b>%</b>
	del tutto d'accordo	156	38,5
	abbastanza d'accordo	91	22,5
	abbastanza in disaccordo	103	25,4
	del tutto in disaccordo	55	13,6
	Totale	405	100,0
<b>ITEM 14 - Mi arrabbio se le mie opinioni non vengono accettate</b>			
		<b>Frequ</b>	<b>%</b>
	del tutto d'accordo	37	9,1
	abbastanza d'accordo	123	30,4
	abbastanza in disaccordo	164	40,5
	del tutto in disaccordo	81	20,0
	Totale	405	100,0
<b>ITEM 15 - Mi sento triste e rifiutato quando gli altri mi trascurano</b>			
		<b>Frequ</b>	<b>%</b>
	del tutto d'accordo	75	18,5
	abbastanza d'accordo	163	40,2
	abbastanza in disaccordo	124	30,6
	del tutto in disaccordo	43	10,6
	Totale	405	100,0
<b>ITEM 16 - Evito le situazioni in cui devo fare delle scelte perchè ciò m rende nervoso</b>			
		<b>Frequ</b>	<b>%</b>
	del tutto d'accordo	68	16,8
	abbastanza d'accordo	44	10,9
	abbastanza in disaccordo	181	44,7
	del tutto in disaccordo	112	27,7
	Totale	405	100,0
<b>ITEM 17 - Mi innervosisco e devo essere aiutato quando mi trovo ad affrontare impegni difficili e responsabilità</b>			
		<b>Frequ</b>	<b>%</b>
	del tutto d'accordo	38	9,4
	abbastanza d'accordo	83	20,5
	abbastanza in disaccordo	206	50,9
	del tutto in disaccordo	78	19,3
	Totale	405	100,0
<b>ITEM 18 - È il passato che influenza la mia vita e non posso fare nulla per modificarla</b>			
		<b>Frequ</b>	<b>%</b>
	del tutto d'accordo	38	9,4
	abbastanza d'accordo	75	18,5
	abbastanza in disaccordo	145	35,8
	del tutto in disaccordo	147	36,3
	Totale	405	100,0
<b>ITEM 19 - Mi preoccupa molto se non riesco a trovare la soluzione giusta per i miei impegni</b>			
		<b>Frequ</b>	<b>%</b>
	del tutto d'accordo	82	20,2
	Abbastanza d'accordo	207	51,1
	abbastanza in disaccordo	85	21,0
	del tutto in disaccordo	31	7,7
	Totale	405	100,0

## Verso una pedagogia del movimento

L'insegnamento da remoto ha fatto emergere difficoltà legate alle competenze tecnologiche dei docenti e degli studenti, ma ha dimostrato che la scuola necessita in primis delle tradizionali modalità di apprendimento fisico fatto di sguardi, contatti e relazioni empatiche, tuttavia è bene sottolineare che l'insegnamento digitale può e deve integrarsi ai curricoli scolastici per fornire un profilo educativo, culturale e professionale completo e innovativo ad entrambe le parti della relazione didattica.

Un'ulteriore complessità deriva dai molteplici riferimenti culturali e valoriali che formano la società multi-etnica e multiculturale. Con la globalizzazione le classi sono sempre più spesso composte da soggetti appartenenti a culture e religioni diverse. L'inclusione diventa un obiettivo inevitabile e necessario per la tutela della civilizzazione e si realizza solo attraverso una formazione adeguata, spesso si pensa all'inclusione come sinonimo di accoglienza all'interno del gruppo maggioritario tanto da dividerne significati e valori, ma in realtà non è così. L'inclusione si muove nell'accettazione e nel rispetto della diversità trasformandola in un'occasione di scambio e di dialogo. In una società pluralista, la sfida educativa è quella di formare e promuovere menti aperte al confronto con l'alterità, per questo motivo l'azione educativa richiede il coinvolgimento attivo di ambedue le parti coinvolte nel processo di insegnamento-apprendimento.

Molti cambiamenti riguardano gli obiettivi dell'educazione, ossia non basta insegnare ai fanciulli la buona condotta, bensì occorre educare la coscienza al rispetto delle regole e degli altri per vivere nella società. Di fronte alle complesse sfide della società contemporanea gli esperti rispondono con la corporeità che diventa un dispositivo che consente agli educatori e agli insegnanti di realizzare e avviare un valido processo educativo che favorisce l'inclusione delle diverse culture piuttosto che delle differenti prospettive e stili di vita, ma anche dei diversi orientamenti sessuali.

In didattica, Berthoz (2011) individua una serie di proprietà che rappresentano le modalità per decifrare la complessità e risolvere i problemi non lineari. Una di queste concerne l'uso del corpo e della gestualità per uscire da situazioni difficili e utilizza una *deviazione*, ovvero una strategia complessa accessoria per il fronteggiamento della complessità formativa che mira alla ricerca di modalità semplificate di risoluzione. In questo senso, la corporeità risulta un'opportunità didattico-metodologica in grado di integrare e ampliare l'agire didattico e le modalità di insegnamento (Sibilio, 2013, p. 167) e di poter ridurre l'insorgenza di atteggiamenti disfunzionali, asociali o violenti.

Il corpo è da sempre strumento di insegnamento utilizzato dagli educatori e dai docenti per facilitare l'apprendimento dei contenuti e dei significati nei fanciulli. È ormai noto che il bambino impara "facendo", vale a dire servendosi del corpo in movimento, dell'esperienza manipolativa e fisica. I gesti si arricchiscono di significato perché sono espressione del pensiero e sono un esempio di semplicità in quanto semplificano una situazione complessa. Alcune ricerche dimostrano che i gesti e i movimenti tipici della danza richiamano le proprietà *semplese*, di cui parla Berthoz (2011), che includono la specializzazione delle funzioni, la modularità e la rapidità. Gli organismi viventi necessitano di una coesistenza di diverse funzioni ed hanno la capacità di modulare i problemi complessi in sottoproblemi più semplici agendo rapidamente e, eventualmente, anticipando e prevedendo le conseguenze delle azioni.

Fin dall'antichità alla danza viene riconosciuto il suo potere comunicativo in quanto ogni gesto ed ogni movimento è carico di significato, garantendo una sensazione di benessere e sollievo interiore nell'aver esternato le proprie emozioni più profonde.

Da ciò scaturisce la necessità di considerare la danza come una disciplina da inserire negli ambiti educativi e volta a promuovere nei soggetti uno sviluppo fisico, emotivo, cognitivo e relazionale al fine di migliorare la qualità della sua vita e puntare ad un benessere di tipo psicofisico. La danza si spinge oltre la dimensione fisica e meccanica e offre occasioni per accrescere ed esprimere l'identità personale e di prendere coscienza del proprio corpo e delle dimensioni emotivo-affettive.

La danza arricchisce il linguaggio del corpo e costruisce un ponte tra soma e psiche, per questo motivo è educativa ed accessibile ad ogni età al fine di gestire difficoltà relazionali e psichiche, consentendo di superare blocchi emozionali e rigidità posturali, e difficoltà fisiche in quanto utilizza esercizi mirati al miglioramento della coordinazione e del controllo motorio (Palumbo, 2013 pp. 22-24). La creatività è alla base della danza-educativa e può essere considerata come «*la disposizione a generare e sviluppare processi creativi, cioè processi che conducono, attraverso la rigenerazione e la ristrutturazione di elementi preesistenti, alla produzione di qualcosa di nuovo ed originale, che genera sorpresa tanto nel creatore stesso quanto negli osservatori*» (Pitruzzella, 2008 in Palumbo, 2013, pp. 55-56).

Winnicott (1994) riconosce nella creatività la proprietà originaria del soggetto che è in grado di costruire un legame sano e produttivo con la realtà ed è occasione per sperimentare ed accrescere il proprio Sé. Il gioco, ad esempio, è l'atto creativo per eccellenza, segno di salute mentale, e portatore di esperienze positive e svolge implicitamente un'azione terapeutica in quanto assume una funzione catartica che permette di elaborare le esperienze



dolorose e traumatiche e di esprimere sé stesso senza il peso della razionalità. Troppe volte la giocosità viene associata unicamente all'infanzia come se questi momenti di leggerezza, divertimento e creatività fossero superflui e di poco conto, alimentando l'idea che l'età adulta sia fatta solo di responsabilità e autorevolezza. In realtà, in qualsiasi momento della vita, il gioco sano e creativo, lontano dalla competizione, offre importanti e molteplici benefici psicofisici, ad esempio giocando si stimola la mente, la creatività e l'immaginazione, favorendo una maggiore capacità di adattamento e di *problem-solving*; la natura giocosa promuove la relazione con gli altri e allo stesso tempo permette una sana affermazione del sé.

Il movimento creativo che esegue il bambino piccolo è un primo esempio di danza, quando egli "balla", seguendo il ritmo della musica, sta creando qualcosa di nuovo e di originale, liberando la propria energia. Oggi si parla di *Metodo Garcia Plevin* (Garcia, Plevin, & Macagno, 2006) per indicare l'approccio che fa leva sul movimento creativo in ambito educativo, riabilitativo e artistico con l'obiettivo di sviluppare il potenziale creativo intrinseco di ogni individuo. Il metodo non propone esercizi da imitare ma è centrato sull'utilizzo dell'improvvisazione che permette di sviluppare la spontaneità del movimento e la consapevolezza fisica e mentale per favorire una crescita personale. La danza viene inclusa all'interno di questo metodo in quanto l'insieme dei movimenti creativi si intersecano al tal punto da formare una danza. In ambito didattico, il metodo segue quattro fasi che facilitano l'analisi del processo creativo: la preparazione della coscienza corporea attraverso una sequenza di esercizi motori di riscaldamento e allungamento; solo dopo aver esplorato il proprio corpo vi è l'incubazione ossia il momento in cui ci si sente liberi di muoversi senza la paura dei pregiudizi; l'illuminazione esprime la presa di coscienza dell'unità soma-psiche; infine vi è la fase dell'autovalutazione in cui si esprimono nel linguaggio motorio i movimenti che sono stati sperimentati e che maggiormente si adattano alla propria intenzione espressiva (Palumbo, 2013).

La pedagogia del corpo è un approccio didattico e formativo che ha l'obiettivo di valorizzare e potenziare il ruolo della corporeità nei contesti di apprendimento. Si invitano gli insegnanti a riconsiderare il proprio modo di "fare scuola" orientandolo verso uno scenario più corporeo, in cui si fa leva sulla postura, sulla tonicità e sugli sguardi.

D'altro canto, anche la cultura è da ritenersi "incorporata", nel senso che si tramanda e si assimila mediante l'acquisizione e la fruizione di linguaggi di varia natura che si intersecano tra loro (Palumbo, 2013). Allo stesso modo avviene nei contesti scolastici dove le conoscenze vengono incorporate e si crea una relazione educativa che va oltre le parole. Per questo motivo la *pedagogia del corpo* (Gamelli, 2011) integra saperi che tradizionalmente sono

separati e trasferisce negli ambiti formativi quei principi che sono alla base dell'educazione corporea nelle sue diverse forme come lo yoga, la psicomotricità, la danza, il teatro e tutte le attività a mediazione corporea, proponendo linguaggi e strategie spesso trascurati con l'obiettivo di presentare interventi pedagogici che mescolano la ricerca sul corpo alle strategie di impronta narrativa.

In tal senso Sibilio (2011) parla di corporeità didattiche, riferendosi alla riflessione scientifica sulla valenza formativa ed educativa del corpo inteso come mediatore in grado di conferire senso all'esperienza didattica. Il corpo si presenta come un dispositivo di azione attraverso il quale è possibile acquisire e produrre conoscenze tramite il suo rapporto con l'ambiente, ciò spiega il legame con il concetto di *umwelt*, ossia il rapporto tra il mondo fisico e gli organismi viventi. In ambito didattico, l'*umwelt* si riferisce all'agire del docente che, attraverso il suo corpo, esprime la propria visione del mondo. Il processo di insegnamento-apprendimento si configura nella duplice funzione di "corpo che insegna" e "corpo che apprende".

## Conclusioni

Nella situazione attuale, dove i mezzi sono molteplici e si presenta dinanzi una rivoluzione digitale non più tesa a sostituire l'umano, si sta assistendo ad un lavoro da parte della ricerca didattica in tal senso che l'intelligenza artificiale di natura algoritmica si ritenga possa sviluppare competenze che faranno meglio dell'umano. Non soltanto serve che facciano meglio dell'umano, ma serve che aiutino l'umano a migliorarsi, e per quanto riguarda gli aspetti pedagogici e didattici del lavoro con gli insegnanti, la focalizzazione della ricerca e la messa in atto di cambiamenti trasformativi devono poter convergere anche su questi aspetti.

La didattica in presenza ha subito rispetto ai tempi pre-pandemia, una trasformazione profonda in merito alle convinzioni, delle prospettive di significato, perché si è giunti alla comprensione che esiste un primato della didattica rispetto alla tecnologia, e che l'insegnante resta il perno di tutte le possibili trasformazioni perché il processo di insegnamento-apprendimento non potrebbe essere tale in sua assenza.

In tale chiave di logica, è necessario richiedere il massimo sforzo in termini di adattamento, è necessario investire sulla figura del docente affinché possa crescere e far crescere, quindi la formazione docente nelle scuole e l'attuazione di pratiche didattiche trasformative e innovative in ambito accademico, potrebbero presentarsi come opportunità di miglioramento.

Se il docente è un docente formato, che si aggiorna in maniera continua e si forma per l'acquisizione di nuove competenze, sfruttando anche le capacità informatiche inesprese e puntando a svilupparne di diverse, potrà essere pronto a fornire ai discenti strumenti maggiori favorevoli ad un autoapprendimento, processo autonomo.

Arginare la genesi di atteggiamenti disfunzionali tra gli studenti può essere possibile attraverso l'uso di tecnologie che tenderanno sempre di più di maturare quella capacità architettonica personale e propria di ciascuno, a mettere in moto il proprio modo di potenziare le abilità acquisite e di svilupparne di nuove, ciò innescherà al contempo un aumento dell'autostima e dell'autoefficacia. Il primo punto, quindi, è quello di comprendere la centralità della didattica come scienza, che si offre come scienza per le altre scienze ad un contributo più ampio, che non è soltanto quello degli ambienti formativi di tipo formale, ma che riguarda la vita dell'uomo, la sua evoluzione, la sua affermazione, la sua libertà, il suo benessere e i suoi diritti.

L'altro aspetto invece è quello che ci riporta ad immaginare che la formazione non si possa semplificare se non guardiamo anche l'insieme degli attori, e quando parliamo di contesti universitari, parliamo di una pluralità di epistemologie, e poter immaginare una strada confluyente tra queste significa ripensare sistematicamente non alla didattica in sé ma alle modalità con le quali il sistema universitario ritiene centrale la didattica, e come la didattica, come scienza dell'interazione, possa essere un'opportunità più ampia per gli studenti e per tutti. L'emergenza del Covid-19 ha prodotto due effetti che non possiamo sottovalutare: il primo di un umanesimo digitale nel quale c'è stato un forte legame tra i docenti e i discenti, che si è consolidato, e che ci ha presentato questa occasione per salvare il rapporto e non per allontanarlo in molti casi; è pur vero però che le esperienze di formazione in presenza e quella distanza non possono corrispondere, perché ci ritroviamo di fronte a paradigmi completamente diversi sui quali però giochiamo una grande sfida della didattica e della didattica inclusiva.

È compito della ricerca in ambito didattico e universitario poter anticipare le emergenze del futuro, non di assecondarle ma di poter prevedere e fornire nuove metodologie in ambito speciale ed epistemologie fruibili per tutti.

La strada da percorrere potrebbe essere quella di proporre una centralità scientifica della didattica tesa a voler sfruttare e conoscere i possibili mezzi a disposizione, per superare elementi di semplificazione all'interno della comunità pedagogica per intervenire fortemente sul sistema universitario, proponendo una rivalutazione della didattica inclusiva volta al cambiamento.

Fornire le basi per un processo a carattere trasformativo significa lasciare spazio all'esperienza e alla potenzialità di tutti i mezzi a disposizione, anche

del corpo, per un'ottimizzazione e per la scoperta di nuovi canali esperibili attraverso il movimento.

## Riferimenti bibliografici

- Bandura, A. (1997). *Autoefficacia*. Trento: Erickson, 2001.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- De Silvestri, C. (1999). *Il mestiere di psicoterapeuta*. Astrolabio: Roma.
- DPR N.275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart. Tr.it. *Ragione ed emozione in psicoterapia*. Astrolabio: Roma, 1989.
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy / Revised and updated*. New York, N.Y.: Carol Publishing.
- Fontana, D. (1995), *Psychology for Teachers*. London: McMillan.
- Freedheim, D. K. (1995). Historical perspectives on psychotherapy. In H. E. Adler & R. W. Rieber (Eds.), *Aspects of the history of psychology in America: 1892-1992*, pp. 123-132. New York Academy of Sciences: American Psychological Association. Doi: 10.1037/10503-009.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- García, M. E., Plevin, M., & Macagno, P. (2006). *Movimento creativo e danza. Metodo García Plevin*. Gremese Editore.
- Indicazioni nazionali 2012 - *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Kassinove, H., Crisci, R., & Tiegerman, S. (1997). Developmental trends in rational thinking: implications for rational emotive school mental health programs. *Journal of Community Psychology*, 5.
- Palumbo, C. (2013). *La danza-educativa. Dimensioni formative e prospettive educative*. Roma: Anicia.
- Pieron, H. (1974). *Dizionario di psicologia*, Firenze: La Nuova Italia.
- Pitruzzella, S. (2008). *L'ospite misterioso. Che cos'è la creatività, come funziona e come può aiutarci a vivere meglio*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio, M. (2011). *Corporeità didattiche: i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica*, pp. 1-239. <http://hdl.handle.net/11386/3369877>.
- Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori Editore.
- Snyder, C. R. (2001). *Coping. What works for what*. New York: Norton.
- Winnicott, D., W., (1994). *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.

# La prova di accesso per le scuole secondarie ad indirizzo musicale (SMIM): una proposta inclusiva\*

di Amalia Lavinia Rizzo<sup>°</sup>, Maristella Croppo<sup>^</sup>

## Riassunto

Le difficoltà di inclusione tipiche della scuola secondaria di I grado sono note da tempo e, secondo le più recenti indagini, non accennano a diminuire. Al fine di favorire il successo formativo di tutti gli allievi è quindi indispensabile individuare modalità sostenibili per ridefinire l'impostazione del curriculum in senso inclusivo, con l'individuazione di linee di impiego più efficaci delle risorse già a disposizione del sistema scolastico. Tra queste risorse, la presenza della musica come disciplina curricolare e il suo potenziamento con l'insegnamento dello strumento musicale nelle scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale rappresentano una grande opportunità che non può essere trascurata. In questa prospettiva, il contributo presenta alcuni risultati di una ricerca che ha coinvolto le scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale del territorio nazionale al fine di individuare linee guida utili a migliorare il livello di inclusione dell'insegnamento dello strumento musicale. In particolare, si presentano i risultati relativi all'elaborazione di una prova di accesso a carattere inclusivo che consenta di far emergere l'attitudine musicale degli allievi con bisogni educativi speciali.

**Parole chiave:** inclusione scolastica, accessibilità, *inclusive assessment*, strumento musicale, scuola secondaria di I grado, attitudine musicale.

---

\* Il contributo è stato discusso ed elaborato da entrambe le autrici, in particolare A.L. Rizzo ha redatto i paragrafi "Introduzione", "La musica nelle SMIM per il potenziamento del curriculum inclusivo", "L'accesso degli allievi con bisogni educativi speciali alle SMIM: caratteristiche e problemi", "Problema affrontato, finalità e obiettivi di ricerca", "Metodologia di ricerca, campione e strumenti di ricerca", "La gestione della prova orientativo-attitudinale inclusiva: i risultati della ricerca; Osservazioni conclusive e prospettive"; M. Croppo i paragrafi "I principi teorici che regolano l'organizzazione della prova", "Caratteristiche della prova e indicazioni per i docenti".

<sup>°</sup> Università degli Studi Roma Tre. Corresponding author: amalia.rizzo@uniroma3.it.

<sup>^</sup> Università degli Studi Roma Tre.

## **The admission test for music-oriented secondary schools (SMIM): An inclusive proposal**

### **Abstract**

The difficulties of inclusion typical of lower secondary school have been known for long time and, according to the most recent researches, they are showing no sign of diminishing. In order to promote the educational success of all students, it is therefore essential to identify sustainable ways to redefine the curriculum in an inclusive way, with the identification of more effective lines of use of the resources already available to the school system. Among these resources, the presence of music as a curricular discipline and its enhancement with the musical instrument teaching in lower secondary schools with a musical focus represent a great opportunity that cannot be overlooked. In this perspective, the paper presents some results of a research that involved Italian lower secondary schools with a musical orientation in order to identify guidelines useful for improving the level of inclusion of musical instrument teaching. In particular, the paper presents some results relating to the development of an inclusive access test that allows to bring out the musical aptitude of students with special educational needs.

**Keywords:** school inclusion, accessibility, inclusive assessment, musical instrument, lower secondary school, musical aptitude.

*First submission:* 10/10/2021, *accepted:* 22/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

### **Introduzione**

L'interesse ad individuare percorsi metodologici efficaci per supportare l'inclusione scolastica deriva dalla crescente consapevolezza che non sono ancora state sviluppate in modo diffuso e stabile pratiche educativo-didattiche di qualità che pongano tutti gli allievi nella condizione di apprendere e partecipare per il raggiungimento del proprio successo formativo. Com'è noto, nel sistema di istruzione italiano sono da tempo rilevati una serie di nodi critici che, pur risultando diffusi in ogni ordine di scuola, appaiono più preoccupanti nella scuola secondaria di I grado che non garantisce l'egualianza delle opportunità scolastiche e accentua le disuguaglianze sociali (Associazione TREELLE, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli, 2011; Bellicco, Cappello, Demo, & Ianes, 2019; ISTAT, 2021; Fondazione Agnelli, 2011, 2021). La scuola secondaria di I grado, infatti, manifesta fortemente

l'esigenza di fornire risposte individualizzate/personalizzate ai bisogni educativi speciali (BES) dei allievi che, presenti in numero maggiore rispetto agli altri ordini di scuola<sup>1</sup>, vivono una situazione in cui la presenza di molteplici barriere li pone a forte rischio di esclusione. Pur se noti da molto tempo, gli aspetti problematici tipici di questo ordine di scuola, considerato il «vero anello debole della scuola italiana», non sembrano essere stati risolti (Fondazione Giovanni Agnelli, 2021) e vi è una diffusa preoccupazione ad offrire le proposte e i supporti necessari per aiutare la scuola secondaria di I grado ad assolvere il proprio compito inclusivo e orientativo (MIUR, 2012, 2014). Tenendo conto dell'area problematica descritta, appare dunque indispensabile - anche alla luce dei processi di esclusione determinati durante il periodo di pandemia dovuta al COVID-19 - individuare modalità sostenibili nell'attuale scuola secondaria di I grado per ridefinire l'impostazione del curriculum in senso inclusivo, con l'individuazione di linee di impiego più efficace delle risorse già a disposizione del sistema scolastico.

### **La musica nelle SMIM per il potenziamento del curriculum inclusivo**

Dal 1999, nell'ordinamento scolastico italiano sono presenti le scuole secondarie di I grado ad indirizzo musicale (SMIM) in cui gli allievi possono studiare gratuitamente uno strumento musicale (Legge 124/1999). Nelle SMIM, l'insegnamento dello strumento musicale si inserisce a pieno titolo nell'offerta formativa della scuola integrando a livello interdisciplinare la programmazione educativo-didattica dei Consigli di classe e del Collegio Docenti. Lo scopo è quello di arricchire le opportunità formative del curriculum avvalendosi delle potenzialità educative della musica che offre agli allievi occasioni di maturazione logica, espressiva e comunicativa e di consapevolezza della propria identità (DM 201/1999). La finalità educativa con cui l'insegnamento dello strumento musicale è stato inserito nelle SMIM ha dunque sempre tenuto conto che aumentare la presenza della musica a scuola potesse offrire ulteriori occasioni di integrazione e di crescita anche agli alunni portatori di "situazioni di svantaggio", in una prospettiva "inclusiva ante litteram" riaffermata nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola del I ciclo* (MIUR, 2012). Pertanto, la disciplina "Strumento musicale" concorre - al pari delle altre discipline - a rendere attivi ed operativi i principi dell'inclusione utilizzando la musica

---

<sup>1</sup> Secondo i dati ISTAT (2021), nell'a.s. 2019/20 gli allievi con disabilità sono quasi 300 mila (pari al 3,5% degli iscritti). Nella scuola secondaria di I grado, gli alunni con BES rappresentano l'11% del totale degli iscritti.

quale una risorsa efficace per facilitare la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con BES rispettandone e valorizzandone le peculiarità e i talenti. A tal proposito si ricorda che la ricerca scientifica ha riconosciuto l'effetto positivo dell'attività musicale sull'apprendimento e sullo sviluppo socio-emozionale degli allievi con disabilità (anche severe) o altri BES, promuovendo i processi di apprendimento in ambito cognitivo linguistico, matematico, della lettura e il benessere personale e sociale (Kraus & Chandrasekaran, 2010; Gordon, Fehd, & Candliss, 2015; Hallam & Council, 2015)<sup>2</sup>. A livello internazionale, infatti, l'esperienza musicale è ritenuta un elemento del "funzionamento umano" (WHO 2001-2017) che consente di trasformare i sistemi educativi (Unesco-Kaces, 2010) promuovendo la formazione di cittadini responsabili (Nussbaum, 2011).

### **L'accesso degli allievi con bisogni educativi speciali alle SMIM: caratteristiche e problemi**

Attualmente, per frequentare il corso ad indirizzo musicale gli allievi devono sottoporsi ad una "prova orientativo attitudinale" predisposta dalla scuola (DM 201/99). Ciò è necessario in quanto il numero degli allievi che possono iscriversi ai corsi di strumento è limitato dall'organico di insegnanti di strumento a disposizione. Per tali ragioni, ciascuna scuola definisce le modalità di organizzazione della prova e i criteri di valutazione che determineranno il posizionamento in una graduatoria che, in base al rapporto tra numero delle richieste e disponibilità, può escludere l'accesso di alcuni allievi. Tale possibilità appare più consistente in relazione agli allievi con BES che, pur potendo avvalersi proficuamente dell'attività musicale aggiuntiva, possono non essere in grado di "competere" con i loro compagni di classe. Ciò si verificherebbe soprattutto qualora la prova non rispettasse pienamente la natura "orientativo-attitudinale" prevista dalla normativa, ma fosse impostata con modalità "selettive" non congruenti con i principi dell'*inclusive assessment* e con l'approccio inclusivo ed equo alla didattica e alla valutazione richiesto alle SMIM (Rizzo, Chiaro, Corsini, & Sapuppo, 2020). Questo rischio emerge maggiormente nel caso in cui l'atteggiamento dei docenti di strumento derivi da schemi cognitivi, valoriali e comportamentali legati a una visione ancora elitaria dell'insegnamento della musica che ritiene tale

---

<sup>2</sup> Attualmente, la ricerca scientifica ha ben documentato l'effetto del *near transfer* cioè il trasferimento tra competenze simili. Sono in corso ulteriori attività di ricerca per verificare la promozione del *far transfer* relativo a domini di competenze distanti tra loro.



attività ad esclusivo appannaggio degli allievi più dotati e non una facilitazione per il raggiungimento del successo formativo di tutti gli allievi. A tal proposito una recente ricerca ha verificato la presenza di suddetta visione e quindi un'impropria identificazione tra le finalità della SMIM e le finalità professionalizzanti tipiche del Conservatorio (Rizzo & De Angelis, 2019). Ovviamente, ciò influenza la cultura organizzativa (Schein, 2008) delle SMIM anche in relazione alle strategie, ai modi di agire e agli obiettivi che regolano la prova di accesso. Emerge dunque la necessità della diffusione di una cultura valutativa in grado di agire come fattore di inclusione (Chiappetta Cajola, 2014; Corsini, 2018) nell'ambito di un approccio teso a valorizzare le differenze e tenendo conto della necessità di rendere accessibile l'insegnamento in caso di bisogni educativi speciali. Tale necessità chiede quindi di impostare la prova di accesso su una metodologia di valutazione equa ed efficace (Aquario, 2015) che avrebbe il vantaggio di consentire agli allievi con BES di "dimostrare il loro pieno potenziale, cosa loro conoscono, comprendono e possono fare" (Hockings, 2010, p.2).

### **Problema affrontato, finalità e obiettivi di ricerca**

Garantire l'accessibilità ai corsi di indirizzo musicale anche per gli allievi con BES è una questione che rientra nella necessità di offrire indicazioni in merito ai dispositivi didattico-valutativi che innalzino il livello di inclusività del curriculum potenziando l'offerta musicale delle SMIM. Nell'ambito del percorso di rinnovamento richiesto alla scuola dell'autonomia, esse non sono state istituite con lo scopo prioritario di organizzare un mero percorso di apprendimento della tecnica strumentale, ma vi è sempre stata piena consapevolezza del suo valore educativo e culturale finalizzato al pieno supporto del successo formativo di ciascun allievo (Rizzo et al., 2020). Tale problema è stato affrontato da ricerca nazionale finanziata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e condotta in collaborazione con il Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti<sup>3</sup>. La finalità della ricerca è il miglioramento del livello di inclusione delle SMIM offrendo loro le indicazioni necessarie per rendere l'insegnamento dello strumento musicale un contesto che sostiene i processi inclusivi dell'intera scuola. Gli obiettivi principali sono: esplorare le prassi di organizzazione

---

<sup>3</sup> Progetto di ricerca biennale dal titolo "*L'insegnamento dello strumento musicale nella didattica inclusiva: facilitatore o barriera per l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità e con DSA? Una ricerca nazionale nella scuola secondaria di I grado*". Il responsabile scientifico è Amalia Lavinia Rizzo.

e valutazione della prova orientativo-attitudinale ai corsi di strumento in riferimento agli allievi con disabilità e con DSA; rilevare, analizzare e documentare le modalità didattico-valutative attivate nelle SMIM che facilitano l'apprendimento strumentale e la partecipazione ad attività di musica d'insieme degli allievi con disabilità e con DSA; individuare "linee guida" essenziali per la costruzione di modelli inclusivi di insegnamento strumentale nelle SMIM con una parte dedicata all'innovazione della formazione dei docenti di strumento in prospettiva inclusiva.

### **Metodologia di ricerca, campione e strumenti di ricerca**

La ricerca ha assunto una metodologia a carattere teorico/esplorativo, impiegando l'approccio dei *mixed methods* per la raccolta e l'analisi dei dati (Lucisano & Salerni, 2012). La ricerca ha coinvolto l'intero universo composto dalla totalità delle SMIM presenti sul territorio nazionale (n. 1845)<sup>4</sup>

L'indagine quantitativa si è avvalsa di una *websurvey* composta da 64 domande strutturate; per l'approfondimento qualitativo, sono stati impiegati il *focus-group*, l'*analisi documentale* e l'intervista strutturata.

In vista dell'elaborazione delle "linee guida" per l'insegnamento inclusivo dello strumento musicale, il *focus-group*, in particolare, ha affrontato i seguenti ambiti di approfondimento: 1) gestione della prova orientativo-attitudinale per gli allievi con disabilità e con DSA; 2) la didattica dello strumento musicale per gli allievi con disabilità e la didattica dello strumento per gli allievi con DSA; 3) le modalità di valutazione dei percorsi didattici.

### **La gestione della prova orientativo-attitudinale inclusiva: i risultati della ricerca**

In questa sede si presentano i risultati relativi al primo ambito di approfondimento<sup>5</sup> che hanno condotto il gruppo di ricerca ad elaborare una proposta per la gestione della prova orientativo-attitudinale in prospettiva inclusiva che sarà inserita nelle future "linee guida". L'urgenza di elaborare tale proposta è stata supportata anche dai risultati *della websurvey*, alla quale hanno risposto 1254 scuole (68,0% del totale) e da cui si evince che nelle SMIM la

---

<sup>4</sup> Il data base completo delle SMIM è stato fornito dal *Comitato per l'apprendimento pratico della musica per tutti gli studenti*, presieduto da Luigi Berlinguer con cui si è avviata una formale collaborazione.

<sup>5</sup> I risultati degli altri ambiti sono oggetto di pubblicazioni attualmente in corso di stampa.

media degli allievi con disabilità e con DSA iscritti ai corsi di strumento è inferiore a quella degli allievi che complessivamente frequentano l'intera scuola (Graf. 1), confermando l'ipotesi che l'indirizzo musicale ospita una quota inferiore di studenti con disabilità e con DSA rispetto al dato di frequenza medio di suddetti allievi.

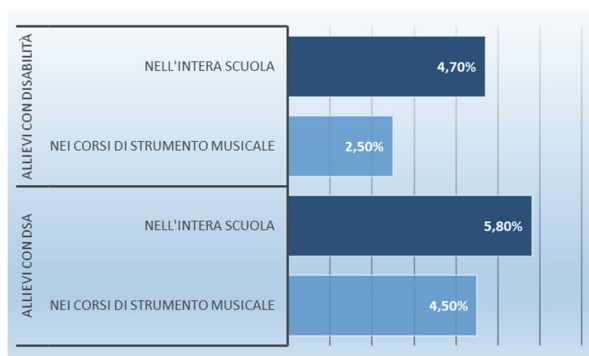


Grafico 1- Rapporto tra il numero di allievi con disabilità e con DSA che frequentano i corsi di strumenti e quelli iscritti nelle scuole

## I principi teorici che regolano l'organizzazione della prova

Affinché l'esperienza musicale sia veramente accessibile agli allievi con BES si rende necessario ripensare e ridefinire i criteri della prova orientativo-attitudinale, nella prospettiva di costruire una prova basata sul concetto di *inclusive assesment*: una valutazione equa ed efficace che metta tutti gli allievi nelle condizioni di esprimere le loro potenzialità musicali in relazione alla loro attitudine musicale. Infatti, solo partendo dal concetto di attitudine musicale, inteso come «capacità potenziale di comprendere la musica» (Gordon, 2006, p. 20) è possibile superare la visione ristretta ed elitaria che per molto tempo ha contraddistinto l'insegnamento musicale e muoversi nella direzione di una musica *di, per e con* tutti. Molti studi hanno dimostrato, infatti, come la musicalità sia a tutti gli effetti una dotazione biologica, presente in tutti gli esseri umani (Peretz, 2002) e che «non esistono bambini del tutto privi di attitudine musicale» (Gordon, 2006, p. 20). In quest'ottica, rilevare l'attitudine musicale si rivela essere il modo più efficace per rendere la prova orientativo-attitudinale *accessibile ed inclusiva* rispetto ad ogni tipo di differenza. Secondo il principio dell'accessibilità, la prova di accesso va quindi intesa come un contenitore flessibile che possa rivelarsi uno strumento di valutazione *veramente* orientato all'inclusione piuttosto che all'esclusione.

## Caratteristiche della prova e indicazioni per i docenti

In linea con quanto emerso nel corso della ricerca, la prova orientativo-attitudinale avrà dunque l'obiettivo quello di osservare i comportamenti e le risposte musicali messe in atto dagli allievi in relazione alle consegne del docente, basate essenzialmente su "compiti autentici" (Trincherò, 2017): richieste complesse ed aperte anche a diverse risposte, poste agli allievi per dimostrare le loro competenze e conoscenze, che attivano la motivazione e l'impegno attingendo alle abilità già possedute anche come base per lo sviluppo di nuove. Il docente dovrà evitare di porsi come un esaminatore rigido che valuta le risposte attraverso il dualismo giusto/sbagliato, prediligendo invece un atteggiamento coinvolgente ed incoraggiante. L'idea è che egli stesso si metta in gioco, ponendosi come una guida che, suonando *con e per* gli allievi, li coinvolga nelle varie attività: una guida musicalmente competente che mostra in prima persona ciò che viene richiesto, prima ancora di chiederlo agli allievi. È inoltre necessario che il docente mantenga un atteggiamento accogliente e di apertura rispetto alle diverse soluzioni che possono essere attuate in risposta alla consegna. Per facilitare la creazione di un clima di serenità, si propone di svolgere la prova in piccoli gruppi di allievi: la dimensione grupppale, rispetto a quella individuale, infatti aiuta a gestire gli aspetti emotivi spesso collegati a tale tipo di attività, contribuendo anche a diminuire quelle sensazioni di vergogna o imbarazzo che potrebbero falsare le risposte degli allievi con BES. Durante la prova, gli allievi saranno invitati ad esprimersi attraverso la voce ed il corpo. Considerato che non sempre è facile, in questa fascia d'età, utilizzare questi strumenti, molto spesso inibiti nella vita di tutti i giorni, l'insegnante metterà a proprio agio l'allievo che manifesti qualche reticenza in tal senso, anche con l'aiuto del gruppo, innanzitutto accogliendo il disagio e la possibilità iniziale di una non risposta. Qualora un allievo dovesse rifiutarsi di rispondere, sarà buona prassi non insistere eccessivamente nella richiesta, ma procedere con le altre attività previste e riprovare in un secondo momento. È importante stare attenti a non esacerbare gli aspetti competitivi ed esplicitare al gruppo che si vuole condividere un'esperienza musicale reale e partecipata. Uno dei docenti della commissione esaminatrice sarà al pianoforte e suonerà, o ancor meglio canterà accompagnandosi, due brani semplici, meglio se conosciuti (brani dal repertorio popolare o da quello classico o temi musicali di film o cartoni) diversi per metro e forma, e se possibile, anche modo. Per ogni brano verranno proposte attività volte a valutare prima l'attitudine ritmica e successivamente quella melodica. In merito all'attitudine ritmica, nel corso della prova gli allievi saranno invitati a: seguire la musica con il movimento di una parte del corpo; individuare la pulsazione battendo le mani; individuare gli

accenti ritmici; ripetere brevi sequenze ritmiche con voce e/o corpo; improvvisare brevi sequenze ritmiche. Nell'ambito dell'attitudine melodica, gli allievi saranno invitati a: completare, cantando un'ultima nota, la frase melodica lasciata sospesa; cantare la tonica del brano; cantare il brano; cantare alcune parti del brano in risposta al docente; improvvisare brevi sequenze melodiche. È bene ricordare che, seppure gli allievi svolgeranno la prova in gruppo, la loro valutazione sarà individuale e sarà compito degli altri docenti in commissione osservare e riempire la griglia di osservazione, in modo che il docente che somministra le prove possa occuparsi degli aspetti esecutivi, relazionali e di gestione del gruppo. Per agevolare il processo di valutazione, sono stati elaborati dal gruppo di ricerca i seguenti materiali che verranno forniti all'interno delle linee guida per essere utilizzati nell'organizzazione/esecuzione della prova: descrizione delle consegne verbali del docente; descrizione delle azioni degli allievi; brani suggeriti (abbinati in modo che ci siano differenze di forma/modo/metro); esempi dettagliati relativi alle consegne musicali del docente; griglia di osservazione per la prova di ascolto ed esecuzione ritmica e per quella melodica. In aggiunta alla prova e a conclusione della stessa verrà anche sostenuto un colloquio con l'allievo sulle motivazioni che spingono a intraprendere lo studio di uno strumento e sulla eventuale scelta dello strumento.

## Osservazioni conclusive e prospettive

La prova di accesso elaborata a seguito del progetto di ricerca mira a consentire anche agli allievi con BES di esprimere la propria attitudine musicale, considerata non un talento innato ed esclusivo, ma una caratteristica di cui tutti siamo portatori. La scelta di configurare la prova come un compito di realtà, consente infatti di proporre “situazioni-problema” a carattere musicale *aperte* che ammettono molteplici soluzioni, *sfidanti* che motivano la partecipazione e l'impegno degli allievi e *sostenibili* che possono essere affrontate con le risorse di cui gli allievi dispongono (Trincherò, 2017). Si ritiene, infatti, che l'alto livello di contestualizzazione e il riferimento a una situazione chiara, concreta e soprattutto accessibile in base alle proprie risorse, consenta la partecipazione alla prova a tutti gli allievi con Bes consentendo di far emergere al massimo grado possibile le loro potenzialità. Per un contributo fattivo al miglioramento della *governance* delle SMIM in direzione inclusiva, si auspica che quanto sarà oggetto delle linee guida venga diffuso nelle sedi opportune per l'innovazione della formazione dei docenti di strumento in prospettiva inclusiva.

## Riferimenti bibliografici

- Aquario, D. (2015). *Valutare senza escludere. Processi e strumenti valutativi per un'educazione inclusiva*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Associazione TREELLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Bellacicco, R., Cappello, S., Demo, H., & Ianes, D. (2019). L'inclusione scolastica fra push-e pull-out, transizioni e BES: una indagine nazionale. In D. Ianes (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, pp. 175-219. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Fondamenti teorici e operativi per una didattica dell'inclusione. In F. Ferrari, G. Santini (a cura di), *Musiche inclusive*, pp. 11-36. Roma: Universitalia.
- Corsini, C. (2018). Inclusione e culture valutative. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di). *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*, pp. 85-94. Lecce: Pensa.
- DM 201/99. *Riconduzione ad ordinamento dei corsi sperimentali ad indirizzo musicale nella scuola media ai sensi della legge 3 maggio 1999, n. 124, art. 11, comma 9*.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2021). *Rapporto scuola media 2021*, <https://scuola-media.fondazioneagnelli.it/>.
- Gordon, R. L., Fehd, H., & Mc Candliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A Meta-Analysis. *«Front. Psychol»*, 6, 1777.
- Gordon, E. E. (2006). *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*. Milano: Curci.
- Hallam, S., & Council, M. E. (2015). *The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMerc).
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. New York: Higher Education Academy.
- ISTAT (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020*.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nat. Rev. Neuroscience*, 11, pp. 599-605.
- Legge 3 maggio 1999, n. 124. *Disposizioni urgenti in materia di personale scolastico*.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del I ciclo di istruzione*.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: il Mulino.

- Peretz, I. (2002). La musica e il cervello. In *Enciclopedia della musica. Vol II. Il sapere musicale*, pp. 241-270. Torino: Einaudi
- Rizzo, A. L., & De Angelis, B. (2019). La progettualità inclusiva nel PTOF: il ruolo della dimensione ludico-musicale. In G. Elia, S. Polenghi, & V. Rossini (a cura di). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, pp. 625-636. Bari: Pensa Multimedia.
- Rizzo, A. L., Chiaro M., Corsini C., & Sapuppo, F. (2020). Insegnamento dello strumento musicale e inclusione scolastica: una ricerca nazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(2), pp. 158-168.
- Schein, E. H. (2008). *Organization Culture and Leadership*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Rizzoli Education.
- Unesco-Kaces/Korea Arts and Culture Education Service (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: Unesco.
- WHO (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.

# ***Perception of Disability: Motricity-oriented education routes and inclusivity-based research perspectives***

di Rosa Sgambelluri<sup>°</sup>

## **Abstract**

Many education scholars consider motricity aggregating and inclusive (Bertagna, 2005; Block & Vogler, 1994; Goodwin & Watkinson, 2000; Moliterni, 2013). It helps all students to develop specific motor and relational skills and non-special-needs students to manage special needs effectively (Slininger, Sherrill, & Jankowski 2000). These positive aspects also have their impact on PE teachers according to their individual views of disability and special needs (Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou, & Patsiasouras, 2004; Tripp & Rizzo, 2006). However, teacher attitude towards a special-needs student does influence day-to-day teaching and learning. The special-needs teacher's perception of disability is an important inclusivity factor that could make educational practice difficult, as class design needs constant adaptation and change. The paper presents an important educational experience at the University of Reggio Calabria, Italy, as we worked on our future special-needs teachers' perception and consequent management of inclusivity through motricity knowledge acquisition, with a view to designing and practicing more and more inclusive processes.

**Keywords:** physical education, inclusivity, inclusive processes, perception, education, special-needs teacher.

*First submission:* 09/10/2021, *accepted:* 23/11/2021

*Available online:* 16/12/2021

---

<sup>°</sup> Università degli Studi di Reggio Calabria. Corresponding author: rosasgambelluri81@gmail.com.



## **Special-needs Teacher Training in the Italian School System**

D.P.R. (Italian President's Decree) no. 970 of 31st October 1975 triggered the designing of the first educational routes for special-needs teachers, which has paved the way for the first Masters' courses.

Since 1986/1987, these two-year Masters' courses for special-needs teachers have become multi-functional, as they certify a manifold specialization in the psycho-physical and sensory areas of learning.

O.M. (Italian Ministry of Public Education Ordinance) no. 185 of 17th March 1997 discontinued the aforesaid courses, pending the definition of the educational scheme of the Inter-University Specialization School for Secondary Education teacher (D.P.R. 31st July 1996, no. 470) and of the Graduate Course in Primary Education Science (D.P.R., 31st July 1996, no. 471), designed for the new teacher training courses in Italian Universities. Intensive 1-year courses were designed to train redundant teachers in certain special skills (Law no. 662 of 22nd December 1996).

After 20 years of successive training courses for special-needs teachers, Law no. 104 of 5th February 1992 stressed the importance of specific university education, which set a new frontier in teaching and training.

Art. 4 of D.M. 26th May 1998 would later allow for the design of a 2-year 400-period sandwich course within the SSIS (Italian Secondary Education Training School) scheme, whereby permanent teachers could even qualify for alternatively teaching special-needs students. 80-period-a-year specialization courses would later be designed for permanent teachers wishing to qualify for single specific skills in special-needs teaching.

Only 2 years later would D.M. of 20th February 2002 authorize specialized Inter-University Secondary-Education schools to design 800-period special-needs courses for qualified permanent secondary-school teachers. The crucial innovation concerning these 2-year graduate courses is the introduction of lab-based teaching.

The 2002 D.M. authorized Universities to design school programs and syllabi and to start Primary-Education Science degree courses and SSIS programs based on Inter-University agreements.

Another change for SSIS and the University degree courses for primary-school teachers consists in having envisaged 400 periods for special-needs education. For the first time in Italian schooling history have specialization school activities and university degree courses envisaged School-University integration and the consequent introduction of new professions.

Law no. 53 of 28th March 2003 changed the School and University scenario even further by establishing general education rules and basic performance levels in education and training. Art. 5 of the aforesaid law

specifically deals with teacher training and lists the rules concerning the basic training of teachers to take place at university, namely in 5-year Degree courses.

On 26th November 2019, the Italian Public Education Ministry (MIUR) issued a paragraph concerning the training of teachers on special-needs for 2019/2020, which stresses the importance of disabled student inclusivity in line with what the Italian Constitution has already stated (Art. 33, 33, 34). The paragraph specifies that all teachers throughout the education process must be specifically qualified and trained on inclusivity-based objectives, methods, procedures, routes and strategies.

This extremely variegated and constantly changing scenario implicitly stresses the paramount importance of training for teachers to build up their specific professional skills. Special-needs teachers are constantly called upon to perform new tasks which go far beyond the traditional Italian view of education. Not only are they to provide knowledge, but also have to foster the full acquisition of individual resources and professional skills.

### **Motricity and Inclusivity: a prerequisite for research**

As Sibilio and Gomez Paloma stated in 2004, motricity has always been considered a theoretical and practical pillar in the training of special-needs teachers-to-be. Motricity has enjoyed the influence of a new approach to plural cross-disciplinary educational research (*Ibidem*).

The special nature of motricity has contributed to dismantling the socio-cultural barriers that had long hindered the expression of different skills and cultures. Motion-based activities enjoy an inherent inclusivity potential – they are basically univocal.

Teaching motricity must be considered a strategy that fosters the development of inclusivity-oriented processes whereby each student expresses their own specific skills and gets fulfillment out of that.

Teaching the body to move is to be considered an opportunity to learn how to use a strategy that supports special-needs students and improves their motion skills. The body is the subject of human learning and a great opportunity for special-needs students to fully enjoy their residual motion skills.

These considerations on the role of the body in cognitive processes must entail new training strategies for special-needs teachers, whose professional topic-oriented skills become the prerequisite for a basic cultural evolution that should lead to their concrete inclusivity-based growth.

Investigating our future teachers' perception of disability and special-needs students entails obtaining feedback on their attitudes and learning whether teacher thought and behavior do or do not influence course design (Pinnelli & Fiorucci, 2019). So, if a special-needs teacher or a PE teacher considers a disabled student generally inadequate for whatever physical activity, it will be extremely difficult for them to plan a lesson that should include all students.

So, university training courses for future specialized teachers must include the aforesaid aspects, lest some ideas and/or action schemes should be reproduced which would jeopardize all students' inclusivity.

As various international studies have evinced (Robinson, 2017; Sharma & Nuttal, 2014), teachers' positive attitudes toward special-needs students are crucial to the success of inclusivity. This is also true of PE teachers, whose attitudes strictly depend on their positive/negative view of disability (Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou, & Patsiasouras, 2004; Tripp & Rizzo, 2006). These attitudes even influence their lesson plan and conduction, as well as their response to inclusivity (Jeong & Block, 2011).

Studies by Pocock e Miyahara (2018) evince some difficulties teachers meet while trying to realize social inclusivity in planning and practicing motor activities. Among these, we can find: a) the degree of student involvement in class, which often entails a drastic divide between special-needs and non-special-needs students; b) PE teacher expectations on special-needs students, which are lesser than on non-special-needs students; c) PE lessons themselves, where most of the emphasis is placed on learning physical skills to the detriment of social inclusivity.

There are positive aspects as well, though. Other research has witnessed PE teachers interact with specialists, parents, special-needs students and even fellow teachers to improve their own lessons and develop fruitful cooperation networks (Pocock & Miyahara, 2018). Yet other research featured PE teachers using cooperative learning as an effective educational support (Grenier, 2006).

## **Objective**

The object of the exercise was basically working on our future teachers' perception of disability to design inclusivity-based processes through the acquisition of specific motricity notions. So, motricity has been a unifying instrument for us to understand, through feelings and beliefs, which teacher attitudes are inclusive and which are not.

## Methodology

The study involved a significant cross-section of about 150 special-needs teaching trainees from the University of Reggio Calabria, Italy, in the 2018/2019 academic year. A questionnaire was also administered to assess how teacher perception of inclusivity would influence inclusivity-based teaching practice. A correlation with the trainee's motricity knowledge was investigated as well (Altomari, Sgambelluri, & Straniero, 2020).

This testing instrument helped us identify the main dimensions related to the special-needs teacher's perception of a special-needs student's body during motricity classes and how the perception affects class practices and strategies.

The questionnaire was administered at the end of a Special-Needs Teacher Training Course which entailed prior specific motricity-lab-teaching activities (Beery, 1997; Galifret-Granjon, 1980; Henderson & Sugden, 1992), whereby trainees had been able to appreciate the inclusivity-oriented nature of motricity.

Following the existing literature (Theodorakis, Bagiatis, & Goudas, 1995; Kudlaeek, Válková, Sherrill, & Myers, 2002; O'Brien, Kudlaček, & Howe, 2009), three scales were considered which were meant to gauge a) *teacher perception of physical disability*, b) *the importance of inclusivity*, c) *the teacher's active and inter-active skills*.

More specifically:

- the *disability perception* scale enables us to investigate teachers' actions and perceptions and helps teachers reflect more effectively on the most appropriate attitudes to nourish towards disability and avoid any anti-inclusivity attitudes;
- the *importance of inclusivity* scale gauges the degree of inclusivity of motor- and sensory-disabled students which teachers wish to assert within their motricity classes, in line with what was stated by the European Agency for Development in Special Needs Education in 2009 (whereby inclusivity is seen as a universal educational approach), as well as what had been stated even earlier at the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006 (our obligation to safeguard the rights of the disabled within a behavioral scenario where personal features are seen in a sort of social relationship with the environment);
- the *teacher skill* scale aims at gauging the level of active intervention, participation and interaction that teachers show in PE classes to include motor- and sensory-disabled students and improve their life quality.

## Discussion

The questionnaire has yielded the following results:

- a) The first scale (physical disability perception) reveals the teacher's clear difficulty trying to design adequate lessons with all students, whether they are disabled or not. This data is in line with the literature, whereby teachers usually find it awkward to adapt or modify activities just to include special-needs students;
- b) the second scale (the importance of inclusivity) shows a generally high degree of agreement, i.e. it is important to adequately modify educational routes to design inclusive lessons. This data too is in line with some international studies featuring a type of teacher who takes good care to gather information on their own students (An, Meaney, 2015), make the necessary changes to adjust what is being planned to the need of bringing the disabled into a successful inclusivity-oriented educational scenario (Simpson & Mandich 2012);
- c) also the third scale (teacher skill) reveals the teachers' determination to improve the life quality of special-needs students at school. The literature on the topic shows that fostering significant interactions between and among peers does help students feel part of a single and sole prejudice-free context, which can be achieved by building small groups and promoting cooperative learning (Goodwin & Watkinson, 2000; Grenier, 2006; Johnson, Johnson, & Holubec, 1994). Not only does this hold good for peer groups, but also for creating a social support network of inclusivity specialists, such as educators, psychologists, ordinary school teachers, special-needs teachers, headmasters and other positions at school (An & Meaney, 2015).

Resorting to cooperative learning arises from our awareness that, to create an inclusive environment, one educational methodology must perforce be considered which simultaneously involves everyone without neglecting anyone of the participants, respects individual diversities and avoids individualized routes. Building a cooperative environment makes for the scientific evolution of group work, so it is the group that works if and when it does, because it is the group that enables the structuring of a real form of cooperation.

After Booth and Ainscow's indications (2002), great emphasis must be placed on motricity in cooperative learning, as it is a possible facilitator bound to increase everybody's accessibility and participation.

## Conclusions and Further Perspectives

Educational research focused on the importance of motricity at school has shown greater and greater impact on the professional significance of the teaching job (Perla, 2016) and on the importance of adequately training special-needs teachers-to-be.

Practising motricity at school enables students to fully express their own potential in an integrative learning environment whereby the teacher's main task is to design educational procedures through a flexible approach tailored to each single pupil.

As some scientific studies (Gomez Paloma & Damiani, 2015) emphasize the role of the human body in teaching and learning, special-needs training classes should take full advantage of the transversal nature of motricity.

Exclusive discriminatory dynamics concerning special-needs students in PE classes at school deserve our critical attention.

So, designing inclusive educational action in a motricity-oriented environment means distancing ourselves from all those practices still based on an epistemologic interpretation of the deficit, whereby differences are seen as the product of faulty conditions centred solely on the individual.

Educational action designed according to this normative ability-centred body view witnesses an absolute overlapping identification of disability with deficit. Conversely, inclusivity-centred thinking erases this oversimplification and places disability within the realm of context-produced disabling processes, as was stated during the aforesaid UN Convention in 2006.

So, a future research route within the university training of special-needs teachers should allow for the creation of an inclusivity-oriented school in line with the *Universal Design for Learning* model (Rose & Meyer, 2002) for building educational routes suitable for everybody. The basic idea behind it should not be the personalization of educational action to meet "special" needs; it should be the careful tailoring of educational schemes to the abilities of each student, whether disabled or not.

Training future competent special-needs teachers, however, entails preparing an appropriate context and building viable educational routes which not only feature motricity, but also allow for a new way of interpreting and combining all these approaches to improve university training.

We hope this questionnaire will pave the way for interesting educational routes to be scientifically argued for or against throughout Italy.

It would be ideal to have co-building, co-designing, co-assessing moments which could lead to creating a research protocol for numerous Italian Universities to share.

## References

- Altomari, N., Sgambelluri, R., & Straniero, A. (2020). Percezione e agire inclusivo a scuola nelle attività di Educazione Fisica. Risultati di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion* (1), pp. 434-450. Doi: 10.7346/sipes-01-2020-30.
- An, J., & Meaney, K. S. (2015). Inclusion practices in elementary physical education: A social cognitive perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), pp. 143-157. Doi: 10.1080/1034912X.2014.998176.
- Beery, K. (1997). *The Beery-Buktecnica Developmental Test of Visual-Motor Integration: VMI with Supplemental Developmental Tests of Visual Perception and Motor Coordination: Administration, Scoring and Teaching Manual*. Parsippany, NJ: Modern Curriculum Press.
- Bertagna, G. (2005). *Scuola in movimento. La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive*. Milano: FrancoAngeli.
- Block, M.E., & Vogler, E.W. (1994). Inclusion in regular physical education: the research base. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, (65), pp. 40-44. Doi: 10.1080/07303084.1994.10606830.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. UK: Wide Bay Resource Centre.
- D.M. del 26 maggio 1998. Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario «testo disponibile al sito: <http://attiministeriali.miur.it/anno-1998/maggio/dm-26051998.aspx>», consultato in data 6/10/2021.
- D.M. del 20 febbraio 2002. SSIS - Corso handicap 800 ore «testo disponibile al sito: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm20202.html>», consultato in data 6/10/2021.
- D.P.R. 31 luglio 1996, n.471. Regolamento concernente l'ordinamento didattico del corso di laurea in scienze della formazione primaria «testo disponibile al sito: [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1996-09-12&atto.codiceRedazionale=096G0497&elenco30giorni=false](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1996-09-12&atto.codiceRedazionale=096G0497&elenco30giorni=false)», consultato in data 6/10/2021.
- D.P.R. 31 luglio 1996, n.470. Regolamento concernente l'ordinamento didattico della scuola di specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria «testo disponibile al sito:

- <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1996-09-12&atto.codiceRedazionale=096G0496>», consultato in data 6/10/2021.
- D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970 (GU 21 aprile 1976, n. 104). Norme in materia di scuole aventi particolari finalità. «testo disponibile al sito: [http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970\\_75.html](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr970_75.html)», consultato in data 6/10/2021.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). «testo disponibile al sito: <https://www.european-agency.org/>», consultato in data 6/10/2021.
- Galifret-Granjon, N. (1980). *Batteria Piaget-Head: test di orientamento destra-sinistra*. Firenze: Giunti.
- Goodwin, D.L., & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (17), pp. 144-160. Doi: 10.1123/apaq.17.2.144.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Grenier, M. (2006). A Social Constructionist Perspective of Teaching and Learning in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 23, pp. 245-260. Doi: 10.1123/apaq.23.3.245.
- Henderson, S. E., & Sugden, D. A. (1992). *Movement Assessment Battery for Children*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Jeong, M., & Block, M. E. (2011). Physical Education Teachers' Beliefs and Intentions Toward Teaching Students With Disabilities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), pp. 239-246. Doi: 10.1080/02701367.2011.10599751.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). The nuts and bolts of cooperative learning. Interaction Book Company. Tr. It. Johnson D.W., Johnson R.T., Houbec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Kudláček, M., Válková, H., Sherrill, C., & Myers, B. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), pp. 280-299. Doi: 10.1123/apaq.19.3.280.
- Legge n. 662 del 22 dicembre 1996. Misure di razionalizzazione della finanza pubblica «testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1996/12/28/096G0686/sg>», consultato in data 6/10/2021.
- Legge n.104 del 5 febbraio 1992. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate «testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>», consultato in data 6/10/2021.
- Legge n.53 del 28 marzo 2003. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di



- istruzione e formazione professionale «testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>», consultato in data 6/10/2021.
- MIUR, Ordinanza 17 marzo 1997 (GU n.112 del 16-5-1997). Sospensione, per l'anno scolastico 1997-98, delle procedure di nuovi riconoscimenti dei corsi statali e non statali di specializzazione per insegnanti di sostegno di cui all'ordinanza ministeriale 6 maggio 1996, n. 169. (Ordinanza n. 185). «testo disponibile al sito: [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-05-16&atto.codiceRedazionale=097A3696&tipoSerie=serie\\_generale&tipoVigenza=originario](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1997-05-16&atto.codiceRedazionale=097A3696&tipoSerie=serie_generale&tipoVigenza=originario)», consultato in data 6/10/2021.
- MIUR, Formazione docenti per le attività di sostegno e tutor a.s. 2019-2020. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative. «testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/personale-docente>», consultato in data 6/10/2021.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- O'Brien, D., Kudlaček, M., & Howe, P. D. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2, pp. 46-61. Doi: 10.5507/euj.2009.004.
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: Nazioni Unite.
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19 (2), pp. 104-111.
- Perla, L. (ed.) (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce:Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). Disabilità e inclusione nell'immaginario di un gruppo di insegnanti in formazione. Una ricerca sulle rappresentazioni. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), pp. 538-556. Doi: 10.30557/MT00080.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), pp. 751-766. Doi: 10.1080/13603116.2017.1412508.
- Robinson, D. (2017). Effective Inclusive Teacher Education for Special Educational Needs and Disabilities: Some More Thoughts on the Way Forward. *Teaching and Teacher Education* 61(1), pp. 164-178. Doi: 10.1016/j.tate.2016.09.007.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2014). The Impact of Training on Pre-Service Teacher Attitudes, Concerns, and Efficacy Towards Inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 44(2), pp. 142-155. Doi: 10.1080/1359866X.2015.1081672.

- Sibilio, M., & Gomez Paloma, F. (2004). *La formazione universitaria del docente di educazione fisica. Le nuove frontiere dell'educazione attraverso il corpo*. Napoli: Ellissi.
- Simpson, K., & Mandich A. (2012). Creating inclusive physical education opportunities in elementary physical education. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), pp. 18-21.
- Theodorakis, Y., Bagiatis, K., & Goudas. M. (1995). Attitudes toward teaching individuals. *Adapted physical activity quarterly*, 12(2), pp. 51-160. Doi: 10.1123/apaq.12.2.151.
- Tripp, A., & Rizzo, T. (2006). Disability Labels Affect Physical Educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23(3), pp. 310-326. Doi: 10.1123/apaq.23.3.310.

## ***Authors***

**Loretta Fabbri**, is Full professor of Didactics and Transformative Methodologies at University of Siena. She is Vice Head of the Department of Education, Human Sciences and Intercultural Communication, (University of Siena) and she is delegate of the Rector for the soft-skills programs within the Teaching & Learning Center. Her research is focused on Theory and Methods of Transformative Learning, Community of Practices and post-qualitative research. She is co-founder of Italian Transformative Learning Network and works with private and public institutions for continuing education programs.

**Antonello Mura**, is Full Professor of Didactics and Special Pedagogy at University of Cagliari. He is Head of the Faculty of Humanistic Studies. His research interests focus primarily on historical-epistemological investigation of Special Pedagogy, family associations, teacher training and educational guidance. Among his publications: *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico culturali e questioni aperte* (FrancoAngeli, 2016); *Orientamento formativo e Progetto di vita* (FrancoAngeli, 2018).

**Maurizio Sibilio**, Ph.D., is Full Professor of “Didactics and Special Pedagogy” at the Department of Humanities, Philosophy and Education (DISUFF) of the University of Salerno and he is currently Prorector at the same University. His research interests include: pedagogical and didactic meaning of corporeality in a bio-educational perspective, the inclusive potential both of the body and movement and of those mechanism that regulate the teaching-learning process with a particular refer focus on the bodily dimension of teaching. He has been established a fruitful scientific collaboration with Alain Berthoz, which gave rise to the declination of the theory of simplicity in the pedagogical and didactic field, also highlighting the non-linear nature of educational research and its bio-educational matrix. He is the author of essays and articles, the most recently published are: *Le criticità dell'autonomia scolastica e universitaria e la funzione strategica*

*Educational Reflective Practices* (ISSNe 2279-9605), 2/2021 Special Issue  
Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12955

*dell'educazione al tempo del COVID-19* (2020, Nuova Secondaria, 10, 2020), *L'interazione didattica* (2020, Morcelliana).

**Alessandra Romano**, is an Associate Professor in Teaching and Learning Methods and special education at the University of Siena. In both teaching and research, Dr. Romano's focus is in generating conditions for adults, groups and teams to learn, grow and develop the skillful means for collaborative inquiry and organizational change. Her particular strands of research are transformative learning, experience-based methods and diversity and disability management.

**Daniele Bullegas**, is a PhD Student in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at the University of Siena. His research interests concern training devices of parental education, neurodevelopmental disorders and reflexive practices in educational contexts. Among his publications: (with A. Mura) *ADHD e famiglia: un'esperienza di supporto alla genitorialità* (on *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*); *ADHD a scuola: strategie e procedure per una didattica inclusiva* (on Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S., (eds), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erickson).

**Marinella Muscarà**, is full professor of General Didactics and Special Education Special Education and Dean of the Faculty of Humanities, Foreign languages and Education - Kore University of Enna. She has coordinated national and international research projects in the field of intercultural education. Her research focuses on didactics and special education, intercultural and multilingual education, educational technologies, and teacher training.

**Alessandro Romano**, is a Ph.D. student in Social Inclusion in Multicultural Contexts (XXXIV cycle) from the Faculty of Humanities, Foreign languages and Education at the Kore University of Enna. He holds a master's degree in cultural anthropology and ethnology. He specialized in ethno-anthropological heritage and educational support activities for secondary schools. His main research interests are related to didactics and pedagogy of cultural heritage, intercultural education, special education.

**Valeria Friso**, Ph.D. is associate professor in Didactics and Special Pedagogy at the Department of Education Studies of the University of Bologna. Her research activity concerns the processes of social inclusion of adults with disabilities and people in disadvantaged situations through

enhancement and development of territorial networks. She also takes these issues in training on the territory. She is involved in international research projects and works in cooperation activities.

**Mirca Montanari**, Ph.D. is a Professor on contract of Pedagogy and Special Education at the University of Urbino. Her researches are focused on inclusive education, school and special educational needs, training of specialized support teachers. She is author of essays and publications on these topics. Her most recent volume is: *Educational needs in school and inclusive contexts. Some exploratory surveys on the territory* (FrancoAngeli).

**Giorgia Ruzzante**, Ph.D. is Assistant Researcher in the Faculty of Education at University of Bozen. Her research focuses are related to inclusive education, teachers' training and Philosophy for Children. She is author of numerous publications about these topics.

**Arianna Taddei**, is researcher of Didactic and Special Pedagogy at the Department of Education of the University of Macerata.

The main research topics concern: inclusive education, rights based research approach of persons with disabilities, intersectionality approach applied to the field of Special Pedagogy. Since 2007 he has been collaborating on international cooperation projects on Inclusive Education in different areas (Palestine, Latin America Countries, Senegal, Mozambico) in designing projects and inclusive education policies and implementing research and training activities with several stakeholders. Arianna Taddei is member of the main Italian Societies of Pedagogy. She is author of essays and monographies, among which one of the most important is: *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione* (FrancoAngeli, 2020).

**Heidrun Demo**, is Associate Professor in Inclusive Education at the Faculty of Education at the Free University of Bolzano. She is also Director of the Competence Centre for School Inclusion in UNIBZ. Her research focuses on inclusive teaching and learning and inclusive school development. Her most significant publications deal with self-determination in learning processes and school development by means of the Index for Inclusion.

**Simone Seitz**, is Full Professor in the field of General Didactics and Inclusion at the Faculty of Education of the Free University of Bolzano. She is also Vice-Director of the Competence Centre for School Inclusion at UNIBZ. Her research focuses on diversity, difference and inclusion in

primary schools and in Early Education as well as the professionalization of teachers and Educators. Her most significant publications deal with professionalization of teachers in the context of school development processes as well as with inclusive didactics, concepts of giftedness and educational equity.

**Amelia Lecce**, is Ph.D. in Educational Research Methodology. Her research interests are related to inclusive education, competency-based education, and informal learning technologies. Significant publications include Simplified Teaching and New Inclusive Technologies. Teaching methodologies and tools to foster the development of Perspective Taking skills.

**Ilaria Viola**, is a PhD student in the Department of Human Sciences, Philosophy and Education at the University of Salerno. His research focuses are related to teacher training, virtual learning environment.

**Giovanna Celia**, Psychologist, psychotherapist, PhD in Educational Research Methodology, senior supervisor, assistant professor of Dynamic Psychology at Department of Humanistic Study, University of Foggia (Italy), Scientific Director of Foggia University Psychological Counselling Center. Currently, Giovanna Celia is carrying out research and didactical activities both in the field of motivation to study, narrative and group dynamics with a neuroscientific approach. Her research interests are related to new models of teacher training specially oriented to the prevention of burn-out.

**Rubina Petruccioli**, is a Ph.D. student in Learning and Innovation in Social and Work Contexts at University of Siena. She took a Master's Degree in Educational Science and Pedagogical Counseling at the University of Siena. She also previously achieved a Bachelor's Degree in Educational Science at the same University. Her research interest focus on the inclusive education, with particular attention to the development of sense of self-efficacy and professional identity in support teachers.

**G. Filippo Dettori**, is professor of didactics and special pedagogy at the University of Sassari. His studies focus on teaching methodologies in schools and the inclusion of students with disabilities. He is the main referent and director of the University of Sassari specialization courses and programmes for the training of prospective special education teachers. He is the author of articles and books, including: *Giustizia minorile e integrazione sociale*, FrancoAngeli, Milano 2020, *I disturbati del neurosviluppo e del*

*comportamento*, FrancoAngeli, Milano, 2021, *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017.

**Barbara Letteri**, is a PhD student and Adjunct Professor at University of Sassari. His research focuses are related to adult education, competence based education and informal learning technologies. She is the author of articles, among which the most significant is: *Learning outcomes of specialization for support teachers: an evaluative comparison across universities*, *Form@re*, 2(1) 2021, pp. 122-136; *The relational aspect in the school-family relationship at the time of Covid-19: a reflection in terms of inclusion of students with disabilities*, *QTimes*, 13(2) 2021, pp. 267-280.

**Andrea Fiorucci**, PhD in Development Pedagogy, he is currently a research fellow and adjunct professor in the Special Education and Technology education at the University of Salento. He collaborates with the Center on New Technologies for Disability and Inclusion (CNTHI, UniSalento) and deals with Technology education, quality of life and promotion of well-being, visual impairment and teachers' attitudes towards inclusion and differences. He is the author of essays and articles, among which the most recent are: *The contribution of technologies in educational support activities for pupils with disabilities* (in collective book FrancoAngeli, 2021); *Sensory disabilities in school. A study on the attitudes and fears of a group of trainee teachers* (Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2020); *Individualized educational planning on an ICF basis. From constructs to teaching practice* (with Pinnelli, Pensa, 2020).

**Michela Galdieri**, Ph.D. is Researcher in Special Pedagogy and Didactics (M-PED/03) in the Department of Humanities, Philosophy and Education at University of Salerno. Her research focuses on investigating inclusive potential of corporeality in teaching-learning processes and on the educational and inclusive aspects of assistive technologies in Didactics. More specifically, she is currently focusing on Augmentative Alternative Communication (AAC) strategies, tools and aids to facilitate the participation and inclusion of people with complex communication needs within formal and informal contexts. She is the author of essays and articles published both by national and international journals.

**Emanuela Zappalà**, Ph.D. is currently a Research Fellow in Special Pedagogy and Didactics (M-PED/03) at the Department of Humanities, Philosophy, and Education at the University of Salerno.

Her research interests include teacher education and more specifically inclusive and special pedagogy and didactics for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), and the implementation of evidence-based practices to foster inclusion. Her essays and articles focus on investigating inclusive practices that may support teachers in promoting full participation and development of students with ASD and on the implementation of the Group-based Early Start Denver Model in Italian preschools.

**Michele Domenico Todino**, is a Researcher at the Department of Humanities, Philosophies and Education of the University of Studies of Salerno; PhD in Educational Research, Instructional Corporations, Technologies and Inclusion; member of the scientific committee of the “Empathic” Project conducted by Collège de France and University of Salerno; member of the Italian Society for Research on Medial Education (SIREM); computer engineer, graduated from the Polytechnic of Milan; master’s degree, graduated from the University of Illinois in Chicago.

**Lucia Pallonetto**, Phd Student of the Didactic Corporeity, Technology and Inclusion, at the Department of Human Sciences, Philosophy and Education of the University of Salerno. Her research objectives are linked to motor education in children of an evolutionary age, a specific interest for the Pedagogy of the Movement emerges, with particular reference to the inclusive function of creative movement and dance and to the use of the body and movement.

**Rossana Perrone**, Ph.d Student in Currently Phd Student of the Didactic Corporeity, Technology and Inclusion, at the Department of Human Sciences, Philosophy and Education of the University of Salerno. She presents a pedagogical-didactic training in the field of motor and sports. Her research goals are related to the education of children of an evolutionary age, and specifically his interest focuses on the assessment of the disgraceful disorder in evolutionary age.

**Carmen Palumbo**, Associate professor in Methods and Didactics of Motor Activities (sector M-EDF/01) at the Department of Human Sciences, Philosophy and Education of the University of Salerno. She was professor of Pedagogy and Pedagogy applied to dance at the National Academy of Dance in Rome (AND). Since 2001 he has been collaborating in the realization of research activities in the university field, developing his own research lines on the study of the didactic function of movement activities to favor cognitive and inclusive processes in formal and informal educational




contexts, with particular reference to educational and inclusive aspects of dance and expressive movement. She is the author of numerous articles in national and international journals and texts on the educational and inclusive potential of “dance”. In 2016 she was awarded the 2016 ITALIAN PEDAGOGY AWARD by SIPED, for the monographic work *The educational dance: Educational dimensions and educational perspectives* (2013), Rome: Anicia.

**Amalia Lavinia Rizzo**, Ph.D. and researcher in Special Education in the Department of Educational Sciences at Roma Tre University. Her research focuses are related to inclusive education, evidence based education and music education to promote school inclusion. She is member of the most important Italian academic societies of education (SIPED, SIPES, SIRD, SApIE). She is the author of many essays, articles, and books, among which the most significant is *Musical games and learning difficulties* (Carocci).

**Maristella Croppo**, is a singer, musician and passionate music teacher, with over ten years of experience in teaching music to children of all ages. She studied Music Teaching at the Santa Cecilia Conservatory in Rome, graduating with honors and she is specialised in music education for the early childhood according to the Music Learning Theory of Edwin E. Gordon. Recently she collaborated with Roma Tre University in developing an inclusive access test for lower secondary school musical classes.

**Rosa Sgambelluri**, is an Associated Professor of *Special Needs Education and Learning* (M-PED/03) at the Department of Law, Business and Social Sciences of the University of Reggio Calabria, Italy. She is the Head of the Department and of the Teachers/Students Joint Commission. She is also a member of the Teachers’ Board of the *Businesses, Institutions and Behaviors* PhD Course at the University of Cassino, Southern Latium. She teaches *Intercultural Pedagogy* in the Primary School Education Science course (LM-85 bis), *Methods and Strategies in P.E. Teaching and Sport Education* in the Education and Training Science course (L-19), *Planning of PDF and IEP Design – life plan and life quality patterns: from design to assessment/evaluation* for the Special Needs Masters’ Course. Her favourite research topics are inclusivity in education, P.E. at School and Intercultural Education.



Educational  
Educational Practices  
**Reflective  
Practices**  
Educational  
Practices  
Educational  
Reflective  
Practices  
Educational  
Reflective

**Reflective  
Educational  
Practices**

**Educational Reflective Practices** nasce dall'esperienza maturata all'interno di un ampio network nazionale e internazionale composto da docenti universitari, consulenti e professionisti che da anni condividono e utilizzano un approccio riflessivo nello studio dei processi educativi e formativi.

La Rivista propone dunque saggi ed articoli sui temi della formazione e dello sviluppo del pensiero riflessivo nei contesti della vita e del lavoro, sui modelli e le logiche dell'agire educativo, sulle strategie formative per coltivare le comunità di pratiche e sostenere l'apprendimento organizzativo, sulle metodologie e gli strumenti per l'educazione del pensiero critico.

Due le tipologie dei contributi presenti: **ricerche empiriche** con preferenza per quelle che adottano un impianto qualitativo; **studi teorici** innovativi rispetto alla letteratura esistente, che privilegiano approcci multidisciplinari e piste di ricerca internazionali.

La Rivista si propone quindi come strumento di riflessione e aggiornamento per professionisti, esperti e ricercatori che lavorano in ambito educativo e formativo all'interno di organizzazioni pubbliche e/o private (università, istituzioni, scuole, organizzazioni del terzo settore, aziende).