

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 13 n. 2

Luglio-Dicembre 2022

ISSNe 2284-015X

**Pedagogie e Didattiche Speciali:
riflessioni e pratiche per una scuola
innovativa e una formazione inclusiva**
**Special Pedagogy and Special Didactics
for an innovative school
and an inclusive education**

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>

FrancoAngeli 

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 13 n.2

Luglio-Dicembre 2022

Pedagogie e Didattiche Speciali: riflessioni e pratiche per una scuola innovativa e una formazione inclusiva Special Pedagogy and Special Didactics for an innovative school and an inclusive education

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>

Education Sciences & Society (ESS) is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate.

The issues of *Education Sciences and Society* offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

Editors in Chief: Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia)

Editorial Committee

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Ilaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Direction Committee

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giaconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

Scientific Committee

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Allet (Université de Nantes, France); Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martín (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovaca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

Peer Review Process

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp. Michele Corsi Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy
Issn 2038-9442, ISSNe 2284-015X. Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Publicato 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>

Il semestre 2022 – Finito di stampare: dicembre 2022

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>

**Pedagogie e Didattiche Speciali:
riflessioni e pratiche per una scuola innovativa
e una formazione inclusiva**
Special Pedagogy and Special Didactics
for an innovative school and an inclusive education

Sommario

Editoriale

Michele Corsi, Catia Giaconi, Simone Aparecida Capellini

Pedagogie e Didattiche Speciali.

*Riflessioni e pratiche per una scuola innovativa e una
formazione inclusiva*

pag. 7

Editorial

Michele Corsi, Catia Giaconi, Simone Aparecida Capellini

Pedagogy and Special Didactics.

*Reflections and practices for an innovative school and
inclusive education*

» 17

Alia

**La propria storia è sempre contemporanea. Riflessioni
pedagogiche sul sentimento adulto di perdita**

*One's Own History Is Always Contemporary. Pedagogical
Reflections on The Adult Feeling of Loss*

Massimiliano Stramaglia

» 27

Articoli

**The Application of Quality of Life in Services for Persons with
Intellectual and Developmental Disabilities: Lines of
intervention in Spain and Italy**

*Catia Giaconi, Miguel Ángel Verdugo, Noemi Del Bianco, Laura E.
Gómez, Ilaria D'Angelo, Robert L. Schalock*

» 41

**A cross-case analysis of ICT courses in teacher training
programmes for special needs: Technology affordances and
Universal Design for Learning**

Laura Fedeli

» 59

Sexism and Traditional Masculinity in Country Music: Practicing Inclusivity and Innovation in Research and Education <i>Nancy C. Jones, Mathieu Deflem</i>	pag.	72
La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise Initial training of special education teachers. Outcomes of an exploratory investigation about professional beliefs and needs of postgraduates at the University of Molise <i>Filippo Bruni, Livia Petti, Maria De Angelis</i>	»	91
Characterization of gaze in handwriting of High and Low Frequency Word of Schoolchildren with Dyslexia <i>Simone Aparecida Capellini, Aldo Caldarelli, Giseli Donadon Germano, Catharina Vechiato Cristante, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco, Catia Giaconi</i>	»	109
Academic Activism for Inclusion: The case study of the UNESCO Chair of Inclusion in Higher Education & CINESUP Foundation (Chile) <i>Isabella Quatera</i>	»	120
Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente Special education and development of employment and independent living skills <i>Angelo Lascioli, Ivan Traina</i>	»	144
L'inclusione sociale nel gruppo classe Social Inclusion in the Class Group <i>Giombattista Amenta</i>	»	161
In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale? How can We Innovate School Education with Special Didactics? <i>Antioco Luigi Zurru</i>	»	172

Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali What educational-didactic coordinates for the support teacher in the perspective of an innovative school? New paths of educational research to enhance and enhance the existential complexities <i>Anna Maria Murdaca</i>	pag.	186
Diseño y personalización de contextos educativos inclusivos: estrategias y tecnologías didácticas Design and Customization of Inclusive Educational Environments: Strategies and Didactic Technologies <i>Dolors Forteza Forteza, Alejandro Ramon Rodríguez Martín, Arianna Taddei</i>	»	198
Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination <i>Karrie A. Shogren, Aldo Caldarelli, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi</i>	»	214
Fostering interculturally responsive educators for a sustainable society <i>Nicolina Bosco, Carlo Orefice, Loretta Fabbri, Mario Giampaolo</i>	»	227
Sguardi adolescenti sulla povertà educativa minorile. Un'esperienza di <i>Student Voice Research</i> Adolescent views on child educational poverty. A Student Voice Research experience <i>Simona Finetti</i>	»	240
I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review Programs to support the transition to work of youth with intellectual disabilities: An integrative review <i>Ivan Traina, Marco Andreoli, Luca Ghirotto, Geraldine Leader</i>	»	264

Remote cooperative teaching and mutual enrichment as an inclusive experience of internationalization in university <i>Anna Maria Mariani</i>	pag.	284
Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola Emotional availability of the teacher, inclusive didactic and culture of affectivity at school <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	297
Colmare il divario tra Scuola e Storia: il Progetto Scan Italy Scan Italy: Bridge the gap between History and schools <i>Stefano Di Tore, Aldo Caldarelli, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Veronica Beatini, Simone Aparecida Capellini</i>	»	313
Diversity and inclusion. Shared meanings between Italy and Lithuania. International comparative analysis of inclusive trajectories in educational policies and practices <i>Francesca Salis, Stefanija Ališauskienė, Daiva Kairienė, Rita Melienė, Lina Miltenienė, Veronica Punzo, Annamaria Riccioni</i>	»	326
L'Esercizio Fisico tra Scuola Inclusiva e ADHD: un Protocollo Pedagogico-Motorio Sperimentale Physical Exercise between Inclusive School and ADHD: An Experimental Pedagogical-Motor Protocol <i>Michele Corriero, Antonio Ascione</i>	»	341

Editoriale.

Pedagogie e Didattiche Speciali.

Riflessioni e pratiche per una scuola innovativa e una formazione inclusiva

Michele Corsi, Catia Giaconi, Simone Aparecida Capellini

Publicato online: 20/12/2022

Questo fascicolo di *Education Sciences & Society* (il numero 2 del 2022, di cui al suo 13^o volume: la rivista ha fatto la sua prima apparizione nel 2010) ritorna su uno dei tre vettori o paradigmi euristici della sua storia e della sua presenza letteraria e scientifica: la pedagogia speciale (per assumere la sua dizione tipicamente ministeriale o di settore scientifico-disciplinare).

Con quella ciclicità, che ormai la contraddistingue da diversi anni, di alternare quaderni dedicati, ora, alla pedagogia genere e sociale, ora alla didattica (con la dovuta apertura alle tecnologie dell'insegnamento – e, dunque, rivolte tanto all'istruzione quanto all'educazione, nell'accezione epistemologica di Israel Scheffler) e questo, appunto, alla pedagogia speciale come, anche qui, alle sue tecnologie di riferimento¹.

Così da rappresentare, unitariamente, tutta la ricchezza del dominio pedagogico-educativo, e senza privilegiare alcuno dei suoi differenti “nomi” di ricerca e di collocazione istituzionale e accademica. Superando, o volendo comunque bypassare, il frazionamento tutto italiano, oggi però parzialmente superato o ridotto, di quattro ambiti ritagliati e distinti che forse non ci hanno giovato nemmeno politicamente nel confronto europeo. Così da non avere, al presente, neppure un settore ERC con cui la pedagogia italiana possa agevolmente, e su molteplici piani, confrontarsi e collocarsi. Dispersa com'è, o faticosamente individuabile e rapportabile, tra l'investigazione psicologica e quella sociologica.

Questo non significa che siamo fautori dell'utilità o di un ritorno alla buia notte schellinghiana in cui “tutte le vacche sono nere”; tale da annullare la specificità dei diversi campi di indagine del macrocosmo pedagogico. Dove, tra l'altro, ciascuno dei quattro ambiti non incarna poi, di certo, una peculiarità “al

¹ Questo numero è stato curato per l'Ateneo maceratese, che è la sede istituzionale della rivista, dalla prof.ssa Catia Giaconi, che co-firma questo editoriale, e dal suo gruppo di ricerca. Come, per gli altri SSD, dagli ordinari maceratesi di ambito.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14942

singolare” quanto, piuttosto, una complessità decisamente “plurale”, per giunta ulteriormente declinabile.

Tant’è che anche questo fascicolo, nel solco – come si è detto – della pedagogia speciale, è rivolto significativamente alle didattiche inclusive quale una delle tematiche di siffatta frontiera scientifica decisamente importante, al presente, per teorie, azioni educative e “civiltà” di una nuova cittadinanza democratica capace di fare di un Paese (non ultimo il nostro), delle sue istituzioni e organizzazioni, finalmente, la terra, o meglio la patria, la “casa”, di tutti e di ciascuno. Non escludendo, o non volendo più escludere, come finalità, alcuno dei nostri concittadini (italiani come europei e mondiali): donne e uomini, minori, adulti e anziani, con disabilità o meno. Allo scopo, particolarmente e in queste pagine, di tracciare lo stato dell’arte delle riflessioni e delle pratiche agite, volte alla realizzazione di una scuola innovativa e, in senso più ampio, di una comunità inclusiva. L’intendimento del numero, infatti, è quello di documentare il quadro delle ricerche e degli studi indirizzati alla promozione di significativi percorsi e progetti di inclusione scolastica, universitaria, sociale. Accogliendo qui, nel contempo, una “sezione” dedicata al connubio tra le didattiche speciali e la formazione docente, con particolare attenzione alla “costruzione” teorico-pratica della professionalità e dell’aggiornamento degli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico. E chiudendo, in “alia”, con un contributo di filosofia dell’educazione, per ritornare alla complessiva matrice pedagogica di questa rivista. In un dialogo, ovvio quanto ineliminabile, tra la ricerca pedagogica nazionale e quella internazionale. Con contributi di Autrici e Autori di più nazioni.

I 20 articoli qui contenuti (21 con quello pedagogico-filosofico-educativo), al di là dell’ordine con cui vengono riportati nell’indice, “si tenta”, in questo editoriale, (con una “tra-duzione” che è sempre un “tra-dimento”) di accorparli secondo le quattro matrici prima segnalate: scuola, istruzione superiore e università, società e, infine, formazione docente. Con due gradienti: dal generale al particolare e di raccordo fra le due sezioni maggiormente prossime o vicine. Ma con una tessitura di grande quadro o un ordito di *filis rouges* in grado di non disperdere tutta la ricchezza e la profondità di questo fascicolo.

Iniziamo dalla scuola.

Aprire idealmente questa sezione, incentrata sulla “scuola” nella vastità dei suoi processi e con particolare riferimento a quella primaria, il contributo dal titolo *In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale?* di Antioco Luigi Zurru, in cui il collega cagliaritano sostiene l’evidente necessità di una costante innovazione dei processi, con una prospettiva didattico-speciale che declina tale problematica attraverso tre differenti macro-temi: l’affermazione dell’educazione inclusiva come traguardo per valutare l’efficacia delle

azioni di rinnovamento, l'individuazione delle sfide con cui la scuola deve confrontarsi e l'approfondimento del significato e del costruito stesso di innovazione. Delineando, altresì, i tratti di una specifica proposta formativa rivolta al mondo docente.

Design and Customization of Inclusive Educational Enviroments: Strategies and Didactic Technologies di Dolors Forteza Forteza, Alejandro Ramon Rodriguez Martín e Arianna Taddei ritorna di nuovo sull'educazione inclusiva intesa come diritto, con il riconoscimento della diversità delle identità che conduce all'eliminazione di qualsiasi forma di esclusione e affermando che, da questo punto di vista, incorporare il quadro UDL nell'istruzione è una sfida urgente. Mentre, dai risultati dello studio del sistema nervoso, nasce la necessità di affrontare la sua plasticità e le ripercussioni che questo ha sulle pratiche educative inclusive. Proponendosi, in ultima istanza, di alimentare una riflessione multidimensionale sull'approccio educativo inclusivo, affrontando sia i principi e i valori socio-politici e culturali, sia le prospettive di progettazione pedagogico-curricolare e gli strumenti tecnologici che rappresentano oggi vere e proprie risorse strategiche.

Francesca Salis, Stefanija Ališauskienė, Lina Miltenienė, Annamaria Riccioni, Veronica PunzoDaiva Kairienė e Rita Melienė con *Diversity and inclusion. Shared meaning between Italy and Lithuania. International comparative analysis of inclusive trajectory in educational policies and practices* analizzano, anche loro, il significato di inclusione, definendolo all'interno e all'esterno del contesto scolastico, e con l'obiettivo di superare ogni forma di esclusione e di discriminazione, a muovere dalla Convenzione delle Nazioni Unite del 2006 che ha sancito il riconoscimento degli stessi diritti a tutti gli individui, in quanto esseri umani, al di là dello stigma e delle etichette categorizzanti. Esaminando, questo articolo, i sistemi inclusivi italiano e lituano, nei solchi del paradigma del costruttivismo sociale e del contributo della letteratura scientifica nazionale e internazionale, e con riferimento ai significati pedagogici bio-psico-sociali.

L'inclusione sociale nel gruppo classe di Giombattista Amenta, dal canto suo, entra, più da prossimo, nel mondo scolastico, portando l'attenzione sulla dinamica dell'inclusione vs. l'esclusione così come contrassegna normalmente la vita del gruppo-classe. In particolare, viene proposta, nella prima parte, una situazione educativa complessa contraddistinta dal tentativo mal riuscito di evitare di essere discriminati e penalizzati per passare, quindi, a esaminare gli interventi messi in atto dagli insegnanti per gestirla. Successivamente, nella seconda parte, esamina più in profondità la dinamica dell'inclusione e del clima della classe, ovvero la paura sottesa di venire isolati, che può essere oggettiva o "procurata". Chiudendo con la proposta di alcune indicazioni riguardanti l'educatore al fine di promuovere climi di gruppo accoglienti e inclusivi.

Francesco Paolo Romeo, invece, in *Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola*, spiega come gli studi di matrice evolutiva evidenzino quanto la nostra affettività sia indissolubilmente legata alla sfera cognitiva, dal momento che la "forma" che le riposte fisiologiche e motorie della persona assumono all'interno di un contesto sociale (che possiamo chiamare emozioni) non siano altro che una valutazione cognitiva degli stimoli provenienti dal contesto. Offrendoci una cornice teorico-metodologica tale da farci comprendere le ragioni per le quali la scuola dovrebbe cogliere più intenzionalmente la dimensione emozionale dell'insegnante e del curriculum e coltivare nello studente quella fiducia interiore fondamentale per riavviare le esplorazioni appassionate nelle aree del sapere che possono svelare le vocazioni personali di ognuno e, nel contempo, prevenire condizioni di disagio giovanile o più gravi momenti di "vuoto" esistenziale dinanzi a traumi massivi come, ad esempio e di recente, la pandemia e l'attuale emergenza bellica.

Con *Characterization of gaze in handwriting of High and Low Frequency Word of Schoolchildren with Dyslexia* di Simone Aparecida Capellini, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco e Catia Giacconi entriamo da vicino, e approfonditamente, nella scuola primaria e in particolare nella evidenziazione di come la scrittura sia estremamente importante tanto a livello scolastico che professionale, capace, peraltro, di influenzare le nostre prestazioni in termini di attività educative e produttive. Gli studenti con dislessia presentano, infatti, rendimenti scolastici inferiori a causa della loro condizione di privazione nella produzione scritta legata alla difficoltà di acquisire conoscenze ortografiche e alle loro scarse capacità fonologiche. In specie, la ricerca approfondisce le prestazioni degli studenti con dislessia attraverso lo studio dei movimenti oculari durante la scrittura a mano di parole ad alta e bassa frequenza, coinvolgendo in totale 24 studenti tra gli 8 e gli 11 anni, frequentanti il 3^o, 4^o e 5^o anno della scuola primaria della città di Marília (San Paolo, Brasile), e sottoponendoli a una valutazione computerizzata della grafia attraverso l'utilizzo del Software Ductus. Oltre alla valutazione dei parametri di frequenza e di codifica relativi alla lingua portoghese-brasiliana, vengono qui presi in esame i movimenti oculari effettuati durante l'interruzione della scrittura a mano per confermare, nello schermo, la correttezza delle informazioni sulle parole. I risultati rilevano una differenza significativa tra i gruppi di studenti presi in esame, suggerendo l'esistenza di un divario tra i processi centrali (ortografici) e quelli periferici (pause motorie).

Chiude questa sezione il contributo di Antonio Ascione e Michele Corriero dal titolo *L'Esercizio Fisico tra Scuola Inclusiva e ADHD: un Protocollo Pedagogico Motorio Sperimentale*, che pone in risalto come, nell'inclusione del discente con deficit di disturbo dell'attenzione da iperattività (ADHD), l'esercizio fisico abbia un ruolo di primaria importanza, e sostenendo che gli effetti

dell'attività fisica, del movimento e dello sport sono in grado di ridurre i sintomi principali dell'ADHD, apportando altresì miglioramenti anche nelle funzioni esecutive. Lo scopo di tale studio è di valutare il miglioramento dell'inclusione degli alunni con ADHD nel contesto scolastico, a seguito allo svolgimento di esercizi aerobici, e prendendo in considerazione dieci studenti con siffatta diagnosi, la cui età varia dagli otto agli undici anni e dividendoli casualmente in due gruppi uguali. Per concludere, infine, che un programma di esercizi aerobici regolari, correttamente proposto a scuola, genera degli effetti positivi sulla sintomatologia dell'ADHD, incidendo, dunque, positivamente sullo stato psico-fisico dei discenti.

Transitando, adesso, alla seconda sezione che abbiamo denominato "istruzione superiore e università", apre questa schiera di contributi l'articolo di Angelo Lascioli e Ivan Traina dal titolo *Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente*, in cui gli Autori evidenziano l'importanza di promuovere, a partire dalla scuola nella sua generalità (con un tratto, dunque, di voluta sintesi o raccordo fra queste due prime sezioni), azioni didattiche mirate, competenze lavorative e di vita indipendente per gli studenti e le studentesse con disabilità. Per assumere poi, questo tema, un particolare valore nell'ambito della scuola secondaria di II° grado, dove è obbligo, per gli insegnanti, la progettazione di esperienze di alternanza scuola-lavoro (PCTO), cui va dedicata una specifica sezione del PEI. Si tratta di una vera e propria sfida educativa, che consiste nel trovare connessioni concrete e dotate di senso tra azioni didattiche e Progetto di Vita. Il riferimento all'ICF, come previsto dal nuovo PEI (D. Lgs. 66/2017), rappresenta per gli insegnanti un'opportunità nella progettazione dei PCTO rivolti agli studenti e alle studentesse con disabilità. Riportando qui un'esperienza condotta dall'Università di Verona, che ha sviluppato una piattaforma online di supporto alla progettazione del PEI su base ICF, e offrendo una serie di strumenti per l'analisi delle competenze e del potenziale lavorativo degli studenti e delle studentesse con disabilità. Facendo, inoltre, riferimento al progetto dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Vicenza che, nell'a.s. 2021/2022, ha dato vita al "Tavolo di Lavoro Interistituzionale per l'Orientamento e lo sviluppo di Percorsi per lo Sviluppo delle Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)" finalizzato allo sviluppo di un protocollo condiviso tra scuole e servizi a supporto dell'integrazione lavorativa e della promozione di tali specifiche competenze in capo agli studenti e alle studentesse presi in esame.

Sexism and Traditional Masculinity in Country Music: Practicing Inclusivity and Innovation in Research and Education di Nancy C. Jones e Mathieu Deflem illustra un tentativo riuscito di inclusività e innovazione nell'istruzione (superiore), restituendo i risultati di una ricerca sulla cultura popolare condotta congiuntamente da uno studente e da un professore. Lo studio si concentra sul

sessismo e sulla mascolinità tradizionale nei testi della musica country contemporanea (2019 e 2020), per esaminare la rappresentazione delle relazioni eterosessuali convenzionali e il suo potenziale impatto sulle relazioni di genere. Conducendo, altresì, un'analisi della percentuale relativa alle canzoni sessiste e alla loro distribuzione in base al genere dell'artista che le esegue. I risultati evidenziano come la maggior parte delle canzoni country contemporanee mostrino sessismo e, ancora di più, mascolinità tradizionale. Dove, in particolare, le canzoni di artiste country femminili sono risultate spesso in grado di rimproverare il sessismo, mentre quelle di artisti country maschili di promuoverlo. Spostandosi, poi, in ambito universitario si registrano, qui, tre contributi.

Il primo, dal titolo *Academic Activism for Inclusion: the case study of the UNESCO Chair of Inclusion in Higher Education & CINESUP Foundation (Chile)* di Isabella Quatera, indica come il numero degli studenti con disabilità iscritti alle università italiane e straniere sia in costante aumento. Non trascurando nemmeno il “fatto” che questo fenomeno continui a presentare alcune criticità che non sempre si traducono in una partecipazione attiva dei più vulnerabili alla vita universitaria. In particolare, l'articolo si propone di fornire una testimonianza rilevante di ciò che accade nel contesto accademico latino-americano, concentrandosi, in specie, sull'esperienza di attivismo accademico che da trent'anni si svolge in Cile e, nello specifico, presso la Cattedra UNESCO “Inclusion in the Higher Education” dell'Università di Santiago del Cile (USACH) e attraverso la Fondazione CINESUP (Centro Internazionale per l'Equità e l'Inclusione nell'Istruzione Superiore), nel solco degli studi di Francisco Javier Gil (1951-2021).

E sempre in ambito universitario si colloca *Remote cooperative teaching and mutual enrichment as an inclusive experience of internationalization in university* di Anna Maria Mariani in cui viene offerto un esempio di internazionalizzazione inclusiva dell'insegnamento universitario attraverso una piattaforma digitale. Sottolineando come l'internazionalizzazione inclusiva e completa richieda di riformulare il nostro pensiero, utilizzando anche le opportunità offerte dalla trasformazione digitale ed esplorando nuovi metodi per raggiungere gli obiettivi propri dell'internazionalizzazione, e analizzando, in particolare, come l'arricchimento reciproco e la pratica dell'insegnamento cooperativo tra docenti supportino l'autoefficacia e la motivazione allo studio, positivamente influenzate dalle esperienze internazionali. La ricerca ha registrato, quali partecipanti, studenti di due diverse università, coinvolti in tre sessioni tenute a distanza da un team di docenti multilingua. I dati, raccolti prima dell'inizio del progetto (T0) e alla fine dello stesso (T1), hanno evidenziato come due delle sotto-scale di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi (analisi del contesto e maturità emotiva) siano significativamente diverse tra le due somministrazioni, con un miglioramento in T1.

Chiude questa sezione il contributo di Nicolina Bosco, Carlo Orefice, Loretta Fabbri e Mario Giampaolo dal titolo *Fostering interculturally responsive educators for a sustainable society* che evidenzia come la pandemia da COVID-19 abbia reso più visibili le disuguaglianze sociali negli ultimi due anni e avuto un impatto negativo su diverse sfere della vita in tutto il mondo. Chiedendosi nondimeno gli Autori come sia possibile migliorare la qualità dell'istruzione e ridurre le disuguaglianze nel processo di insegnamento e apprendimento. In specie, l'articolo riporta i principali risultati di uno studio quantitativo che ha visto la presenza di studenti universitari iscritti a corsi di laurea triennale e magistrale in Italia. È stato chiesto a costoro di compilare dei questionari relativi alla "Student Measure of Culturally Responsive Teaching" (versione italiana) e al "Sense of Belonging", al fine di esplorare la loro percezione delle pratiche didattiche basate sulla cultura applicate durante le lezioni e il loro senso di appartenenza al contesto accademico. I dati emersi dall'analisi statistica hanno mostrato un livello più elevato di CRT e SoB, rivelando una correlazione moderata e positiva tra le variabili esaminate, e permettendo, per questa via, di riflettere sul ruolo delle metodologie di sviluppo attivo, che possono essere esercitate nei contesti educativi, al fine di promuovere il dialogo interculturale, formare futuri professionisti culturalmente impegnati, ridurre le barriere sociali nel processo di apprendimento e dar vita a un mondo più sostenibile.

Il passaggio alla terza sessione risulta così più agevole. Incentrandosi, questa, sulla "società", in cui abbiamo collocato cinque contributi.

Il primo ha per titolo *I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review*, scritto da Ivan Traina, Marco Andreoli, Luca Ghirrotto e Geraldine Leader, in cui l'obiettivo dell'articolo consiste nel fornire una mappatura dei programmi di transizione scuola-lavoro rivolti a giovani adulti con disabilità intellettiva, realizzati nell'ultimo decennio, offrendo potenziali percorsi, utili pure per il contesto italiano. Focalizzandosi sia sull'età infantile e adolescenziale che sull'età adulta delle persone con disabilità intellettiva; e, in particolare, rispetto ai programmi di transizione al lavoro e alla vita adulta, impiegando il metodo della *integrative review*, così da contribuire all'individuazione di pratiche educative basate sull'evidenza. L'analisi e la sintesi dei risultati portati dagli studi selezionati hanno consentito di individuare sei ricerche, valutate, in seguito, anche dal punto di vista qualitativo. I risultati, con le diverse implicazioni, sono stati discussi in vista nondimeno di future ricerche, al fine di arricchire il dibattito sui programmi di transizione indirizzati a giovani adulti con disabilità intellettiva.

Colmare il divario tra Scuola e Storia: il Progetto Scan Italy, a firma, invece, di Stefano Di Tore, Aldo Caldarelli, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Veronica Beatini e Simone Aparecida Capellini si prefigge, da un

lato, di offrire uno spaccato del dilagante utilizzo dell'*Extended Reality*, con particolare attenzione verso quella immersiva (*Virtual Reality*) e mostrando il crescente mercato dei dispositivi utilizzabili; dall'altro, propone un sistema già in essere, che va sotto il nome di "Progetto ScanItaly", volto alla digitalizzazione di reperti museali collezionati in data-base pubblici, per il loro utilizzo a 360 gradi nella *Extended Reality* sotto la licenza totalmente gratuita delle *Creative Commons*, allo scopo di permettere la creazione di ambienti immersivi, di musei virtuali o, semplicemente, di agevolare il download delle singole scansioni per scopi didattici. Le prospettive di ricerca, che un tale sistema suggerisce, spaziano dal ripensamento della didattica museale per le scuole di ogni ordine e grado alla realizzazione di ambienti virtuali inclusivi.

Con *Co-designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: a case study from self-determination* di Karrie A. Shogren, Aldo Caldarelli, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo e Catia Giacconi si ritorna, in qualche modo, sulla didattica museale. Laddove questo contributo parte, in specie, dalla delineazione del quadro teorico di riferimento concernente le teorie per definire l'autodeterminazione, al fine di approfondire l'importanza di strutturare un contesto di ricerca in grado di favorire il principio della self-advocacy delle persone con disabilità. Muovendo da tali premesse, viene presentato un protocollo di ricerca partecipata con le persone con disabilità intellettiva. In particolare, viene approfondita la procedura applicativa delle linee guida *Easy-to-Read*, con l'obiettivo di giungere alla creazione di didascalie museali accessibili.

Segue *Sguardi adolescenti sulla povertà educativa minorile. Un'esperienza di Student Voice Research* di Simona Finetti. Nel 2014, "Save the Children Italia" ha definito la *povertà educativa minorile* come una "privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni". Negli anni, il costrutto è stato ulteriormente dettagliato, spostando progressivamente il focus dalla privazione all'apprendimento potenziale, anche in dimensioni non cognitive, proponendo, parallelamente, indici per la misurazione del fenomeno. Ponendo in sintesi, questo contributo, due domande: cosa sia per gli adolescenti la povertà educativa e se gli indicatori selezionati nel tempo misurino davvero dimensioni avvertite quali prioritarie dai minori. Questa esperienza di ricerca, ispirata al movimento *Student Voice*, ha raccolto, nei mesi di aprile e maggio 2021, le "voci" di 121 adolescenti di Fiorenzuola d'Arda (PC). Pure senza pretese di rappresentatività o di esaustività, l'articolo ci introduce all'evoluzione del dato teorico-pratico di povertà educativa, per esplorare, poi, immagini, vissuti e significati a essa attribuiti da ragazzi e ragazze, unitamente alle direzioni di senso suggerite dal loro "sguardo adolescente" allo scopo di prevenire e contrastare il fenomeno nelle sue molteplici dimensioni.

Questa sezione termina con un contributo di grande quadro, analiticamente esplorato: *The Application of Quality of Life in Services for Persons with Disabilities: lines of intervention in Spain and Italy* di Catia Giaconi, Miguel Angel Verdugo, Noemi Del Bianco, Laura E. Gomez, Ilaria D'Angelo e Robert L. Schalock. Gli Autori esaminano dettagliatamente il concetto di qualità della vita (QOL), diventato, ormai, un costrutto misurabile di notevole valore per tutte le persone, e anche per quelle con disabilità intellettiva e dello sviluppo (IDD). In particolare, il campo delle IDD sta sperimentando, attualmente, un cambiamento di paradigma relativo a credenze, assunti, politiche e pratiche riguardanti le persone con disabilità e le loro famiglie, nonché al posto e al ruolo che essi assolvono nella società. Il contributo, partendo dalla ricostruzione dello stato dell'arte in merito all'applicazione della QOL nei servizi sociali, ricostruisce gli sviluppi della ricerca, le declinazioni operative e le influenze nelle politiche sociali in Spagna e in Italia.

La sezione dedicata alla "formazione docente" chiude questo editoriale, con tre contributi che abbiamo inteso qui collocare.

Il primo dal titolo *A cross-case analysis of ICT courses in teacher training programmes for special needs: technology affordances and Universal Design for Learning* è scritto da Laura Fedeli, in cui l'Autrice sostiene dovutamente come l'insegnante di sostegno non possa non essere un professionista altamente qualificato, il cui ruolo è appunto quello di lavorare in collaborazione con tutti gli insegnanti di classe per attivare un approccio inclusivo a beneficio di tutti gli studenti e per valorizzare le potenzialità individuali. In questo contesto, la tecnologia può essere di fondamentale importanza per progettare attività di apprendimento secondo i principi dell'*Universal Design for Learning* in un approccio interdisciplinare e con una prospettiva olistica di tutti gli attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento. In Italia, in particolare, l'aspirante insegnante di sostegno ha l'opportunità di essere pienamente formato grazie a un corso di specializzazione completo in cui le aree di competenza dell'alfabetizzazione digitale sono affrontate in un corso specifico. Lo studio riporta un'analisi incrociata di tre edizioni di un corso sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, con un focus sui risultati dell'ultima edizione, il cui formato online è stato discusso a partire dai punti di forza identificati nelle prime due edizioni frontali dello stesso corso.

Il contributo *Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali* di Anna Maria Murdaca analizza, in modo dettagliato, il ruolo degli insegnanti e, nello specifico, di quelli di sostegno, sempre più importante nei nuovi orizzonti e nelle nuove strategie volute dal PNRR in risposta alla crisi pandemica che ha investito ogni dimensione della vita pubblica e privata e che ha imposto una nuova visione

dei contesti di formazione, rispettosi di nuove esigenze di giustizia sociale e inclusione. In tale direzione, si muovono le riflessioni qui riportate, che puntano la loro lente di ingrandimento sui nuovi paradigmi funzionali atti a ridisegnare una nuova consapevolezza etica, tale da poggiare su competenze larghe e informate, necessarie alla progettazione di contesti di apprendimento inclusivi.

Chiude questa sezione l'articolo scritto da Filippo Bruni, Livia Petti e Marta De Angelis, dal titolo: *La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università*, in cui sono descritti gli esiti di un'indagine esplorativa cui hanno partecipato 448 rispondenti su un totale di 463 iscritti al VI^o ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli allievi con disabilità svoltosi presso l'Università degli studi del Molise. Con l'obiettivo di definire un profilo generale dei partecipanti e per indagare alcune delle loro credenze professionali, nonché comprenderne i bisogni formativi. I risultati dell'indagine hanno fornito indicazioni, da un lato, utili per la gestione del corso e le attività di coordinamento fra gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio; dall'altro, in merito alle aree tematiche di competenza che necessitano di ulteriori sviluppi.

E terminiamo questo editoriale con l'articolo riportato in "Alia" dal titolo: *La propria storia è sempre contemporanea. Riflessioni pedagogiche sul sentimento adulto di perdita*, scritto da Massimiliano Stramaglia, che, se non è ascrivibile direttamente al campo della pedagogia speciale, ne è comunque funzionale dal momento che tale articolo, propriamente di filosofia dell'educazione, concentrandosi sul pensiero di Martin Heidegger, con particolare riferimento a *Essere e tempo* (o, se si vuole, a *Essere è tempo*), offre un approfondimento del contributo che la psicoterapia a carattere esistenziale può dare, oggi, al sapere pedagogico. E, con le dovute mediazioni e traduzioni, a quello speciale-inclusivo. L'obiettivo di queste pagine è incentrato, infatti, sul potenziamento del "potere" (con la connessa consapevolezza dell'assenza di controllo totale) che ogni persona può avere sul proprio destino attraverso l'essere "presenza" e "in presenza", e con una sempre maggiore responsabilità delle proprie scelte e l'assunzione in carico totale della propria esistenza.

Adesso, buona lettura e *ad maiora* per la pedagogia speciale e le didattiche inclusive, le sue studiose e i suoi esponenti.

Editorial.

Pedagogy and Special Didactics.

Reflections and practices for an innovative school and inclusive education

Michele Corsi, Catia Giaconi, Simone Aparecida Capellini

Available online: 20/12/2022

This issue of *Education Sciences & Society* (no. 2 of 2022, and 13th volume overall: the journal made its first appearance in 2010) goes back to one of the three vectors or heuristic paradigms of its story and its literary and scientific presence: special pedagogy (as referred to in the ministerial and scientific literature language).

For years, this journal has alternated materials referring to general and social pedagogy, didactics (with the proper consideration of teaching technologies – and, therefore, concerning both instruction and education, following Israel Scheffler’s epistemological meaning) as well as special pedagogy and its technologies¹.

As to unitedly represent the richness of the pedagogical-educational domain, and without endorsing any of its different research labels, or institutional and academic slots. Overcoming, or aiming at bypassing, the typical Italian fragmentation, which is nowadays partially reduced, of four distinct domains. This probably produced negative political effects on European comparisons, as well as a condition in which Italian pedagogy does not have the possibility to adequately fit on any ERC sector, torn between psychological and sociological investigation.

This does not mean that we intend to erase the specificities of all the different investigation fields belonging to the pedagogical scenario, returning to a “night in which all cows are black”, to quote Hegel. Furthermore, each of the four domains does not present itself in “singularity” for sure, showing a clear “plural” complexity in their nature.

¹ This issue was edited for the University of Macerata, the institutional headquarter of the journal, by professor Catia Giaconi, co-author of this editorial, and her research team. As, for the other Academic Fields and Disciplines List, by the University of Macerata full professors of reference.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14990

Indeed, this issue as well, under the sign of special pedagogy, is significantly leaned towards inclusive didactics as one of the themes of this essential scientific frontier, leading to theories, educational actions and “civilization” of a new democratic citizenship that can finally turn a Country (like ours), its institutions and organisations, into the land and the “home” of all people. Without excluding any of our citizens: women and men, adults and elders, people with different abilities, and with the scope of outlining a state of the art on the current reflections and practices aimed at the creation of an innovative school, and, in a broader sense, an inclusive community. This issue is focused on painting a picture on the researches and studies on the promotion of paths and project for scholastic, university and social inclusion, including, at the same time, a “section” dedicated to the bond between special didactics and teacher training, with a specific interest in the theoretical and practical “construction” of the professionalism and continuing education of teachers from any school level. Additionally, the issue includes a contribution on education philosophy, to echo the total pedagogical matrix of this journal in an indispensable dialogue between national and international pedagogical research, with contributions by authors belonging to multiple countries.

The 20 articles herewith included (21 including the pedagogical-philosophical-educational one), beyond the order in which they are presented in the index, are grouped on the basis of the four matrices aforementioned: school, higher education and university, society and teacher training. For each group, the articles range from the general context to particular ones, and are presented in an order that links the adjacent sections. Overall, there is a bigger picture, a file rouge that gathers the richness and depth of this issue.

We will start from school.

The paper titled *How can school be innovated through Special Didactics?* by Antioco Luigi Zurrú opens this section focused on “school” in the broadness of its processes and specifically referring to primary school. Zurrú claims the evident necessity of a constant innovation of processes, with a special-didactic perspective that moulds this issue in three different macro-areas: defining inclusive education as a goal to assess the efficacy of renewal actions, identifying the challenges that school must face and analysing the meaning of the construct of innovation itself. Additionally, this contribution outlines the features of a specific training proposal to teachers.

Design and Customization of Inclusive Educational Environments: Strategies and Didactic Technologies by Dolors Forteza Forteza, Alejandro Ramon Rodríguez Martín and Arianna Taddei goes back to the interpretation of inclusive education as a right, acknowledging the diversity of identities that leads to the elimination of any form of exclusion and stating that, from this

point of view, integrating the UDL framework in education is an urgent need. The necessity of considering its plasticity and impact on inclusive education practices emerges from the results of a study on the nervous system. Lastly, the contribution aims at stimulating a multidimensional reflection upon the inclusive educational approach, taking into consideration both its principles, socio-political and cultural values, as well as the pedagogic-curricular design perspectives and the technological instruments that can be considered true current strategic resources.

Francesca Salis, Stefanija Ališauskienė, Lina Miltenienė, Annamaria Riccioni, Veronica PunzoDaiva Kairienė e Rita Melienė con *Diversity and inclusion. Shared meaning between Italy and Lithuania. International comparative analysis of inclusive trajectory in educational policies and practices* analyse the meaning of inclusion inside and outside the scholastic context, with the aim of overcoming any form of exclusion and discrimination, starting from the 2006 United Nation Convention that states the acknowledgement of the same rights to every person, as a human being, beyond stigmas and categorising labels. This paper examines the Italian and Lithuanian inclusive systems, following the social constructivism paradigm and the contribution of national and international scientific literature, with reference to the pedagogical biopsychosocial meanings.

Social inclusion in the class group, by Giombattista Amenta, goes closer into the scholastic world, pointing the attention towards the inclusion vs. exclusion dynamics in the ordinary life of the class group. In particular, the first part of the paper proposes a complex educational situation, characterised by the failed attempt to avoid discrimination and penalisation, to then examine the teachers' interventions to handle it. In the second part then, it examines on a deeper level the inclusion and class context dynamic, specifically the fear of being penalised and isolated, that could be objective or "provided". The contribution closes with the proposal of some guidelines concerning the educators to promote welcoming and inclusive group contexts.

Francesco Paolo Romeo, in *Emotional availability of teachers, inclusive didactics and affective culture in school*, explains how evolutionary studies highlight how our affectivity is inextricably connected to the cognitive sphere, since the person's "form" of physiological and motor responses in a social context (that we can define emotions) are nothing but a cognitive assessment of the stimuli coming from the context itself. The contribution offers a theoretical-methodological framework to understand the emotional dimension of the teacher and the curriculum, and cultivate that personal confidence in the student which is fundamental to re-activate the passionate explorations of knowledge areas. This process can unveil the personal vocations of each student

and, in the meantime, prevent situations of youth problems or more serious moments of existential void following major traumas such as the most recent pandemic situation and the current wartime emergency.

With *Characterization of gaze in handwriting of High and Low Frequency Word of Schoolchildren with Dyslexia* by Simone Aparecida Capellini, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco and Catia Giacconi, we peer closer and on a deeper level into primary school, specifically highlighting how writing is extremely important on a scholastic level as well as on a professional one, being additionally capable of influencing our performances in terms of educational and productive activities. Indeed, students with dyslexia present lower scholastic performances due to their deprivation condition in writing, linked to the struggle of acquiring orthographical knowledge and their scarce phonological skills. Specifically, the research analyses the performances of students with dyslexia through the study of eye movements during the handwriting of high and low frequency words, involving a total of 24 students between 8 and 11 years old, attending primary school in the city of Marília (San Paulo, Brazil), and undertaking a computerised evaluation of their handwriting through the use of the Software Ductus. In addition to the evaluation of the frequency and codification parameters related to the Portuguese-Brazilian language, the research examined the eye movements that took place during the interruption of the handwriting to confirm, on the screen, the accuracy of the information on words. The results show a significant difference between the student groups involved, suggesting the existence of a discrepancy between the central processes (orthographical) and the peripheral ones (motor pauses).

Closing this section, *Physical Exercise between Inclusive School and ADHD* by Antonio Ascione and Michele Corriero draws attention to the key role of physical exercise in the inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The contribution suggests how the effects of physical activity, movement and sport can help reduce the main symptoms of ADHD, leading to improvements on the executive functions as well. The aim of this study is to assess the improvement of the inclusion of students with ADHD in the scholastic context, following the execution of aerobic exercises, and taking into consideration ten students diagnosed with ADHD, whose age ranges from eight to eleven years old, splitting them randomly in two equal groups. The research shows that proposing a regular aerobic exercises program generates positive effects on ADHD symptomatology, producing benefits for the psycho-physical wellbeing of the students.

Moving to the second section, referred to as “higher education and university”, the first contribution titled *Special didactics and development of working and independent life skills* by Angelo Lascioli and Ivan Traina

highlights the importance of promoting, starting from school in its general meaning (with a perspective that links the first two sections) aimed didactic actions, working and independent life skills for students with disabilities, to then give a particular value to high school, where teachers are demanded to design experiences of extended work-related learning experiences (PCTO), to which a specific section of the IEP must be dedicated. This is a true educational challenge, that consists in finding concrete and meaningful connections between didactic actions and Life Project. The reference to ICF, as planned in the new IEP (D. Lgs. 66/2017), is an opportunity for teachers in the design of PCTO for students with disabilities. The study includes an experience conducted by the University of Verona, that developed an online platform to support the design of the IEP based on the ICF, and offers a series of tools to analyse the skills and working potential of students with disabilities. Referring to the project from the Provincial Scholastic Office of Vicenza that, during the 2021/2022 school year, created an “Inter-institutional worktable for extended work-related learning experiences (PCTO)” with the scope of creating a protocol shared by schools and services supporting the working integration and promotion of students’ skills taken into consideration.

Sexism and Traditional Masculinity in Country Music: Practising Inclusivity and Innovation in Research and Education by Nancy C. Jones and Mathieu Deflem illustrates a successful attempt of inclusivity and higher education innovation, showing the results of a research on popular culture conducted jointly by a student and a professor. The study focuses on sexism and traditional masculinity in the contemporary country music lyrics (2019 and 2020), to examine the representation of conventional heterosexual relationship and its potential impact on gender dynamics. The authors additionally conducted an analysis of the percentage of sexist songs and their distribution based on the gender of the artist that performs them, where, specifically, songs from country female artists often resulted to be reproaching sexism, while male country artists would promote it.

Moving, then, to the university field, three contributions are present.

The first one, titled *Academic Activism for Inclusion: the case study of the UNESCO Chair of Inclusion in Higher Education & CINESUP Foundation (Chile)* by Isabella Quatera, shows how the number of students with disabilities enrolled in Italian and foreign universities is constantly increasing. As we cannot overlook the fact that this phenomenon presents some criticalities that do not always result in the active participation of the most vulnerable in university life. In particular, the contribution aims at providing a relevant testimony by the author in the Latin America academic context, focusing on the experience of academic activism that has been taking place in Chile for thirty

years and, specifically, at the UNESCO Chair Inclusion in the Higher Education (University of Santiago de Chile USACH) and through the CINESUP Foundation (International Center for Equity and Inclusion in Higher Education), on the thought of Prof. Francisco Javier Gil (1951-2021).

Still in the university field, *Remote cooperative teaching and mutual enrichment as an inclusive experience of internationalization in university* by Anna Maria Mariani offers an example of an inclusive internationalisation of university teaching through a digital platform. The research highlights how inclusive and comprehensive internationalisation requires us to reframe our thinking, also by taking advantage of the opportunities offered by digital transformation and exploring new methods of achieving internationalisation goals. The contribution investigates how mutual enrichment and cooperative teaching practices among lecturers, positively affected by internationalisation experiences, can support self-efficacy and motivation to study. The research has involved, as participants, students belonging to two different universities that attended three sessions delivered remotely by a team of multi language teachers. Data, collected before the start of the project (T0) and at the end of it (T1), showed that two of the subscales of the perceived self-efficacy scale in managing complex problems (Context Analysis and Emotional Maturity) were significantly different between the two administrations, with an improvement in T1.

Closing this section, *Fostering interculturality responsive educators for a sustainable society* by Nicolina Bosco, Carlo Orefice, Loretta Fabbri and Mario Giampaolo highlights how the COVID-19 pandemic rendered social inequalities more visible in the last two years and negatively impacted different spheres of life all around the world. Questioning how to enhance quality education and reduce inequalities in the teaching and learning process, the paper presents the main results derived from a quantitative study involving university students who are enrolled in Bachelor's and Master's Degree courses in Italy. Students were asked to fill out surveys concerning the Student Measure of Culturally Responsive Teaching (Italian version) and the Sense of Belonging in order to explore their perceptions of culture-based teaching practices applied during lessons and their sense of belonging to the academic context. Data coming from statistical analysis shows a higher level of CRT and SoB, and reveals a moderate and positive correlation between the examined variables. These results can foster the reflection upon the role of the active development methodologies, which can be applied in the educational contexts to promote intercultural dialogue and future culturally engaged professionals in order to reduce social barriers in the learning process and promote a more sustainable world.

The passage from the third section is therefore simpler, since it focuses on “society”, including five contributions.

Programmes to support the transition to work for young people with intellectual disabilities: an integrative review by Ivan Traina, Marco Andreoli, Luca Ghirotto and Geraldine Leader, focuses on mapping the school-to-work transition programs addressed to young adults with intellectual disabilities, carried out in the last decade to inform potential paths in the Italian context. Taking into consideration childhood, adolescence and adulthood of persons with intellectual disabilities, in particular looking at the transition programs to employment and adult life, the contribution implements the systematic review process to identify evidence-based educational practices. The analysis and synthesis of results emerged from the studies selected allowed the identification of six researches, further evaluated with respect to their quality. Results were discussed and implications for future research in this area were highlighted, in order to enrich the debate on transition programs addressed to young adults with intellectual disabilities.

Scan Italy: Bridge the gap between History and schools by Stefano Di Tore, Aldo Caldarelli, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Veronica Beatini and Simone Aparecida Capellini aims, on one side, at offering an insight of the widespread implementation of *Extended reality*, specifically concentrating on the immersive typology (*Virtual Reality*) and showing the growing market of available devices; on the other, at proposing an existing system called “ScanItaly Project”, created for the digitisation of museum artefacts collected in public databases for a 360 degree utilisation in *Extended Reality* under the free Creative Commons licence. The idea of the system is allowing the creation of immersive environments, virtual museums or simply easing the download of single scans for educational scopes. The research perspectives suggested by such a system range from a complete reconsideration of museum education for schools to the creation of inclusive virtual environments.

With *Co-designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: a case study from self-determination* by Karrie A. Shogren, Aldo Caldarelli, Noemi Del Bianco, Ilaria D’Angelo and Catia Giaconi we somehow go back to museum education. The paper, after an outline of the theoretical framework used to define self-determination, describes the importance of structuring a research context that fosters the self-advocacy of people with disabilities. In this direction, the contribution presents a protocol of participatory research with people with intellectual disabilities. Specifically, the paper expands the procedure to support the creation of accessible museum captions, thanks to the application of Easy-to-Read guidelines.

Adolescent gazes at child educational poverty. A Student Voice Research Experience by Simona Finetti starts from the definition of *child educational poverty* as the depriving of children of all ages of the possibility to learn, experiment with, develop and give free rein to their abilities, talents and aspirations given by Save the Children Italia in 2014. The construct has been detailed over the years, progressively shifting the focus from deprivation to potential learning, even in non-cognitive dimensions, simultaneously proposing indices to measure the phenomenon. This contribution poses two questions: what is educational poverty for adolescents? do the indicators selected over time measure dimensions perceived as a priority by minors?. This research experience, inspired by the Student Voice movement, collected the voices of 121 adolescents from Fiorenzuola d'Arda (PC) in April and May 2021. Without pretending to be representative and exhaustive, the article introduces the evolution of the *educational poverty* concept, to then explore images, experiences and meanings attributed to it by boys and girls, as well as directions of meaning suggested by their "adolescent gaze" in order to prevent and counteract the phenomenon in its multiple dimensions.

This section ends with *The Application of Quality of Life in Services for Persons with Disabilities: lines of intervention in Spain and Italy* by Catia Giaconi, Miguel Angel Verdugo, Noemi Del Bianco, Laura E. Gomez, Ilaria D'Angelo and Robert L. Schalock. The Authors examine in detail the concept of Quality of Life (QOL), which has become a measurable construct of remarkable value for all people, including people with developmental and intellectual disabilities (IDD). In particular, the field of IDD is currently experimenting a paradigm shift concerning beliefs, concepts, policies and practices involving people with disabilities and their families, as well as their role in society. The contribution, starting from a reconstruction of the state of the art concerning the application of QOL in social services, pieces together the research developments, the operational ramifications and the influences on social policies in Spain and Italy.

The section dedicated to "teacher training" (formazione docente) closes this editorial, with three contributions.

The first one, titled *A cross-case analysis of ICT courses in teacher training programmes for special needs: technology affordances and Universal Design for Learning* is written by Laura Fedeli. The Author states how the special needs teacher has to be a highly qualified professional whose role is to work in collaboration with all class teachers to activate an inclusive approach for the benefit of all students and to enable individual potentialities. In this context, technology can be of paramount importance in designing learning activities according to the principles of Universal Design for Learning in an

interdisciplinary approach and with a holistic perspective of all involved actors in the teaching/learning process. In Italy, the prospective special needs teacher has the opportunity to be fully trained thanks to a comprehensive specialization course where the areas of competence of digital literacy are addressed in a specific course. The study reports a cross analysis of three editions of an Information and Communication Technology course, with a focus on the results of the last edition, whose online format was discussed starting from strengths identified in the first two face-to-face editions of the same course.

The contribution titled *What educational-didactics coordinates for the special needs teacher in an innovative school perspective? New educational research paths to strengthen and enhance existential complexities* by Anna Maria Murdaca analyses in detail the role of teachers and, specifically, special needs teachers, which is increasingly important in the new horizons and strategies designed by the National Recovery and Resilience Plan in response to the pandemic crisis that affected every dimension of public and private life, and that imposed a new vision of educational contexts, considering new social justice and inclusion needs. In this direction, the paper focuses on the new functional paradigms aimed at reshaping a new ethic awareness that is based on wide and informed competences, which are necessary to the design of inclusive educational contexts.

An article by Filippo Bruni, Livia Petti and Marta De Angelis, titled *Initial training of special needs teachers. Results of an explorative analysis on professional beliefs and educational needs of University students about to complete the specialisation*, closes this section. The article describes the results of an explorative analysis that involved 448 participants out of 463 students enrolled at the VI cycle of the specialisation course for educational support activities for students with disabilities at the University of Molise. The scope of the study was defining a general profile of the participants, investigating some of their professional beliefs, and understanding their educational needs. The results of the research provided useful information for the management of the course and coordination activities between teaching, workshops and traineeship; on the other, but also for the subject areas of competence that need further developments.

This editorial ends with the article titled *History is always contemporary. Pedagogical reflections on the adult feeling of loss* by Massimiliano Stramaglia, selected for the “Alia” section. If the contribution is not directly attributable to the field of special pedagogy but rather belongs to philosophy of education, it is still functional to it since it focuses on Martin Heidegger’s thinking, with particular reference to *Being and Time* (or, possibly *Being is Time*), offers an insight on the benefit that existential psychotherapy can

provide to pedagogical reflection and the special education (with the appropriate mediations and translations). The scope of this paper is to strengthen the “power” (with the related awareness of the absence of a total control) that every person can have on their destiny by being “presence” and “in presence”, and with an increasing responsibility of their own actions and the total take-over of their own existence.

For now, have a good reading and *ad maiora* for special pedagogy and inclusive didactics, its scholars and its academics.

Alia

La propria storia è sempre contemporanea. Riflessioni pedagogiche sul sentimento adulto di perdita

One's Own History Is Always Contemporary. Pedagogical Reflections on The Adult Feeling of Loss

Massimiliano Stramaglia*

Riassunto

Il presente articolo di *Filosofia dell'Educazione* si concentra sul pensiero di Martin Heidegger, con particolare riferimento a *Essere e tempo* (o, se si vuole, *Essere è tempo*), e conclude con un approfondimento del contributo che, oggi, può offrire al sapere pedagogico la psicoterapia a carattere esistenziale. L'obiettivo è quello di potenziare il potere (la consapevolezza dell'assenza di controllo totale) che ogni persona può avere sul proprio destino attraverso l'essere "presenza" e "in presenza", una sempre maggiore responsabilità delle proprie scelte, l'assunzione in carico totale della propria esistenza.

Parole chiave Educazione, Adulthood, Progettualità, Scelta, Destino

Abstract

This *Philosophy of Education* research paper focuses on Martin Heidegger's thought, with particular reference to *Being and Time* (that can be understood as *Being is Time*), and concludes with an in-depth examination of the contribution that existential psychotherapy can make to pedagogical knowledge today. The aim is to enhance the power (the awareness of the absence of total control) that each person can have over his or her own destiny through being "present" and "in presence", an ever-increasing responsibility for one's own choices, the total assumption of responsibility for one's own existence.

Keywords Education, Adulthood, Projectuality, Choice, Destiny

Pubblicato online: 20/12/2022

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: m1.stramaglia@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14571

1. Premessa. Nel segno del disegno

Gli eventi del passato sono gran parte della realtà del presente, se assumiamo che il presente sia ragionevolmente spiegabile e non gratuito come un sogno. Uno psicoanalista illustrava qualche mese fa come il presente si sdrammatizzi quando si riesca a scorgere che esso allude al passato, remoto e remotissimo; il nevrotico vive in un eterno presente ecc. Dunque chi non ha nel presente i fantasmi del passato è in qualche modo ammalato (Bozzi e Coppola, 2006, p. 77, aforisma n. 56).

Nel merito di uno studio sul legame di attaccamento, riprendendo la famosa teorizzazione di John Bowlby, Vanna Boffo rileva come «[...] l'eziologia di due sindromi psichiatriche, la psicopatia e la depressione, [sia] collegata in un gran numero di casi a rotture dei legami affettivi nell'infanzia» (Boffo, 2005, p. 166). Il riferimento è a vere e proprie esperienze traumatiche che “lasciano il segno”. Nell'educazione della persona umana non afflitta da psicopatologie, nondimeno, si è sempre di fronte a taluni nodi stretti e irrisolti, i quali, benché di gravità lieve o moderata, possono ledere parzialmente lo sviluppo e la crescita personali, sino a rendere «l'uomo a una dimensione» (Marcuse, 1999): senza prospettiva e senza profondità, senza passato né futuro, staticamente incentrato sulla permanenza della propria identità e chiuso alle alterità possibili che l'esistenza, nel suo gir(ovag)are, può offrirgli.

Ciò che l'altro-da-sé consente con il suo esserci, difatti, non è tanto la scoperta della “differenza” – una “differenza” che la specie umana, in verità, apprende sin dal momento in cui si separa dalla figura di accudimento materna – , quanto la scoperta del proprio *potenziale inespresso*: l'altro, se non minaccioso¹, è una *sfida aperta* che mobilita risorse interne e strategie di adattamento, portando a duro compimento il misterioso² processo di maturazione umana lungo un viaggio che si chiama vita. L'esistenza stessa è una strada senza confini: l'io può essere qui, di fatto, ma trovarsi altrove (spaesamento); l'io può, d'un tratto, non sentirsi sé stesso, non riconoscersi più (alienazione); l'io può essere massimamente nel luogo dell'assenza e non ritrovarsi in alcun dove (melanconia); l'io può abitare nel passato molto più che nel futuro (nostalgia); infine, l'io può essere più presente con il pensiero che se lo fosse fisicamente (creatività). Il concetto principale intorno al quale è opportuno riflettere, seb-

¹ «Gli altri possono o contribuire alla autorealizzazione del soggetto, o, in maniera decisiva, al suo smarrimento [...], fino ai limiti della pazzia» (Laing, 1996, p. 7).

² Si rifletta, a tale proposito, su quanto possa dirsi attuale l'asserzione di Martin Buber: «Oggi non si tende solo a un semplice “disincanto” tra uomo e uomo – cosa che si potrebbe benissimo accettare, ma anche a una radicale soppressione del mistero. La caratteristica della persona, il mistero incessantemente vicino, un tempo motivo dei più quieti entusiasmi, viene livellato» (Buber, 2011, p. 305).

bene si stia scrivendo, pure in parte, della nozione di *spazio*, è quello di *tempo*: mentre lo spazio fa riferimento a luoghi e contesti ed è il perimetro della relazione, il tempo è ciò che permea lo spazio di un clima relazionale piuttosto che un altro ed è, di conseguenza, l'essenza della relazione. Ogni relazione umana si snoda alla luce dello svelamento di uno o più vissuti interumani. È da una concezione ingenua di tempo come linearità che genera il sentimento della perdita: in verità, il tempo ricorsivo è sempre presente non come eterno presente, bensì come *divenire*. La vita di ciascuno, concepita in termini unitari o come unità di misura della propria coscienza, non manca di riferimento alcuno: tutto eternamente ritorna, comprese le parti di sé che si credevano perse (con il relativo fenomeno del depauperamento dell'io) e le persone scomparse (cui si correlano i fenomeni del lutto e della perdita).

Tutto fa parte di un disegno unitario che inizia e che finisce *perlomeno* con l'io: la forma-uomo, non più separata o scissa dai saperi (o forme) disciplinari, non più divisa da un accumularsi disordinato di eventi di segno opposto, ritrova la sua unitarietà in un progredire che conserva, e non nega né rimuove, le tracce di un cammino di vita impervio (altrimenti non umano). «La storia appartiene [...] a colui che sa conservare e venerare, a colui che considera con amorosa fedeltà le sue origini, il mondo da cui è nato; con questo amore egli paga il suo debito di riconoscenza verso la vita» (Nietzsche, 1992, p. 41). Tuttavia, incalza fermamente il filosofo, «[il] passato si può interpretare soltanto attraverso le più elevate forze del presente: soltanto attraverso la tensione estrema delle vostre facoltà più nobili riuscirete ad indovinare che cosa nel passato è degno di essere conosciuto, conservato, che cosa è grande» (Ivi, p. 70). In linea col pensiero nietzschiano, in termini filosofico-educativi, se il tempo a disposizione è limitato, illimitato e continuativo (dalla nascita alla morte) è l'aspirazione umana alla grandezza: a ciò che, in ultimo, si crede (o si rivela) importante – e che già c'è, perché è stato.

2. Sin dal principio: la perdita e il “perdersi”

Ognuno di noi può dirsi, a proprio modo, un “sopravvissuto”: l'esperienza umana si compone di perdite necessarie affinché possa darsi il compimento del proprio progetto esistenziale. Il paradosso dell'esistenza è che ogni passo compiuto verso la pienezza dell'essere concepisce un avanzamento ineluttabile verso la fine: ogni singolo giorno vissuto è “perduto”, nel senso che avvicina la persona al suo tramonto. L'angoscia di morte è un sentimento che, purtroppo, s'impara a conoscere sin dalla più tenera età, quando si impatta con esperienze di separazione e con le relative perdite di parti di sé. Nel difficile processo di acquisizione di un'identità autonoma, la parte più profonda di sé

scende a patti con l'esame più difficile della vita della persona, e che finisce davvero mai: l'esame di realtà, il dato in relazione al quale si apprendono i propri errori, i propri limiti e, con essi, i propri margini di miglioramento. Crescere, se per un verso consente di apprendere a operare un discernimento dei livelli potenziali di *performance* conseguiti, per altro verso espone a inevitabili smacchi, agli insuccessi, a innumerevoli morti simboliche di parti di sé ritenute, sino a quel momento, vitali.

La parte fra queste più profonda, come si è già avuto modo di specificare, permane: esiste un nocciolo duro³ della realtà interiore che, appunto, non è scalfito da eventi o da perdite, o che, piuttosto, si adatta con molta elasticità agli inevitabili processi di cambiamento. Una sorta di bussola interna, che indica la via e che può paragonarsi in tutto e per tutto a ciò che Donald Winnicott (2006) definiva «oggetto transizionale» (pp. 20-21): un oggetto fisico logoro, “ferito”, ma resistente, e caldo, come sangue pulsante. Questo oggetto, per alcuni, è la stima di sé, la fede nelle proprie forze; per altri, è la fede in un'entità superiore e in un altrove; per tanti, la prima è addirittura sorgente della seconda: credere in sé, di per sé, è un atto metafisico. La pedagogia contemporanea è al corrente dell'ineludibile tracciato utopico che compone l'azione educativa: educare necessita di una spinta verso l'alto-l'altro e dell'accettazione del rischio correlato a questa spinta. In educazione, spesso, le finalità educative sono perseguite attraverso fasi di fallimento, di ripensamento, di ri-progettazione complessiva. Allo stesso modo, la fiducia nelle proprie possibilità (autostima) è un atto di fede nei confronti di una modalità dell'essere a(v)venire: è la proiezione di sé in uno spazio-tempo *altro*, che scorre di secondo in secondo e che, in questo fluire, finisce per mettere alla prova. Avere stima di sé significa educare, di volta in volta, il proprio nocciolo duro a ritrovarsi (cambiato) nonostante il cambiamento; quando ciò non accade, si sviluppa uno stabile o temporaneo sentimento di inadeguatezza, che consiste nel credere di non essere all'altezza-nell'alterità della situazione.

[...] non sono poche le persone che non riescono mai a raggiungere la stima di sé e un equilibrato senso del proprio valore, per cui continuano anche da adulte a sentirsi insicure, difettose, insignificanti, ridicole o semplicemente “sbagliate”. In questi casi, la vergogna e la timidezza possono indurre all'assunzione di un “falso sé”, fino a degenerare nella psicopatologia: fobia sociale (con comportamenti di ritiro e di evitamento, il cui limite estremo è il suicidio), disturbi d'ansia, intransigenza, perfezionismo, comportamenti ossessivi, fino alla dissoluzione psicotica del delirio persecutorio

³ Ciò che Martin Heidegger chiama il «Chi dell'Esserci» (2010, p. 377). L'aggettivo “duro”, nell'economia del presente scritto, non indica caratteristiche di immobilità, rigidità e fissità, quanto di costanza, presenza e permanenza.

e della schizofrenia, in cui l'individuo appare imprigionato in un mondo le cui chiavi sono in mano ad altri [...] (Bruzzone, 2011, p. 71).

Si mediti su come l'autostima e il senso di insufficienza si basino entrambi su convinzioni astratte, non già su un esame analitico della realtà: ciò indica che non soltanto si tratta di congetture o di supposizioni (non esiste una stima di sé assoluta, giacché nessuno può sperimentare l'esperienza assoluta a livello mondano; allo stesso modo, l'inadeguatezza è per sua natura relativa a determinate situazioni e raramente è un "sentire totale", almeno in assenza di patologie gravi), ma che, in quanto tali, possono essere riformulate a seconda della quantità e qualità degli investimenti personali, delle sollecitazioni ambientali e del dialogo assiduo e incessante fra queste due istanze: siamo nel pieno del rapporto educativo. *Che, nella fattispecie, è auto-educativo.*

La dialettica aperta dalla sfida a cui inerisce ogni singola perdita è una dialettica di *potere*: al perdere (restare privi di una parte di sé, dover accettare una privazione o una disfatta), il nostro nocciolo duro interno, resistente e resiliente, risponde col potere (potenziare le restanti parti di sé sino a elevarne la portata, cercare un riscatto, rimettersi in gioco). Un potere che non sempre rispetta il dato di realtà (il nostro poter essere), ma che, come tutte le scelte, è frutto di interpretazioni soggettive. «Su queste basi, l'alternativa tra potere *buono* e *cattivo* diventa alternativa tra potere *autentico* e *falso*» (Rossini, 2015, p. 29): la stessa distinzione che intercorre fra un *viaggio* (scoperta e incontro con il nuovo) e una *fuga* (regressione e ripiegamento su quanto è stato). Per darsi "potere" (nell'accezione sin qui perseguita: auto-educarsi), è necessario scommettere su se stessi. Un'impresa non facile, qualora persista un sentimento di inadeguatezza rispetto al compito.

Dal punto di vista pedagogico, il rischio di "perdersi" è contrastato da un sano inserimento dell'esperienza passata all'interno di una cornice utopica in cui il futuro sia percepito con continuità e, pertanto, abbia senso. Le fratture esistenziali fra le diverse fasi dell'esistenza non agevolano l'impatto con il nuovo: occorre un coordinamento educativo fra ciò che si è stati, ciò che si è e ciò che sarà, coscienti dell'inscrivibilità del nuovo nel margine di un prospetto poroso, parte di sé quanto lo è stato il passato, che è storia personale. In questo modo, il futuro non è più di solo appannaggio della pro-gettazione, ma, in specie, di un divenire sensato: non già casuale, e nemmeno improvvisato; non sempre prescelto – si rifletta su ruolo dell'imprevisto e sulla relatività delle scelte che si vengono compiendo –, ma non per questo "oscuro".

La proposta pedagogica cui si allude, in altri termini, è quella di transitare dall'acquisizione scientifica di una temporalità non più lineare, ma circolare e ricorsiva, a una concezione del "tempo a disposizione" come "aperto" che integra passato e futuro, dove parte del passato è già nel futuro – si pensi

all'angoscia di morte: cosa potrebbe esserci, dopo la morte, di diverso rispetto a quanto era presente prima ancora della nostra nascita? –, e gran parte del futuro affonda le radici nel nostro passato – non è parte ignota. In questo modo, il futuro diviene scheggia di un'unità temporale: parte dell'esser-ci, ossia dell'essere in una relazione perdurante. E, in questo divenire a spirale in cui tutto ritorna, non incute più timore di sorta. L'incognita del “viaggio esistenziale”, nell'economia di questo quadro epistemologico, non è altro che l'apertura a versioni rinnovate di sé, «[...] un momento per cercare un io più vero, più profondo, oltre i trucchi e le convenzioni» (Bocconi, 2002, p. 7); al ritorno, il nuovo s'integrerà con quanto è già stato, a comporre una trama organica «[...] in una irriducibile diversità del fuori, di ciò che i sensi prendono in nuovi mondi, e una irriducibile identità del dentro, l'animo umano» (Ivi, p. 146): ecco che la vita, con i suoi andirivieni, preserva una promessa che non delude (dis-perde) mai – in fondo, ciò che ci ama ci chiama (Cfr. Heidegger, 2007, p. 85), e, là dove c'è il pericolo, cresce anche ciò che salva (Cfr. *ivi*, p. 22).

3. Il tempo storico e la storicità dell'essere

In *Essere e tempo* (1927) (§72, §73, §74, §75), Martin Heidegger s'interroga sull'essenza della temporalità e su ciò che può designarsi, nel cono di luce o di svelamento che irradia il suo arguire, come “destino”. Il concetto che, nell'economia dei brani menzionati del saggio, più si presta a un'interpretazione pedagogica (pure distante dall'autentica comprensione cui il filosofo ermeneuta ambisce), è quello di “totalità”: nel pensiero heideggeriano, la storia che si installa fra i due limiti estremi della nascita e della morte non è la somma dei singoli vissuti soggettivi percepiti in forma lineare, ma una totalità che è data dall'esistenza (unità originale, *unicum*).

Così come il destino non è solo un attributo del soggetto, ma pure del popolo: Heidegger scrive, per l'appunto, di «*destino-comune*» (Heidegger, 2010, p. 453), anticipando, con questo lemma e con la sua idea di “totalità”⁴, la psicologia della forma e la psicologia sociale, le quali debbono alla filosofia tanto quanto le debbono la pedagogia e la stessa storia della pedagogia.

Quest'ultima, nel ri-costruire il fatto storico (ossia nell'installarlo in uno dei punti del circuito della totalità), attua, di fatto, un'esegesi puntuale delle

⁴ Da non confondersi con quanto il filosofo scrive circa «l'*origine* del problema della “continuità” dell'Esserci nel senso dell'unità nella connessione delle esperienze vissute fra la nascita e la morte» (§75), dacché siffatta confusione risulterebbe frutto di un'interpretazione storicistica e causale, non già esistenziale, del pensiero heideggeriano (Heidegger, 2010, pp. 458-459).

fonti all'interno di una circolarità ermeneutica la quale, dal comprendere all'interpretare sino allo spiegare, è, nei fatti, una filosofia.

L'*unicum* desumibile dal pensiero di Heidegger è l'epifania di una totalità che assume una forma *estesa*, aperta, non già quella di una catena di eventi in linea sequenziale: «la nascita non è e non è mai qualcosa di passato nel senso di non più presente, allo stesso modo che la morte non ha il modo di essere della “mancanza” di qualcosa non ancora presente ma che sarà tale» (Ivi, p. 442). La nascita e la morte non sono, in altri termini, parte di una totalità estesa, ma la stessa totalità che si estende al di là del banale e del contingente: nascere e morire acquisiscono un valore esistenziale, non simbolico né trascendentale, in quanto si giocano *hic et nunc* nel bilanciamento fra «motilità e [...] persistenza proprie dell'accadere dell'Esserci» (Ivi, p. 443).

La dialettica fra motilità e persistenza disegna fattivamente una dinamica a spirale: dal punto fermo al punto in discussione, non è la somma dei singoli punti a dire della traiettoria, ma *la totalità estesa e sensata della direzione perseguita da colui che indica, e che, nell'indicare, orienta l'azione verso un fine piuttosto che un altro (indicalità orientante)*. Nel divenire dell'esserci, il punto fermo è la morte, quello in discussione è la modalità prescelta del proprio essere quale essere-per-la-morte: modalità che orienta l'esserci, talora estendendosi al di là della certezza, altre volte oltre-passando il senso di perdita con la “perdita di tempo”. La morte è la certezza che angoscia il destino umano: la motilità, nel suo incedere, è la negazione della morte (di ciò che è certo), ragion per cui una siffatta motilità non può che muoversi nell'incertezza (o nel solco di certezze provvisorie, inessenziali). Eppure, non esiste alternativa al movimento, se non la morte. La persistenza, nondimeno, non ha da essere negata: se non controbilanciate, persistenza e motilità esprimono due forme opposte di radicalizzazione fuggente dell'esserci, che consistono nel darsi-la-morte (stagnare sui propri punti fermi) o nel darsi-alla-vita (senza mettere punti fermi).

La storia personale, in questo quadro investigativo, è una strada di linee rette (tempo lineare), curve (tempo differenziale) e tornanti (tempo ricorsivo), mentre i sassolini (gli accadimenti) rappresentano un'insignificanza rispetto alla totalità più estesa dell'essere dell'essente. Anche questa, in fondo, è una sorta di metafisica dell'esserci, ove il punto fermo è il tornante, e lo spazio di libero movimento del soggetto (che, nel linguaggio heideggeriano, è auspicabilmente un movimento autentico) è nel tempo differenziale, ossia nella differenza che esso incarna rispetto al tempo lineare. Non si intende, perciò, per quale motivo la nascita non possa essere *la-mia-rinascita*, qui e ora, o perché il passato debba essere confinato in un luogo remoto e il futuro considerato prossimo venturo. «La storia significa [...] non tanto il “passato” nel senso di ciò che è trascorso, quanto la *provenienza* da questo passato. Ciò che “ha una

storia” è coinvolto nel divenire. Lo “sviluppo”, in questo caso, è ora un ascendere, ora un decadere. Ciò che in questo senso “ha una storia” può al tempo stesso “fare storia”. “Facendo epoca”, esso determina “ancor oggi” un “avvenire”. Storia significa qui un “contesto di eventi e di effetti” che si snoda attraverso “passato”, “presente” e “futuro”.

In questo caso, il passato non ha alcun rango primario» (*Ivi*, p. 447). La storia non soltanto è memoria presente per il futuro, ma è *parola*: non contano tanto i fatti così come essi sono accaduti (accidenti), ma le parole che ciascuno di noi usa per raccontarli, il modo attraverso cui ognuno si fa portavoce del mistero (l'*estensione*, l'apertura, lo svelamento) nascosto dietro ogni singolo evento, che, come un nodo emblematico, rimanda a una “trama” complessiva e successiva.

Il problema, non solo *ontologico*, ma perlopiù *logico*, di una siffatta constatazione deriva dalla validità delle premesse del discorso intorno alla storia (personale, politica e sociale): non tutte le “storie” sono autentiche, scriverebbe, con grande probabilità, Martin Heidegger. Il grado di validità della comprensione storica rinvia dalla profondità (radicalità) delle premesse in ragione delle quali ci muoviamo, le quali, per potersi dire “autentiche” (almeno in ambito pedagogico, sulla scorta delle lezioni dello stesso Heidegger, come pure di Winnicott), non possono ruotare intorno a convinzioni pregiudiziali, ideologiche o partitiche (*fissità*, punti fermi, autismi i più vari), bensì giocare «tra le età della vita, i differenti livelli di intenzionalità e formalizzazione dell'educare, l'equilibrio precario tra moti conservativi e trasformativi, i nessi tra passato, presente e futuro» (Tramma, 2015, p. 40). Così, allo stesso modo, ha da essere la storia personale: partire da premesse sbagliate significa porsi nella condizione di reiterare pregiudizi (errori) in ordine alla stima di sé, sviluppando una percezione di inidoneità al ruolo e al compito circostanziali (accadimenti).

Contro l'inadeguatezza, che si muove fra sentimento di insicurezza (senso di perdita) e bisogno di controllo (paura di “perdere”) – entrambi “e-motività” di marca sociale –, è opportuno riflettere sul fatto che la «coesistenza non ha [...] come obiettivo la costruzione di una società che funzioni perfettamente. Lo scopo primario e principale della convivenza è la realizzazione piena di ciascun individuo» (Corsi, 2003, p. 34): l'*estensione* non è da concepirsi in linea orizzontale (conquista di spazio e presa di potere, generatori di odio e invidia), quanto in linea verticale (governo del tempo ed elevazione “estatica”, matrici di amore e indulgenza); «ciò che l'uomo crea nel tempo non è il suo essere e le possibilità di esso, ma i modi di realizzare, nel tempo, la sua umanità» (Rubini, 2014, p. 83).

4. Scelta e destino

Nel solco del margine sin qui tracciato, la peculiare relazione che viene a strutturarsi fra scelta e destino è la stessa che intercorre fra “relatività” e “totalità”: le scelte che compiamo compongono le tessere di un mosaico esistenziale, ampio e articolato, che è l’unicità del nostro esserci (tempo che ricorre), il cui disegno unitario non coincide meramente con la relatività di quanto è scelto; piuttosto, l’atto dello scegliere si avvicina tanto più al destino della persona (alla sua realizzazione umana) quanto più risponde a un’etica della responsabilità (a un saper rispondere) in primo luogo rivolta a sé, poi all’altro da sé (sino all’“alto da sé”, in chiave finalistico-utopico-metafisica⁵). Il destino non è il prodotto (misurabile) delle scelte compiute, ma il *senso ultimo* (la decisione) che queste scelte assumono, di volta in volta, per il soggetto che le pone in essere. Esso è “già scritto”, nel senso che proviene dalla nascita, ma può avere un finale diverso a seconda della presa in carico che ciascuno ha di sé e della propria vita (ancora: la decisione). La questione, di non poco conto, è ben espressa nuovamente da Martin Heidegger (1927) a partire dal tema del passato: che significato può avere, dal punto di vista filosofico, questa parola? Secondo il Nostro, essa ha “a-che-fare” con l’idea di ereditarietà: il destino appare come il divenire – circolare o scambievolmente, «ripetitivo» (Heidegger, 2010, §74, p. 454) – di un passato che chiama in causa il concetto di *mondanità* (§73).

Egli scrive, a titolo di esempio, dell’oggetto fisico, materiale, ereditato dai propri avi (“suppellettile”), come di qualcosa che *ancora è*: di fatto, è il “mondo” (il contesto storico all’interno del quale l’oggetto aveva un senso) a *non essere più*, mentre quello è presente. Eppure, in quanto “cosa del passato”, non sarebbe ingannevole ritenerlo “cosa passata” in riferimento al “mondo” di cui esso faceva parte⁶.

Può il medesimo discorso, per analogia, applicarsi banalmente all’esserci dell’ente? Secondo Heidegger, «[...] l’Esserci *non può mai* esser passato: non perché non passi, ma perché [...] il suo essere è l’*esistenza*. In senso strettamente ontologico, un Esserci che non esista più non è passato ma *essente-cistato*» (Ivi, p. 449). Si tratta di un esserci che ha lasciato un segno; a questo “segno”, che è il frutto dell’*indicalità orientante*, si può dare il nome di “eredità”. Questa parola è significativa sul versante pedagogico: essa indica qual-

⁵ «Nella dimensione religiosa, l’essere umano fa esperienza, attraverso la sua stessa complessità, di un’integrità e di un’unità ultima» (Casadei, 2018, p. 115).

⁶ Si pensi al valore affettivo e simbolico che taluni oggetti possono avere, in termini di eredità acquisita, per gli stessi eredi. L’oggetto di cui si ha cura nel presente ha la stessa valenza dell’«oggetto transizionale» di cui sopra, nel corpo del testo: avvicina il passato a sé, rendendo presenti la memoria e il ricordo dell’*essente-cistato*.

cosa di ulteriore rispetto alla propria esistenza, che si è *deciso* di tramandare e che avrà conseguenze per chi verrà dopo di noi. Chi verrà dopo di noi, peraltro, sarà detentore di responsabilità in ordine all'eredità ricevuta (all'oggetto materiale e spirituale che "parla" del donatore): questo passaggio di consegne è a-temporale e a-storico, ossia umano (si genera e muore con l'umanità intera), oltretutto indicativo del divino che è nell'umano, in quanto auto-trascedentesi. Il discorso heideggeriano si muove lungo le seguenti linee argomentative (§74):

- «Se ogni "bene" è ereditario e se il carattere della "bontà" sta nel render possibile un'esistenza autentica, allora nella decisione si costituisce sempre un tramandarsi di eredità» (*Ivi*, p. 452);
- «Quanto più autenticamente l'Esserci decide, [...] tanto più il trovare che sceglie la possibilità della sua esistenza si fa inequivoco e non arbitrario» (*Ibidem*);
- «La finitudine, una volta afferrata, sottrae l'esistenza alla molteplicità infinita delle possibilità che si offrono immediatamente (i propri comodi, le frivolezze e le superficialità) e porta l'Esserci in cospetto della semplicità del suo *destino*» (*Ibidem*);
- «Carico di destino, esistente nella decisione autotramandantesi, l'Esserci, in quanto essere-nel-mondo, è aperto al "venir incontro" delle circostanze "felici" e delle crudeltà del caso» (*Ibidem*);
- «Il destino non nasce dallo scontro delle circostanze e dei fatti. Anche l'indeciso è colpito da essi e talvolta più di colui che ha scelto; tuttavia egli non può "avere" un destino» (*Ibidem*).

In altri termini: nel decidere, si deve tener conto delle conseguenze che la decisione avrà per altri, non solo per sé; a queste conseguenze si dà il nome di "eredità"; ciascuno eredita "ciò che sceglie", perché a ciascuno è data la possibilità di rifiutare l'eredità ricevuta, laddove "non buona"; nella possibilità prescelta fra le possibilità aperte, si gioca il destino della persona (accettare di ricevere un'eredità implica l'averne cura; non accettarla significa divenire i soli responsabili delle proprie scelte – o ri-decidere –; la decisione inautentica riproduce l'inautenticità della scelta originaria); chi ha cura della propria decisione non spreca il proprio tempo, ma persegue un destino; questo non è altro che l'intenzione di realizzare la possibilità che si è prescelta, a fronte di circostanze favorevoli come di imprevisti i più vari; chi non assume una decisione (o non "sceglie la propria possibilità"), non "ha" destino (spreca il proprio tempo o conduce una vita inautentica, "non buona").

Il radicamento del destino nella decisione originaria (rispetto alla quale si decide o ri-decide) porta Heidegger ad alcune, importanti asserzioni: prima fra tutte (§74), quella che individua il baricentro della storia non già nel passato e nemmeno nel presente, quanto nella presenza, «nell'accadere autentico

dell'esistenza» (Ivi, p. 454): si conosce storicamente perché il divenire si dispieghi alla luce di una decisione autentica o eventualmente ri-decisa. In seconda battuta (§75), emerge in tutta la sua pregnanza il valore pedagogico della decisione, che, «in quanto destino, è la libertà per la *rinuncia* a questo o a quel determinato decidersi secondo le esigenze della situazione» (Ivi, p. 460): scegliere non è solo un esercizio di responsabilità, ma pure di libertà *di scelta* e *dalle* contingenze. Il destino del singolo, come quello di un popolo, non si connotano come esiti di una «risposta totale e illimitata» (Chionna, 2014, p. 51) (versione storicistica del portato heideggeriano, di cui alla nota a piè di pagina n. 4 del presente contributo), ma come «tensione pratica a decisioni e scelte» (*Ibidem*) che chiama in causa passato, presente e futuro, ossia il divenire personale e umano (il co-originarsi nella finitudine). Infine (§75), il pensiero del filosofo coadiuva l'analisi del fenomeno, purtroppo coevo, della presentificazione del reale: «L'esistenza inautenticamente storica, oppressa dal peso del "passato", per essa inconoscibile, va in cerca del moderno» (Heidegger, 2010, p. 460). Si tratta della deriva contemporanea della "centratura sul presente", del sentirsi senza radici e senza prospettive, perché nostalgici di un tempo mitizzato, che non è più o che si sarebbe voluto/si vorrebbe (ri)vivere.

5. "Oggetti" e "progetti"

In riferimento al nucleo tematico della perdita (che incrocia passato, presente e futuro), alcune suggestioni di rilievo giungono dagli orientamenti più recenti della psicoterapia esistenziale. Scrive, al riguardo, David Irvin Yalom: «La memoria (l'organo del passato) si preoccupa degli *oggetti*; la volontà si preoccupa dei *progetti*; [...] la psicoterapia efficace deve focalizzarsi tanto sulle *relazioni dei progetti* del paziente quanto sulle sue *relazioni dell'oggetto*» (Yalom, 2019, p. 354). Se la "cosa del passato" agisce come una sorta di richiamo all'*essente-ci stato* (al contempo, un appoggio e una limitazione), il pro-getto (l'oggetto immateriale) trasferisce il piano della riflessione sul futuro, su un oggetto a-venire, promuovendo un recupero dei livelli di intenzionalità, una presa d'atto (diversa dall'iniziale presa di posizione) e, infine, cambiamento. Questo, che a volte incute timore proprio perché intrinsecamente legato al concetto di perdita, è in verità la sola via per non perdere quanto si ritiene di avere perduto: la stasi sull'*essente-ci stato* (che, a uno sguardo fenomenologicamente sensibile, è *ancora*, almeno per chi "riposa" in colui che è stato) è negazione del proprio esserci, il quale, così come avviene nel corso della psicoterapia, non può che darsi nel «movimento e cambiamento» (*Ibidem*), o nell'esistenza. Non si tratta, peraltro, di un cambiamento fine a sé stesso: esso non avrebbe senso. In gioco, piuttosto, è l'intento di «[...] libe-

rare la volontà, vale a dire rimuovere gli impedimenti dalla volontà legata e soffocata del paziente [...]» (*Ivi*, p. 357). Un simile passaggio, o salto di qualità, è possibile solo dinanzi alla constatazione che cambiare non significherà, di fatto, perdere una parte di sé, quanto ritrovarla in una versione continuativa e sensata, non più desueta o “bloccante”.

La dialettica fra “appoggio” e “sostegno” spiega meglio la dinamica in questione: a partire dal fatto che «[...] ogni persona si porta addosso la responsabilità primaria per la propria infelicità nell’esistenza [...]» (*Ivi*, pp. 354-355), la *gravità* del peso di questa profonda responsabilità incide in maniera sostanziale sui possibili passi in avanti o indietro da parte del singolo, che può poggiare i piedi per terra, oppure inginocchiarsi dinanzi all’insopportabilità della propria condizione esistenziale, cercando sostegno.

Il cuore del nocciolo duro che permane, nondimeno, malleabile, elastico e flessibile nonostante il cambiamento (talora voluto, talvolta necessario) si rigenera a fronte della *futuribilità* del divenire della realtà interiore: pertanto, “cambiando”, esso sorregge, rialza, conforta, solleva dall’infelicità e rimette in cammino. Perché ciò accada, nondimeno, occorre che questa parte di sé sia interpellata e che ci si ponga in ascolto della sua *lievità*: come accade nel viaggio, che è metafora dell’esistenza.

La gravità del viaggio ci atterra, ci consuma, ci annienta, esaurendo le nostre forze e ci misura con il tragico dell’esistenza, ma, nello stesso tempo, ci spinge con forza a ritrovare la vitalità nel riprendere il cammino: solo accettando di viaggiare troveremo la gaudente possibilità di soccombere alla lievità del viaggio come apertura di attesa e speranza (Milani, 2016, p. 30).

Prosegue Lorena Milani: «Nel viaggiare, le prove della vita ci spingono a cambiare direzione e a cercare qualcosa che resti saldo e fisso a determinare ogni ulteriore possibilità del viaggio stesso» (*Ivi*, p. 31). In ballo è il ritorno del soggetto al nocciolo duro della propria realtà interiore, rigenerata dal nuovo e proiettata in un progetto che “dice di sé”, oggi più di ieri e, sempre più, domani. Gli oggetti (il presente, il passato), per quanto vevoli in ordine agli attaccamenti e agli affetti da custodire, rischiano di depauperare la realtà interiore individuale del portato maturativo dell’esperienza, che non corrisponde mai a una perdita e, forse, nemmeno a un guadagno, quanto a un deciso e decisivo *Sì* all’esistenza, all’accettazione totale del proprio *divenire* (della propria espansione).

Tant’è che la maggior parte delle nostre indecisioni (esistenza inautentica) attiene a una “patologia” della volontà (Cfr. Yalom, 2019, p. 366), così come la depressione e il senso di abbandono a essa correlato (Cfr. Stramaglia e Rodrigues, 2018). Ragion per cui la psicoterapia esistenziale non tratta tanto il passato del paziente, quanto il suo futuro (Cfr. Yalom, 2019, p. 425). Come

ogni adulto in carne e ossa che sia educato, o intenda educarsi, all'adulthood (Cfr. Federighi, 2018, pp. 5-34).

Riferimenti bibliografici

- Bocconi A. (2002). *Viaggiare e non partire*. Parma: Ugo Guanda.
- Boffo V. (2005). *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby*. Milano: Unicopli.
- Bozzi P., Coppola B. (2006). *Ludwig Wittgenstein. Ciò di cui non si può parlare. Il mondo è tutto ciò che resta dopo la mia morte*. Napoli: Guida.
- Bruzzone D. (2011). Vergogna e timidezza. In: Iori V., a cura di, *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Buber M. (1954). Elementi dell'interumano. In: Poma A., a cura di, *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
- Casadei R. (2018). Educare attraverso l'Arte: religioso esercizio ed esperienza di bellezza e di pienezza. In: Caputo M. e Pinelli G., a cura di, *Arte, religiosità, educazione. Esplorazioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Chionna A. (2014). Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo. In: Elia G., a cura di, *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Federighi P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In: Id., a cura di, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: University Press.
- Heidegger M. (1927). *Essere e tempo*, a cura di F. Volpi. Milano: Longanesi, 2010.
- Heidegger M. (1954). La questione della tecnica. In: Vattimo G., a cura di, *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia, 2007.
- Heidegger M. (1954). Che cosa significa pensare? In: Vattimo G., a cura di, *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia, 2007.
- Laing R. D. (1961). *L'io e gli Altri. Psicopatologia dei processi interattivi* (trad. it. di R. Tettucci). Milano: BUR, 1996.
- Marcuse H. (1964). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi, 1999.
- Milani L. (2016). Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale. *MeTis*, 2: 28-33.
- Nietzsche F. (1874). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita* (trad. it. di L. Pinna Pintor). Roma: Lucarini, 1992.
- Rossini V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Rubini A. (2014). La struttura dialogica del discorso pedagogico tra comunicazione e libertà. In: Elia G., a cura di, *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Stramaglia M. e Rodrigues M.B. (2018). *Educare la depressione. La scrittura, la lettura e la parola come pratiche di cura*. Parma: Junior-Spaggiari.

- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Winnicott D.W. (1971). Oggetti transizionali e fenomeni transizionali. In: *Gioco e realtà* (trad. it. di G. Adamo e R. Gaddini). Roma: Armando, 2006.
- Yalom I.D. (2019). *Psicoterapia esistenziale* (trad. it. di S. Prina). Vicenza: Neri Pozza.

The Application of Quality of Life in Services for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: Lines of intervention in Spain and Italy

Catia Giaconi*, Miguel Ángel Verdugo**, Noemi Del Bianco*, Laura E. Gómez***, Ilaria D'Angelo*, Robert L. Schalock****

Abstract

The concept of quality of life (QOL) has become a measurable construct of great value to all people, including people with intellectual and developmental disabilities (IDD). In particular, the field of IDD is currently experiencing a paradigm shift related to beliefs, assumptions, policies, and practices concerning people with disabilities and their families and the place and role they play in society. This article starts by reconstructing the state of the art of the application of QOL in Social Services, reconstructing its research developments, operational declinations and influences in social policies in Spain and Italy.

Key words: Quality of life; Supports; Quality of life supports model; Developmental disabilities; Intellectual disability; Social Services

First submission: 01/09/2022, accepted: 16/11/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Introduction

Schools and services are called upon to design inclusive environments and educational opportunities (United Nations, 2006; World Health Organisation, 2001), which guarantee a better Quality of Life (QOL) for persons with disabilities (IDD) and their families.

* University of Macerata.

** INICO. Universidad de Salamanca.

*** Universidad de Oviedo.

**** Hastings College, University of Nebraska (United States).

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14963

Indeed, enhancing one's Quality of Life (QOL) is the prerequisite to guarantee the establishment of contexts, services and policies capable of ensuring the full and active participation of persons with IDD.

Starting from these considerations we will focus our attention on Quality of Life as a framework for the construction of inclusive design (Giaconi & Del Bianco, 2018). The importance of this reflection lies in systemic and ecological actions that require significant skills in terms of observation and reading of contexts, identification of barriers and facilitators in the design of individualised and personalised supports that can guarantee the participation of each person, taking into account the differences in available resources and opportunities.

The 2030 Agenda for Sustainable Development (ONU, 2015) has strongly called for the need to design environments that ensure that every person has access to institutions, resources and opportunities to live fully in society, respecting (and guaranteeing) present and future generations. The various types of intervention aimed at making educational contexts accessible are developed through an interdisciplinary design approach capable of interacting with the complexity that characterises today's living contexts.

This requires that attention is given to reasonable accommodation and supporting people with IDD with flexibility and consistency across different needs and inequalities. Improving one's QOL requires understanding the epistemological model of QOL and applying QOL guidelines targeted to educational and instructional designs in different contexts. This we do in the following three sections of this article. We conclude the article by discussing the design of adult life pathways for people with IDD.

2. The Quality of Life Supports Model

The field of intellectual and developmental disabilities (IDD) is currently experiencing a paradigm shift relative to beliefs, assumptions, policies, and practices regarding people with disability and their families, and the place and role they play in society (Schalock et al., 2022). A basic component of this new paradigm incorporates the *Quality of Life Supports Model* (QOLSM; Gómez et al., 2021a, 2021b; Verdugo et al., 2021). This new paradigm, including the QOLSM, is replacing the historical paradigm that emphasized defectology, segregation, devaluation, and facility-based services with a community-based approach.

As explained by Gómez et al. (2021b), the QOLSM consolidates core values related to social-ecological model of disability; the capacity and potential of

individuals to grow and develop (Nussbaum, 2011; Wehmeyer, 2013); the new disability rights paradigm created by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006) that emphasize legal, economic, social, and cultural rights (Claes et al., 2016; Esteban et al., 2021; Gómez et al., 2020, 2021b; Harpur, 2012; Lombardi et al., 2019; Mittler, 2015; Morales et al., 2021; Verdugo et al., 2012); the emphasis on context, self-determination, inclusion and equity (Morán et al., 2019; Schalock et al., 2020; Shogren et al., 2021; Vicente et al., 2019; Wehmeyer, 2020); the use of best practices and value-based outcomes-based evaluation (Gómez et al., 2012, 2022; Gómez & Verdugo, 2016; Schalock et al., 2011); and the commitment to address a person's support needs and foster opportunities to enhance individual functioning and personal well-being (Buntinx et al., 2018; Schalock et al., 2021a; Thompson et al., 2015, 2016).

The use of a conceptual and measurement framework such as the QOLSM provides a systematic approach to the evaluation process, providing an excellent opportunity for collaborative efforts among people with IDD, advocates, supports providers, relatives, researchers, and policy makers, keeping in mind a person-centered research approach that focuses on what is relevant to the person (Gómez et al., 2021b).

In this way, the QOLSM unites WHAT is important (people's QOL) with HOW to achieve it (supports). As we detail in the next sections, both essential constructs on which the new paradigm is based – QOL and supports –, each in its own way, have been an important shock in the field of disability, giving rise in recent years to important advances in people with disabilities' lives, improvements in the organizations that provided them supports and changes in society's attitudes.

2.1. Quality of Life

The concept of QOL has evolved from being a generic expression related to sociological analysis to materializing in a measurable construct of great value for people with IDD. In the eighties and nineties of the last century, several researchers from different countries began practical applications of the QOL concept linked to deinstitutionalization experiences. The call for an increased emphasis on the QOL of people with IDD lead to the development of a set of guidelines regarding the concept of QOL and its measurement. These guidelines emphasized that the conceptualization and measurement of the QOL concept should: (a) focus on the abilities and capabilities of people with IDD; (b) involve a collaborative effort among stakeholders, including people with IDD; (c) recognize people with IDD and their families are the best judges of

their QOL; (d) use multiple reliable and valid methods and multiple sources to assess or measure QOL.

At the beginning of the 21st century, Schalock et al. (2002) published a consensus document regarding principles underlying the conceptualization, measurement, and application of the QOL concept.

- *Conceptualization principles* were that QOL is multidimensional and influenced by personal and environmental factors and their interaction; has the same components for all people; has both subjective and objective components; and is enhanced by self-determination, resources, purpose in life, and a sense of belonging.
- *Measurement principles* were that measurement in QOL involves the degree to which people have life experiences that they value; reflects the domains that contribute to a full and interconnected life; considers the contexts of physical, social, and cultural environments that are important to people; and includes measures of experiences both common to all humans and those unique to individuals.
- *Application principles* were that QOL application enhances well-being within cultural contexts and should be evidence-based; and that QOL principles should be the basis for interventions and supports, and take a prominent place in professional education and training.

The efforts materialized in the international research of the two previous decades were synthesized in a multidimensional proposal known as the QOL model by Schalock and Verdugo (2002), in which QOL is composed of eight intercorrelated domains (i.e., emotional well-being, physical well-being, material well-being, self-determination, social inclusion, personal development, rights, interpersonal relationships). The QOL domains just referenced reflect the QOL concept's universal property, a clear focus on the individual, and application principles related to equity, inclusion, self-determination, empowerment, and valued outcomes. The domains also provide a framework for policy development, supports planning, and outcome evaluation. Thus, as a critical element of the QOLSM, QOL domains can be used to guide collective efforts and provide measurable indicators to test the QOLSP.

Since then, intensive and rigorous work has been carried out to develop QOL instruments by INICO at the University of Salamanca, which continues to this day. The scales developed have become an international reference for measuring QOL, and their application by professionals and social organizations has become widespread. Likewise, the application of the concept has made it possible to accompany and guide transformation processes of organizations towards inclusive goals and the exercise of the rights of people with IDD.

2.2. Supports

Since the introduction of the concept of supports in the definition of intellectual disability in 1992 (Luckasson et al., 1992), its implementation has impacted the field of IDD in numerous ways like: (a) the use of standardized support need scales (e.g., Stancliffe et al., 2016; Thompson et al., 2015, 2016); (b) the development of support standards (e.g., Buntinx et al., 2018); (c) the implementation of personal support plans that align an individual's support needs, personal goals, support strategies, and valued outcomes (e.g., Schalock et al., 2018a); and (d) the implementation of horizontally structured support teams that develop user-friendly support plans (e.g., Reinders & Schalock, 2014).

Systems of supports are a key component of the QOLSM. Support models, such as the QOLSM, focus on the fit between people and their environments, and approach disability as the expression of limitations in functioning within a social context. Support models posit further that: (a) disability is neither fixed nor dichotomized but rather flexible, depending on the person or family's strengths and limitations and the supports available within the environment; and (b) one can mitigate the effects of one's disability by designing interventions, services, and supports based on collaborative participation and an understanding of disability that comes from lived experience and knowledge (Amor et al., 2020; Baker et al., 2016; Schalock et al., 2018b, 2021a; Thompson et al., 2009, 2014).

According to Schalock et al. (2021a), systems of supports are a broad range of resources and strategies that prevent or mitigate a disability or its effects; promote the development, education, interests, and welfare of individuals with IDD or their families; and enhance individual or family functioning and well-being. Through the planning and delivery of a broad range of resources and strategies, they can also be used to guide the collective efforts regarding support provision, organization transformation, and systems change.

Application of the supports paradigm results in one's ability to assess the pattern and intensity of support needs and using this information for subgroup classification, aligning support needs to support strategies, and identifying and operationalizing systems of support elements (Gómez et al., 2021b). In this sense, AAIDD and INICO have also made an intensive work of development and adaptation of standardized assessment of support needs (e.g., Aguayo et al., 2019; Amor et al., 2021; Claes et al., 2009; Dizdarevic et al., 2020; Thompson et al., 2015, 2016; Verdugo et al., 2020).

3. QOL in Social Services: Research, Organizations Applications and Public Policy

3.1 The State of the Art in Spain

The advances of recent decades have had a huge impact in Spain in different scenarios and levels of the system, although there are still unresolved issues or that still need to be addressed with courage and determination (Verdugo, 2018). We are in the midst of a paradigm shift, which revolves around the abilities, potentialities, personal goals and rights of people with disabilities, and which has important implications, not only for our educational conceptions, but also for the science, politics, literature, economics, religion, and even our conceptions of the non-human world (Maslow, 1968).

At the *microsystem level*, in recent decades, it can be seen in Spanish society the outstanding advances in competence and specialization of many professionals and the advanced level of organization and political representation achieved by organizations, family members and committed professionals. However, the road has only just begun, as families must acquire a greater role in the lives of their children, and professionals must move towards a more community role, increasing their skills and interdisciplinary collaboration.

Over the last three decades, many professionals have benefited from postgraduate training and retraining opportunities that did not exist before in university settings, such as the master's degrees on inclusion and QOL developed by INICO, which provide insight into the most current and innovative models, along with experiences most relevant national and international support organizations. In turn, support organizations have intensely and extensively promoted the learning of evaluation and intervention strategies from applied research and accredited professional experience (Lacasta, 2015; Tamarit, 2015). A clear example of the training received is the progressive application of support from a person-centered planning approach, which has resulted in better professional practices and better results for people with IDD.

A pending challenge is the transformation of the traditional professional role towards an approach more linked to inclusion in the community and less to exclusively person-centered responses within the center itself: professionals must support people with IDD by providing them with new opportunities and building social networks in their natural environment to facilitate inclusion and a meaningful life plan, with constant and renewable goals. For this, professional and social values (such as dignity, respect, equity, empowerment, self-

determination, inclusion, rights) are fundamental that are identified with positive principles and rules of conduct, that represent great individual ethics towards people and that determine the good practices of professionals, organizations and public policies (Schalock et al., 2018c; Verdugo, 2011). Another pending task for professionals is to promote and apply evidence-based practices (Schalock et al., 2011, 2016, 2017; van Loon et al., 2013), as well as to increase the transmission of knowledge from experience, publishing what works and what does not work and promoting critical reflection.

For their part, relatives have been increasing their participation from the exclusive, traditional and permanent role of the mother to the effective activation of fathers and siblings. Relatives have played an important role in the development and consolidation of support organizations in Spain, but they have remained largely relegated in individual support programs and in decision-making on essential aspects for the future of their relatives. Today their voice about support needs and priorities is essential. So much so that public policies should regulate the participation of people with IDD and their families to guarantee their rights (Gómez et al., 2021b).

At the *mesosystem level*, together with the extensive growth of services and the consolidation of many Spanish organizations, there is also a commitment to the development of good practices, the transformation of the services offered and their quality. A clear exponent is the transformation process promoted by *Plena inclusión*, which proposes person-centered services centered, giving relevance to the role of full citizenship (Gómez et al., 2022), personalized support and opportunities for inclusion (Schalock et al., 2021b), while advising organizational change processes with a consulting network (Lacasta, 2015; Tamarit, 2015). However, there is still significant resistance from some organizations to progress towards a community model. The causes of this resistance are diverse: lack of appropriate information and training, insecurity and fear of change, lack of financial incentives from administrations, personal and organizational interests, comfort and apathy...

The strategy to overcome this situation of resistance to change is to promote a model focused on values, rights and the context (Gómez et al., 2022; Schalock et al., 2018c; Schalock & Verdugo, 2013, 2019; Shogren et al., 2021; Verdugo et al., 2012, 2017). The responsibility of professionals is essential, who must know the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the QOLSM, be well trained in evidence-based practices, act in accordance with an ethical code, exercise critical thinking and support people with IDD in achieving their vital project in their natural community environment (Schalock & Keith, 2016). In the same way, the commitment to quality systems (e.g., EFQM and ISO standards) together with the focus and values of the QOLSM

constitute an important compass in Spain to maintain the north in the person and valued personal outcomes (Schalock et al., 2016; 2018c; Verdugo et al., 2017).

At the *macrosystem level*, there is a great contradiction between the speech that is pronounced and the actions that must be carried out: we know that it is correct and profitable to identify with people with disabilities and their needs (they use and abuse their image), but the administrations do not act accordingly when it comes to providing resources and regulating appropriately with laws and regulations that encourage the changes that must be implemented. Those responsible for central and regional Spanish public policy tend to commit exclusively to changes in regulations, but rarely to real change in the streets (Turnbull & Stowe, 2017), leaving organizations and their professionals defenseless in their implementation. When programs, regulations or commitments are established, they must entail resources for their implementation and translation into concrete indicators that allow their evaluation, since another of the main shortcomings of the actions of the Spanish administrations is the lack of concern for evaluating the results of their actions. A basic requirement for the credibility of those responsible for public policy is the development of a culture of evaluation that contributes to improving the analytical rigor of advances in the well-being of people with IDD and their social inclusion (Rodríguez, 2015).

The time has come to demand a shift in general strategic planning, synchronizing the principles from which it is based (e.g., rights), the means available (e.g., supports) and the results that are pursued (e.g., QOL). From a holistic perspective focused on the QOLSM, a reference framework should be established that integrates and aligns the goals of public policy with valued personal outcomes (Gómez et al., 2022; Lombardi et al., 2019; Verdugo et al., 2012).

Finally, organizations and systems must make decisions so that the resources can go more and more directly to the families and people with IDD, as well as to involve other entities (e.g., unions, foundations, cultural associations, etc.) to manage and weave a natural network of support from society itself, without monopolizing the exclusive responsibility of providing support, since disability is a matter for the whole of society (Verdugo, 2018).

3.2 *Guidelines for the design of a Quality of Life: Italian overview*

Personal services in the Italian context move toward greater awareness about models of human functioning and the construct of supports (Cottini et al., 2008) or people to lead independent lives (Law 112/2016) and to improve their QOL (Giacconi, 2015), in line with international scientific references (Amor et al.,

2020; Buntinx & Schalock, 2010; Buntinx et al., 2018; Esteban et al., 2021; Schalock & Verdugo, 2013).

Despite the growing awareness about the need to ensure that people with IDD have life projects oriented to QOL models, the focus of the scientific training communities remains on aspects related to the training of personal services professionals (Giaconi et al., 2022). The reflection still is both in terms of knowledge and use of QOL models and in terms of assessment procedures and guidelines for design that can take into consideration the person in different life contexts and throughout the life span.

In the area of research and training, in the Italian context, two focuses have been most investigated: evaluation procedures, with a focus on the adoption of triangulation methodologies that can ensure a timely starting design profile (D'Angelo, 2020; Del Bianco, 2019; Giaconi, 2015), and alignment practices (Giaconi, 2015). Assessment and alignment represent the most significant interest in personal services, since they can guide individualized educational planning, life projects and inclusive practices, as well as social, health and educational policies for people with disabilities, especially for people with IDD.

The QOL construct being sensitive to both synchronic and diachronic dimensions allows thinking actions from an ecological and longitudinal perspective (Giaconi, 2015). Therefore, the design work must be declined on alignment plans concerning three progressive levels: micro-level, meso-level and macro-level to increase well-being conditions.

At the microsystem level, alignment occurs in several stages. First, it enters into the merits of the construction of the Individualized Education Project for the person with disabilities, and second, it relates the Individualized Education Project to one's Individual (Interministerial Decree n. 328/2000). The microsystem level, in the Italian context, is realized through work conducted by multiple professionals and is embodied by taking into account the following steps: (1) taking charge; (2) assessment or initial evaluation; (3) ecological assessment¹; (4) definition of general goals and specific objectives; (6) planning of supports²; (7) supports and support activities; (8) ongoing monitoring; (9) evaluation of outcomes. These steps enable the preparation of an individualized educational design that aligns the description of functioning profiles and perceived needs with supports that could increase the domains of QOL.

¹ The ecological balance sheet consists of a pattern of analysis of individual conditions of functioning that is used in the detection of outcomes and that guides an understanding of needs, supports referred to life domains.

² Supports are the resources and strategies that improve outcomes relevant to the person with disabilities (Schalock et al., 2002).

Specifically, the need is to respond to the continuity of educational planning from a longitudinal perspective to guarantee temporal continuity to the person's existential trajectory in the adult perspective. In this direction, Italian regulations call for the need to align the Individualized Educational Project with the Individual Project. To this end, the QOL construct is increasingly identified as a theoretical-practical framework capable of aligning the languages, practices and expectations of the professionals who draft the two documents, as well as caregivers and the person with disabilities.

At the *mesosystem* level, the first consideration should be the alignment between service principles and QOL domains. The principles that guide the service's purposes go to influence elements such as the structure of the service (spaces, number of employees and people accommodated, schedules), the training of professionals, and the activities and intervention strategies. When considered in conjunction with QOL domains allow for the verification of outcomes of improvement in both the person's intake and the service itself. Operationally, defining this perspective means, for example, taking adult services as a reference, guaranteeing personal spaces of privacy, such as private rooms that can be personalized with objects and photos, which allow for reconstructing a sense of history, present and future. A further exemplification concerns the design of activities, which should be aligned with "adult" ways of working that, in addition to taking into account mental age, are relevant to a life project that promotes the acquisition of an adult identity status (Ferrari et al., 2008; Giaconi, 2015; Ianes & Cramerotti, 2009).

At the *macrosystem* level, Italian legislation (328/2000) ensures that individuals and families are provided with an integrated system of interventions and social services in coherence with Articles 2, 3 and 38 of the Italian Constitution to guarantee: a higher QOL, equal opportunities, non-discrimination and citizenship rights by preventing, eliminating or reducing conditions of disability, need and individual and family hardship, resulting from income inadequacy, social difficulties and constraints of non-autonomy. Specifically, Law No. 328, stipulates in Article 18 that the government shall prepare a National Plan of Social Interventions and Services on a three-year basis. Regarding the structuring of services, the National Plan of Interventions and Social Services 2021-2023 emphasizes the importance of fostering a person-centered approach, which is an organizational approach that shows a comprehensive view of the person by placing his/her needs at the center. The starting point of any socio-educational intervention rests, therefore, on three pillars: the right to a life of dignity for each person, attention to the family context, and the enhancement and care of the living contexts (Caldin & Giaconi, 2021a, 2021b).

Briefly, the guidelines that are followed in the alignment procedures underlying the model-oriented design of QOL are the following (Giaconi, 2015):

- Alignment between the profiles of functioning and the domains of QOL, aimed at designing the necessary supports.
- Alignment between the individualized educational project and the context of reference, with the demands and activities specific to the life context, to design the supports necessary for the active participation of the person with disabilities, specifically with IDD.
- Alignment between national intervention policies and the expectations of the person with disabilities, the family and personal services professionals, to build shared planning that never loses sight of the expectations of the person, the true protagonist of their life project.

4. Conclusions and Future Perspectives

Human rights are the same for everyone, and exercising them is a responsibility of the whole society. What the UN Convention proposes is a mandatory roadmap not only to change norms and regulations but also to transform society. And to transform society we must begin by transforming support organizations, empowering people with IDD and their families, improving professional and organizational practices, and making a qualitative leap in the strategic planning of public policy.

To do this, the first step is to be aware of where we are from the historical evolutionary perspective of the paradigms that have inspired good practices. In the last century evolved from institutional practices towards services in the community. Currently, we are moving from services to individual support in the person's natural environment.

The second step is to fully implement the QOLSM in the three levels of the system described, advancing in all of them, pursuing the alignment of the efforts made, changing the mental models and encouraging innovation and change, with prudence and security, but without rest. For this, we will need organizations and professionals with the courage to overcome inertia, politicians determined to provide solutions and provide resources, and collaborating researchers committed to improvement processes that provide instruments of evaluation, rigor and analysis in the processes of transformation. As for the training of professionals, specific disciplines attentive to the construction of professional skills in terms of knowledge of the principles, evaluation procedures and educational design focused on the domains of QOL

have entered wholly into the undergraduate and postgraduate paths. The aim is to prepare professionals who will have to work in personal services precisely and punctually on the knowledge and application of the constructs of QOL and, therefore, to never lose sight of life projects of the right, even for people with IDD to verge on appropriate levels of QOL.

A final line of thought concerns the design of adult life pathways of people with IDD.

To support the transition into adulthood and overcoming the "After Us" difficulties (when the principal caregivers die or are no longer able to support the person with disabilities) (Giaconi, Soggi, et al., 2020), policies and service professionals have to rethink a design that should be focused on "During Us" (start the implementation of adulthood pathway since the principal caregivers are still alive and able to successfully support the person with IDD).

The relevant literature (Gauthier-Boudreault et al., 2017; Lindahl et al., 2019) points out that the lack of systematic transition planning and the limited services for the social inclusion of young adults with disabilities are among the most looming educational needs. To achieve fruitful support for people with IDD and their families, we focus on the regulatory and organizational frameworks that direct the planning actions and the offers of support services to people with disabilities.

Supporting life projects oriented to the QOLSM model also means designing adulthood through experimental paths such as university career, employment, and independent living (D'Angelo, 2020; Del Bianco, 2021; Giaconi et al., 2018; Giaconi, Del Bianco et al., 2020).

In conclusion, based on these reflections, the orientation of practices and policies to the construct of QOL can prove to be the tool capable of fostering, at different levels, conjoint actions of co-responsibility and co-design.

Operating from the perspective of QOL, finally, allows planning to be directed to trajectories of adult life and quality in respect of the values of continuity and sharing, making it possible to build, outside the logic of emergency and welfare, unique and authentic life paths.

References

- Aguayo V., Verdugo M. A., Arias V. B., Guillen V. M., & Amor A. M. (2019). Assessing support needs in children with intellectual disability and motor impairments: measurement invariance and group differences. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(12): 1413-1427. Doi: 10.1111/jir.12683.
- Amor A. M., Fernandez M., Verdugo M.A., & Schalock R. L. (2020). Shaping the faces of the prism: Rights, supports, and quality of life for enhancing inclusion and

- opportunities in students with intellectual disability. *Człowiek, Niepełnosprawność, Społeczeństwo*, 49(3): 5-33. Doi: 10.5604/01.3001.0014.3573.
- Amor A. M., Verdugo M. A., Arias B., Fernández M., & Aza A. (2021). Examining the suitability of the list of indicators describing age-related typical support needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18: 764. Doi: 10.3390/ijerph18020764.
- Baker A., Salisbury B., & Collins D. (2016). Changing service delivery systems: An example from Community Living British Columbia. In R. L. Schalock and K.D. Keith (Eds.), *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of people with intellectual disability* (pp. 149-166). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Buntinx W. H. E., Tu Tan I., & Aldenkamp A. P. (2018). Support values through the eyes of the patient: An exploratory study into long-term support for persons with refractory epilepsy. *Epilepsy and Behavior*, 82: 155-163. Doi: 10.1016/j.yebeh.2018.02.031.
- Buntinx W. H. E., & Schalock R. L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(4), 283-294.
- Caldin R., & Giaconi C. (2021a). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà [Disability and lifecycles. Families between seductive imaginaries and plausible realities]*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., & Giaconi C. (2021b). *Pedagogia Speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive [Special pedagogy, families and territories. Challenges and perspectives]*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L., Croce L., Fedeli D., & Leoni M. (2008). *La Supports Intensity Scale nel panorama riabilitativo italiano. Standardizzazione italiana e procedure psicometriche*.
- Claes C., Van Hove G., Vandeveld S., van Loon J., & Schalock R. (2009). Evaluating the inter-respondent (consumer vs. staff) reliability and construct validity (SIS vs. Vineland) of the Supports Intensity Scale on a Dutch sample. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53: 329-338.
- Claes C., Vandenbussche H., & Lombardi L. (2016). Human rights and quality of life domains: Identifying cross-cultural indicators. In R. L. Schalock and K. D. Keith (Eds.), *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of people with intellectual and developmental disabilities* (2nd Ed.) (pp. 167-174). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- D'Angelo I. (2020). *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse [Special pedagogy for services to people with complex disabilities]*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale [Self-determination in people with intellectual disabilities. Studies, research, and issues in special education]*. Milano: FrancoAngeli.

- Del Bianco N. (2021). Il Progetto Mongolfiera. Uno spazio e un tempo per diventare adulti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(3): 28-51.
- Dizdarevic A., Ahmetovic Z., Malec D., Mujezinovic A., Ahmetovic M., Zilic F., & Mehmedinovic S. (2020). Analysis of Factor Validity of the Support Intensity Scale on Bosnian-Herzegovinian Sample. *Advances in Cognitive Psychology*, 16(2): 117.
- Esteban L., Navas P., Verdugo M. A., & Arias V. B. (2021). Community living, intellectual disability and extensive support needs: A rights-based approach to assessment and intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), e3175. Doi: 10.3390/ijerph180631.
- Ferrari L., Nota L., & Soresi S. (2008). Conceptions of work in Italian adults with intellectual disability. *Journal of Career Development*, 34(4): 438-464.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive [Quality of life and adults with disabilities. Research pathways and inclusive perspectives]*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Capellini S. A., Del Bianco N., Taddei, A. & D'Angelo I. (2018). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences and Society*, 9(2): 166-183.
- Giaconi C., & Del Bianco N. (2018). *In azione: Prove di inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., & Sarchet T. (2022). Famiglie con giovani con disabilità intellettiva profonda e multipla: crisi o rinascita?. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 12(1): 178-195.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., & Kraus A. (2020). New perspectives for Inclusive University Teaching: EduPlan4Inclusion. *Education Sciences & Society*, 11(1): 159-168.
- Giaconi C., Socci C., Fidanza B., Del Bianco N., d'Angelo I., & Capellini S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2): 274-291.
- Giaconi C., Taddei A., & Del Bianco N. (2021). La formazione dell'insegnante specializzato: il "dossier" come interfaccia tra teorie, laboratori e tirocini [Specialized teacher training: the "dossier" as an interface between theories, workshops and internships]. In M. Stramaglia (Ed.), *Abitare il futuro. Politiche per la formazione* (pp. 71-80). PensaMultimedia.
- Gomez L. E., Arias. B., Verdugo M.A., & Navas P. (2012). An outcomes-based assessment of quality of life in social services. *Social Indicators Research*, 106: 81-93. Doi: 10.1007/s11205-011-9794-9
- Gomez L. E., Monsalve A., Moran L., Alcedo M. A., Lombardi M., & Schalock R. L. (2020). Measurable indicators of CRPD for people with intellectual and developmental disabilities within the framework of quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 5123. Doi: 10.3390/ijerph1.
- Gómez L. E., Morán L., Al-Halabí S., Swerts C., Verdugo M.A., & Schalock R.L. (2022). Quality of life and the International Convention on the Rights of Persons

- with Disabilities: Consensus indicators for assessment. *Psicothema*, 34(2), 182-191. Doi: 10.7334/psicothema2021.574 7145123.
- Gómez L. E., Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2021a). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*, 33(1): 28-35. Doi: 10.7334/psicothema2020.385.
- Gómez L. E., Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2021b). A Quality of Life Supports Model: Six research-focused steps to evaluate the model and enhance research practices in the field of IDD. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104112. Doi: 10.1016/j.ridd.2021.104112.
- Gómez L. E., & Verdugo M. A. (2016). Outcomes evaluation. In R. L. Schalock and K. D. Keith (Eds.), *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of people with intellectual disability (2nd Ed.)* (pp. 71-80). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Harpur P. (2012). Embracing the new disability rights paradigm: The importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability and Society*, 27: 1-14. Doi: 10.1080/09687599.2012.631794.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita* (Vol. 1). Trento: Edizioni Erickson.
- Lacasta J. J. (2015). FEAPS, 50 años de unión por las personas con discapacidad intelectual y por sus familias [FEAPS, 50 years of union for people with intellectual disabilities and their families]. *Siglo Cero*, 46(1): 41-65. Doi: 10.14201/scero20154614165.
- Lombardi M., Vandenbussche H., Claes C., Schalock R. L., De Maeyer J., & Vandeveld S. (2019). The concept of quality of life as a framework for implementing the UNCRPD. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(3): 180-190. Doi: 10.1111/jppi.12279.
- Luckasson R., Coulter D. L., Polloway E. A., Reiss S., Schalock R. L., Snell M. E., Spitalnik D. M., & Stark J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (9th ed.)*. American Association on Mental Retardation.
- Maslow A. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.
- Mittler P. (2015). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Implementing a paradigm shift. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12: 79-89. Doi: 10.1111/jppi.12118.
- Morales L., Morán L., & Gómez L.E. (2021). Evaluación de resultados personales relacionados con derechos en jóvenes con discapacidad intelectual y TEA [Assessment of rights-related personal outcomes in esar people with autism spectrum disorder and intellectual disability]. *Siglo Cero*, 52(3): 81-99.
- Morán L., Gómez L. E., & Alcedo M.A. (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual [Social esarroll and self-determination: the challenges in the quality of life of youth with autism and intellectual disability]. *Siglo Cero*, 50(3): 29-46. Doi: 10.14201/scero20195032946.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University.

- Reinders H. S., & Schalock R. L. (2014). How organizations can enhance the quality of life of their clients and assess their results: The concept of quality of life enhancement. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119: 291-302. Doi: 10.1352/1944-7558-119.4.291.
- Rodríguez G. (2015). Prólogo [Foreword]. In J. Calero, X. Fontcuberta, and A. García, *Manual práctico de evaluación para políticas públicas en el ámbito de la discapacidad* (pp. 9-12). CINCA.
- Schalock R. L., Baker A., Claes C., Gonzalez J., Malatest R., van Loon J., Verdugo M. A., & Wesley G. (2018c). The use of quality of life scores for monitoring and reporting, quality improvement, and research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3): 176-182. Doi: 10.1111/jppi.12250.
- Schalock R. L., Brown I., Brown R., Cummins R. A., Felce D., Matikka L., Keith K. D., & Parmenter T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disability: Report of an international panel of experts. *Mental Retardation*, 40: 457-470. Doi: 10.1352/1944-7558-119.4.291.
- Schalock R. L., Gómez L. E., Verdugo M. A., & Claes, C. (2017). Evidence and evidence-based practices: Are we there yet?. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55: 112-119. Doi: 10.1352/1934-9556-55.2.112.
- Schalock R. L., & Keith K. D. (2016.). *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of persons with disability*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R. L., Luckasson R., & Shogren K. A. (2020). Going beyond environment to context: Leveraging the power of context to produce change. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6): 1885. Doi: 10.3390/ijerph17061885.
- Schalock R. L., Luckasson R., & Tassé M. J. (2021a). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and planning supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R. L., Luckasson R., & Tassé M. J. (2021b). Ongoing transformation in the field of IDD: Taking action for future progress. *Intellectual & Developmental Disability*, 59(5): 380-391. Doi: 10.1352/1934-9556-59.5.380.
- Schalock R. L., Luckasson R. L., Tassé M. J., & Shogren K.A. (2022). The IDD paradigm of shared citizenship: Its operationalization, application, evaluation, and shaping for the future. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 60: 426-443. Doi: 10.1352/1934-9556-60.5.426.
- Schalock R. L., Thompson J. R., & Tassé M. J. (2018b). *A systematic approach to personal support plans*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2013). The transformation of disabilities organizations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51: 273-286. Doi: 10.1352/1934-9556-51.4.273.

- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2019). International developments influencing the field of intellectual and developmental disabilities. In K. A. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives (2nd Ed.)* (pp. 309-323). Wiley-Blackwell.
- Schalock R. L., Verdugo M. A., & Gómez L. E. (2011). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and Program Planning*, 34, 273–282. Doi: 10.1016/j.evalprogplan.2010.10.004.
- Schalock R. L., Verdugo M. A., & Lee T. (2016). A systematic approach to an organization's sustainability. *Evaluation and Program Planning*, 56: 56-63. Doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.03.005.
- Schalock R. L., Verdugo M. A., & van Loon J. (2018a). Understanding organization transformation in evaluation and program planning. *Evaluation and Program Planning*, 67: 53-60. Doi: 10.1016/j.evalprogplan.2017.11.003.
- Shogren K. A., Luckasson R., & Schalock R. L. (2021). Leveraging the power of context in disability policy development, implementation, and evaluation: Multiple applications to enhance personal outcomes. *Journal of Disability Policy Studies*, 31(4): 230-243. Doi: 10.1177/1044207320923656.
- Stancliff R. J., Arnold S. R.C., & Riches V. C. (2016). The supports paradigm. In R. L. Schalock and K. D. Keith (Eds.), *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of people with intellectual disabilities* (pp. 133-142). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tamarit J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS [The transformation of services towards the quality of life. An initiative of social innovation from FEAPS]. *Siglo Cero*, 46(3): 47-71. Doi: 10.14201/scero20154634771.
- Thompson J. R., Bradley V. J., Buntinx W., Schalock R. L., Shogren K. A., Snell M. E., Wehmeyer M. L., Borthwick-Duffy S., Coulter D. L., Craig E. P. M., Gomez S. C., Lachapelle Y., Luckasson R. A., Reeve A., Spreat S., Tassé M. J., Verdugo M. A., & Yeager M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47: 135-146. Doi: 10.1352/1934-9556-47.2.135.
- Thompson J. R., Bryant B. R., Schalock R. L., Shogren K. A., Tasse M. J., Wehmeyer M. L., Campbell E. M., Craig E. M., Hughes C., & Rotholz D. A. (2015). *Supports Intensity Scale – Adult Version User's Manual*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Thompson J. R., Schalock R. L., Agosta J., Teninty L., & Fortune J. (2014). How the supports paradigm is transforming the developmental disabilities service system. *Inclusion*, 2: 86-99. Doi: 10.1352/2326-6988-2.2.86.
- Thompson J. R., Wehmeyer M. L., Hughes C., Shogren K. A., Seo H., Little T. D., Schalock R. L., Realon R. E., Copeland S. R., Patton J. R., & Tasse M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children's Version (SIS-C)*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Turnbull R., & Stowe M. (2017). A model for analyzing disability policy. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55: 223-233. Doi: 10.1352/1934-9556-55.4.223.
- United Nations. (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>.
- van Loon J. H., Bonham G. S., Peterson D. D., Schalock R. L., Claes C., & Decramer (2013). The use of evidence-based outcomes in systems and organizations providing services and supports to persons with intellectual disability. *Evaluation and Program Planning*, 36(1): 80-87. Doi: 10.1016/j.evalprogplan.2012.08.002.
- Verdugo M. A. (2011). Dignidad, igualdad, esarroll, esarroll, autodeterminación y calidad de vida [Dignity, equality, freedom, inclusion, self-determination and quality of life]. *Siglo Cero*, 42(240): 18-23.
- Verdugo, M. A. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en la esarroll de apoyos a las discapacidades intelectuales y del esarrollo en España [Key concepts and principles that explain changes in the provision of supports for intellectual and developmental disabilities in Spain]. *Siglo Cero*, 49(1): 35-52. Doi: 10.14201/scero20184913552.
- Verdugo M. A., Aguayo V., Arias V. B., & García-Domínguez L. (2020). A systematic review of the assessment of support needs in people with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24): 9494. Doi: 10.3390/ijerph17249494.
- Verdugo M. A., Jenaro C., Calvo I., & Navas P. (2017). Disability policy implementation from a cross-cultural perspective. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(4): 234-246. Doi: 10.1352/1934-9556-55.4.234.
- Verdugo M.A., Navas P., Gómez L.E., & Schalock R.L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(2): 1036-1045. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x.
- Verdugo M.A., Schalock R.L. y Gómez L.E. (2021). The quality of life supports model: twenty-five years of parallel paths have come together. *Siglo Cero*, 52(3): 9-28. Doi: 10.14201/scero2021523928.
- Vicente E., Guillén E. V., Gómez L. E., Ibáñez A., & Sánchez S. (2019). What do stakeholders understand by self-determination? Consensus for its evaluation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32: 206-218. Doi: 10.1111/jar.12523.
- Wehmeyer M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research on Public Health*, 17(19): e7121. Doi: 10.3390/ijerph17197121.
- Wehmeyer M. L. (Ed.) (2013). *The Oxford handbook of positive psychology and disability*. Oxford University Press.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Ginevra.

A cross-case analysis of ICT courses in teacher training programmes for special needs: Technology affordances and Universal Design for Learning

*Laura Fedeli**

Abstract

The special needs teacher is a highly qualified professional whose role is to work in collaboration with all class teachers to activate an inclusive approach for the benefit of all students and to enable individual potentialities. Technology can be of paramount importance in designing learning activities according to the principles of Universal Design for Learning in an interdisciplinary approach and with a holistic perspective of all involved actors in the teaching/learning process. In Italy, the prospective special needs teacher has the opportunity to be fully trained thanks to a comprehensive specialization course where the areas of competence of digital literacy are addressed in a specific course. The study reports a cross analysis of three editions of an Information and Communication Technology course, with a focus on the results of the last edition, whose online format was discussed starting from strengths identified in the first two face-to-face editions of the same course.

Keywords: Instructional Design; Inclusion; Teacher Training; Educational Technology.

First submission: 10/07/2022, accepted: 21/09/2022

Publicato online: 20/12/2022

1. Introduction

In Italy, the teacher training programme for special needs represents an academic learning specialization path established by the Ministry of Education (Ministerial Decree 9 August 2013, n. 706) to train professional supporting teachers to be fully integrated into classrooms where students with disabilities are present. The specialized teacher works in strict collaboration with all class

* Associate professor in Didactics and Special Pedagogy at the department of Education, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata (Italy). E-mail: laura.fedeli@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14076

disciplinary teachers to facilitate an inclusive approach for all students and to support the design of individualized and personalized plans.

The training programme (60 ECTS) is a comprehensive learning opportunity that includes discipline-specific content along with psycho-pedagogical, methodological-didactical, organizational and relational areas of competence and is organized with frontal classes, laboratory sessions and an internship. The Information and Communication Technology (ICT) course covers 75 hours within the programme of instruction and addresses learning objectives at both the theoretical and practical levels.

The aim of the study, here described, is to present a cross-case analysis of the three last editions of the ICT course developed at the University of Macerata (Italy). The study takes into account the results discussed in previous analysis on the first two editions of the course (Fedeli & Pennazio, 2019; Fedeli, 2021b) in order to highlight some reflections on the role of technology-enhanced learning in the last edition of the course that, differently from the first two editions, was fully developed online.

2. Theoretical background

Technology-enhanced learning (TEL) can represent an opportunity to explore inclusive connotations of the teaching/learning process (Passey, 2019), since it enables different layers of learning space and time (Fedeli, 2021a) that can take advantage of both synchronous and asynchronous communication and interaction channels. Online learning management systems and videoconferencing tools can offer an integrated space and time where engaging approaches within active learning pedagogy, such as cooperative learning (Johnson et al., 1994), peer tutoring (Topping, 1987), reciprocal and team teaching (York-Barr et al., 2004), can be managed by all involved actors with a variety of interactional scenarios (real-time and own time). Students can access online resources made available in different digital formats (e-books, conceptual maps, etc.) and representational modalities (annotated text, audio comments, etc.). Online environments and digital tools can become catalysts for change in the educational process (Laurillard, 2009) and embrace the requirements of Universal Design for Learning (UDL) (Evmenova, 2018; Hamlin, 2015; Morra, & Reynolds, 2010).

Technology affordances and UDL principles, and the relationships between them, have been widely explored (CAST, 2018; Hall et al., 2012; King-Sears, 2009); the UDL conceptual framework “aims at offering teaching/learning principles which can satisfy all students’ needs by making teachers/educators able to design activity plans where equal opportunities for each student is the

priority. TEL environments can create learning ecologies where digital technology can help offer a flexible learning approach able to overcome information access barriers and learning obstacles” (Fedeli, 2021c p.171).

The design and implementation of online TEL environments in the direction of the application of UDL principles, namely “engagement, representation, and action and expression”, needs to be supported by research studies focused on instructional design (Edyburn, 2010) that explore the drivers able to foster the development of key abilities, as highlighted by the UDL approach – “access”, “build” and “internalize” – that can help trainee teachers reach a proficiency as prospective special needs teaching professionals.

The flexibility of the online learning space and time as well as the characteristics of digital content (variability, modularity, transcoding) make it easier to reach the objective of offering accessible content on sensory and cognitive levels appropriate for any learner. At the same time, it is crucial to understand how online courses can satisfy the need for active learning, helping students to create their own relationships in the group class and to build a self-confident attitude in the expression of their actions and in the reflective processes to internalize successful learning strategies.

Teacher training in the direction of a full exploitation of opportunities of online environments and digitalized resources is consistent with digital literacy goals set by national ministerial plans and European frameworks (Fedeli, 2017; Tomczyk & Fedeli, 2022).

3. Case-study: cross analysis

A longitudinal analysis was developed to display and discuss the design process of three editions of the ICT course taught by the same professor in the academic years 2016-2017, 2018-2019 and 2019-2020. The qualitative multiple-case design (Baxter & Jack, 2008; Yin, 2014) is widely reported in the literature as an appropriate methodology to be applied in research studies which address educational and didactical purposes (Schoch, 2019).

The first two editions of the ICT course (Table 1) were taught in a face-to-face modality by taking advantage of a computer lab where trainee teachers could use the available devices, either individually or in small groups, to develop their activities.

Most of the didactic activities were performed synchronously during classes, with the addition of an online space to aggregate resources and archive completed activities; in the 2018-2019 edition the function of the online environment was enhanced by using a dedicated Learning Management System (LMS) and by proposing a set of asynchronous activities (e.g. discussions in

forums). Strengths highlighted by course participants (Fedeli & Pennazio, 2019; Fedeli, 2021b) include the approach used, that is, the chance to work in team-based projects where different attitudes, expertise and backgrounds could benefit from a deep peer support and cooperative learning activity design. Additionally, the sequential and gradual selection of content addressed in the course enabled participants to reach digital literacy at different levels (technical, cognitive and ethical), starting from the acquisition of basic skills of image editing to more complex skills of animation production. The overall balance between individual and group activities and synchronous and asynchronous activities were shown to be an effective strategy to convey an awareness of UDL principles.

Table 1 - First two editions of the ICT course and cross analysis

Edition	Teaching and learning space and time	Content	Activities	Approach
2016-2017 [2]	Synchronous face-to-face classes; ICT lab facilities (desktop PC; Internet connection; online task aggregator space)	(1) Digital formats and editing tools; (2) digital visual organizers; (3) digital production	Individual and small-group learning	Frontal classes, collaborative team work
2018-2019 [3]	Synchronous face-to-face classes; ICT lab facilities (desktop PC; Internet connection; institutional learning management system with asynchronous communication channels)	(1) Digital formats and editing tools; (2) digital visual organizers; (3) digital production; (4) instructional design and technology	Individual learning and work in pairs, small groups, and a collective	Frontal classes, cooperative learning; reciprocal teaching and real-time peer tutoring and teacher feedback

3.1. ICT course design: the online edition

The 2019-2020 online edition of the course was developed with the support of two institutional environments, a videoconferencing system (Microsoft TEAMS) and an LMS (OLAT). The instructional process was organized around synchronous sessions in TEAMS (frontal classes and group work) and asynchronous activities (additional discussions, feedback and reflections through forums).

Specifically, the integration of the two online teaching/learning spaces and times satisfied the following objectives:

- TEAMS was used for a direct interaction with trainee teachers during the frontal classes and the group work where all participants could

- autonomously manage a dedicated channel. The opportunity to interact in real time can encourage the community-building process and peer support by organizing heterogeneous groups that can vary from activity to activity;
- OLAT was mainly used to offer a structured learning path, where trainee teachers could find a reference space with the visualization of the modules by following the sequence of the synchronous online classes, and with the opportunity to enhance the impact of the related activities with the availability of study resources and guidelines to deepen the subject matter. The LMS also provided a support forum where participants could post help requests if needed.

Instructional design choices had the objective of adapting identified past strengths in order to be effective in the online context. Most of the characteristics of the previous editions in terms of content and didactic approach were maintained (Table 2), with some small changes in the balance and the impact of synchronous/asynchronous activities.

Table 2 - Design choices in the last edition of the ICT course

Edition	Teaching and learning space and time	Content	Activities	Approach
2019-2020	Synchronous online classes via videoconferencing system + institutional LMS with asynchronous communication channels. Trainee teachers used their own personal devices.	(1) Digital formats and editing tools; (2) digital visual organizers; (3) digital production; (4) instructional design and technology.	Individual, small-group and collective learning.	Frontal classes, cooperative learning; reciprocal teaching and peer and teacher real-time and asynchronous feedback.

Activities were organized around five macro themes (images, infographics, maps, e-books, animations) that should enable trainee teachers to develop editing and production skills and to address accessibility and usability when dealing with digital content and formats. Specifically, however, those activities and the approach used to develop the learning process (e.g. reciprocal teaching, peer support, etc.) were aimed at improving the instructional design competences in the direction of UDL principles.

A major focus was on asynchronous professor and peer feedback by using LMS tools such as forums that let all involved actors take advantage of expanded reflection time while being engaged in an interactive written exchange (Fig. 1a and Fig. 1b).

The screenshot shows the LMS interface. On the left is a sidebar menu with items: TIC A.A. 2019/2020, Comunicazioni, Calendario, Forum di supporto, Sondaggio iniziale, and Modulo 1 (expanded to show Attività, 1. Peer assessment, 2. Peer assessment, and 3. Peer assessment). The main content area has a notification: 'Il modulo 1 comprende le attività delle tre lezioni di luglio.' Below this is a section titled 'Attività' containing a diagram titled 'Competenze digitali'. The diagram is a circular model with five colored segments: Professional Engagement (orange), Digital Resources (green), Teaching and Learning (blue), Empowering Learners (purple), and Facilitating Learners' Digital Competence (red). Each segment is associated with specific competencies: Professional Engagement (Professional, Digital, Subject specific), Digital Resources (Digital, Subject specific), Teaching and Learning (Digital, Transversal, Subject specific), Empowering Learners (Digital, Transversal, Subject specific), and Facilitating Learners' Digital Competence (Digital, Transversal, Subject specific). The diagram also labels 'Educators' professional competences', 'Educators' pedagogic competences', and 'Learners' competences' around the perimeter.

Fig. 1a - Screenshot of the LMS course structure with peer assessment activity of Module1

1. Peer assessment

Il gruppo 5 "valuta" il lavoro del gruppo 1

Criteri di valutazione e suggerimenti. 29/07/2020 13.01

Accessibilità / Impatto visivo; Chiarezza dei concetti; Pertinenza rispetto alle domande guida; Originalità; Ordine logico nella presentazione. Suggerimenti. La presentazione del gruppo 1 risulta avere un buon impatto visi...

Gruppo 5 valuta Gruppo 1 29/07/2020 9.43

Il lavoro del gruppo 1 è accessibile qui: <https://tinyurl.com/lyb2elzd>

Quali sono i criteri per fare una prima valutazione del lavoro?

Quali suggerimenti volete offrire ai colleghi?

Fig. 1b - Screenshot of the LMS forum threads for peer assessment activity of Module1

The course, organized in five modules, ended with a final group task that required the creation of a lesson plan in which one or more digital artefacts were included in order to address specific subject matter and related learning objectives. Plans, artefacts (e.g. animations, e-books, etc.) and their presentation during the last course class underwent a formative assessment by

the course professor and were the object of open discussion collectively by peers in terms of efficacy for inclusive learning paths.

3.2 Data collection and analysis

The third edition of the ICT course (2019-2020) involved 44 participants following either the pre-school curriculum (7 people) or the primary school curriculum (37 people). At the beginning of the course, an initial questionnaire was completed to collect demographic data and open answers from participants connected to their work experience and perceived expertise in the areas of the ICT course and special needs.

Almost half of the trainee teachers were of middle age (41-50 years), with just a few of them (2) having had minor or no teaching experience (Fig. 2); the other most numerous group reflected trainee teachers aged 31-40 with fixed-term school employment that ranged from 1 to 10 years.

The most consistent data are those related to younger participants (24-30) with an initial experience of 1-3 years. The data showed that older respondents did not necessarily correspond to a stabler employment status, and this fact is relevant for analysing the approach and the effort during the course.

Content analysis was applied to open answers to trace information about participants' practical expertise with technology and their perception of the role of technology for inclusion. Most of the respondents who reported having already taken training courses about the educational/didactic use of technologies (22) referred to seminars on IWB (interactive whiteboards) and mobile devices (tablet and apps) followed by instruction on the G-Suite platform (widely used by Italian scholastic institutions at all grades), and few of them reported having completed the ICDL (Computer Driving Licence) Full Standard programme. Moreover, five of these people specified that they had already completed the ICT course in the teacher training programme for special needs at a different school level (pre-school level or middle school level).

The overview obtained with the entry questionnaire enabled the course professor to gain useful inputs to modulate some methodological choices for the collaborative work, for example, to create heterogeneous teams where more experienced participants could act as tutors and activate a modelling effect of peer support.

Most of the trainee teachers' statements about the role of technology for inclusion at the class level (teaching/learning process) and the school level (communication among different actors of the formative process: teachers, parents, external experts, territorial health officials, etc.) appeared extremely vague about the perceived advantages technology can offer in terms of the generic potential of engagement for active participation. More experienced

respondents showed a mastery in the choice of words to express their idea of technology’s roles (didactical lexicon), such as references to “cognitive styles”, “cooperative learning”, “modelling”, etc., but without providing a clear description of what can be actually done in terms of inclusion.

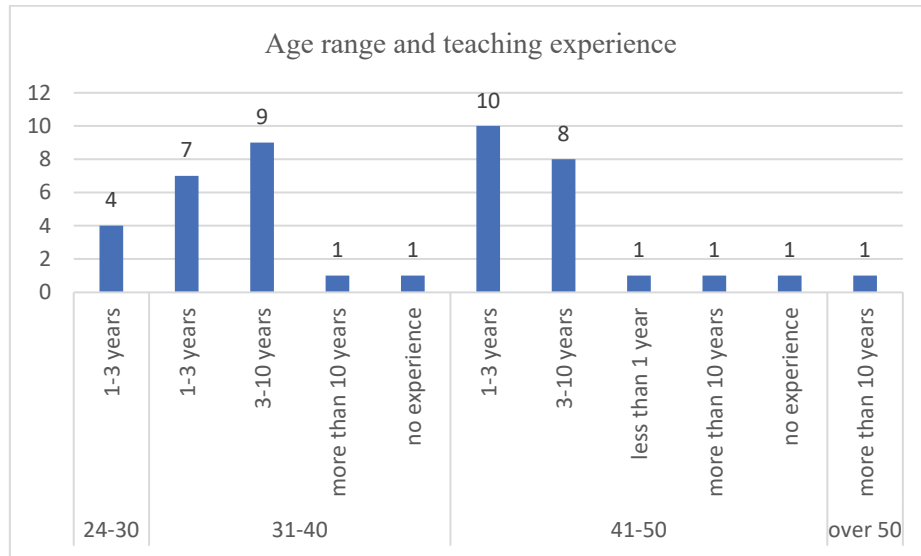


Fig. 2 - Age range and teaching experience of respondents

Additional data were collected during the course thanks to continuous participant observation (mostly recorded through anecdotal notes) that was run both in the synchronous group work and during the asynchronous activities in the LMSs (discussion forums). Specifically, attitudes towards negotiation processes and organizational strategies were the focus of annotation in the collaborative activities and during peer support, while modelling behaviours were observed in the discussion threads available for some of the activities. All of the professor’s notes were analysed to collect inputs in the main interpretative indigenous categories already mentioned.

Trainee teachers had the opportunity to practice and experience as beneficiaries the approaches and strategies they already knew (or partially were aware of) as theoretical disciplinary principles of didactics.

The task performed during activities and the reflection processes activated through open discussions and experience exchange were used by trainee teachers in their final course requirement as a practical and cognitive “tool box” to design a lesson plan where digital multimedia/multimodal artefacts could be integrated to activate an inclusive teaching/learning process.

The final outputs of the 12 groups (3-4 people for each team) represented a relevant source of data in terms of participants' approach to technology when applied to instructional design.

The three different products (lesson plan, multimedia artefact/s, presentation) are the results of learning processes based on trainee teachers' understanding of designing for inclusion, the appropriateness of digital communication channels/formats for different target audiences, and the concept of balance (what media, in what extent, etc.) in creating digital resources.

Criteria used to analyse the outputs and draw reflections on participants' acquired skills and competences towards an inclusive approach to technology in class were the following:

- Lesson plan: the choice of the elements to be included and the way they were reported (e.g. objectives, students' prerequisites, description of the class as a relational ecosystem);
- Multimedia artefact/s: the tools and media used, the phase of the lesson in which it/they was/were included and the function/s it/they was/were expected to have;
- The presentation: the priority given to the different aspects of the work, the lexicon used and the layout and overall organization of the digital characteristics of the presentation (e.g. use of images in terms of accessibility).

The level of awareness about UDL principles can be easily observed in all outputs, since they addressed both the design process and the practical application. Lesson plans produced by each group included a personal outline which differed from group to group when it embraced information that went beyond the standard institutionalized way to develop a design documentation at school (a formal activity).

The fact that in most lesson plans, sections were included specifically aiming at motivating the use of technology and fully describing the group class as a relational entity highlights how trainee teachers started approaching instructional design as a functional tool that can continuously improve the quality of the teaching/learning process. The generative function of the lesson plan was clearly underlined in outputs which referred to assessment as a formative feedback opportunity for the teacher to "re-design" or "re-modulate" the didactic action (intentionality, significance, resources) according to inputs collected through class observation and not just based on class results.

Both lessons plans and multimedia artefacts showed an insistence on the concept of relationships (teacher-students, student-student) and the roles of the body as a driver to activate and develop more effective communication and, thus, to enrich relationships in the class system. The body is part of the

multimodal representation as enacted codes (Philips, 2020) (sensorimotor codes) that can be additionally used to improve students' understanding and acquisition of a different perspective, "to allow the inclusion of the 'other' in their construction of the world" (Kress, 2020 p. 28).

The trainee teachers' insistence on multimodal codes can be easily seen in artefacts such as online books created by using resources that can be analysed on different levels: (1) student engagement: e.g. the teacher formulated a simplified text (at the linguistic, textual and graphic level) to be inserted in the page accompanied by a drawing made by children and put in a frontal position; and (2) student access: e.g. the use of an oral narration by the teacher that can be optionally activated in the book and that represents an additional comprehension input thanks to paralinguistic aspects (tone, intonation, pause and speech speed).

Trainee teachers demonstrated their taking into account of UDL principles by designing and creating resources and activities whose main objective was not to be "perfect" from a technical point of view but instead to be fully accessible in their format, graphical layout and content organization. The discussions and perspectives shown by exchanges during the group work and collective sessions highlighted an enhanced professional posture, where each step and every aspect of the design process underwent a critical analysis that, when necessary, brought about a remodulation of the actions taken.

4. Conclusions

Collected data in the three editions showed strong consistency in the participants' feedback about the relevance of being involved in collaborative, hands-on activities where they could interact and take advantage of their diverse backgrounds (competence in ICT; work experience, etc.) and have an active role in testing affordances provided by the technologies included in the proposed tasks. The shift from a face-to-face to an online course format did not affect the participants' level of engagement, but it did require a deeper effort in the formative feedback process. Both individual and group inputs, offered by the course professor in the direction of a feed-forward objective (Price et al., 2011), were considered as valuable and necessary recursive steps to be developed through different learning formats in both space and time.

The balance between synchronous and asynchronous didactic actions was a key aspect not only in reference to feedback but also for fostering reflection opportunities. The online environments were not considered as merely a forced alternative to face-to-face instruction but instead an opportunity to work within an enhanced learning process where trainee teachers could deeply experience,

in an immersive dimension, the impact that technologies can have on the didactic relation and action.

The final step, which required trainees to frame the creation and use of a multimedia artefact in a lesson plan, showed the acquired awareness by the trainee teachers of the instructional design relevance; the lesson plan was, in fact, dealt with as an empowering tool and not just as a formal bureaucratic task to accomplish as a mere duty.

The discussions that took place at the end of the final outputs presentation highlighted a newly conquered attitude towards the design process; trainee teachers addressed the need to reach an appropriate level of competence to design and produce flexible learning paths, and this openly communicated perception was reinforced and validated by the effort made in the written lesson plans, where flexibility can be tracked in three ways: in the attention placed on different UDL learning networks (Rose & Strangman, 2007) present in the objective section, in the management of the proposed activities and in the strategic support of technologies.

References

- Baxter P., & Jack S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4): 544-559.
- Benigno V., Ferlino L., Trentin G. (2019). Tecnologie abilitanti. Un nuovo paradigma per l'inclusione. In AA.VV., *Inclusione a 360°. Equità e valorizzazione dei talenti*, pp. 113-126. Milano: Pearson.
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>, last accessed 2021/10/21.
- Edyburn D.L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1): 33-41.
- Evmenova A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2): 147-171.
- Fedeli L. (2017). School, curriculum and technology: the what and how of their connections. *Education Sciences & Society*, 8(2): 42-50.
- Fedeli L. (2021a). Space-Time Variable in the Teaching-Learning Process: Technology Affordances for the Educational/Didactical Relation. In: The Organizing Committee the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica (Ed), *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education", Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*, pp. 329-338. Rome: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Fedeli L. (2021b). Teachers' perceptions of the role of technologies for inclusion. Results from a special needs teacher training course. *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 16(1): 21-36.

- Fedeli L. (2021c). Technology-Enhanced Learning as a Driver of Inclusive Approaches: A Cross-Case Analysis of Teacher Training Programmes. In: Ranieri M., Menichetti L., Cuomo S., Parmigiani D., Pellegrini M. (Eds), *ATEE Spring Conference 2020-2021 - Book of Abstracts*, pp. 171-173. Florence: Firenze University Press.
- Fedeli L., Pennazio V. (2019). An exploratory study on teacher training: the use and impact of technologies within a specialization course for special needs. In: Rice B.M. (Ed), *Global perspectives on inclusive teacher education*, pp. 58-81. Hershey, PA: IGI Global.
- Forlin C. (2010) (Ed). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London, New York: Routledge.
- Hall T. E. Meyer A. & Rose D. H. (2012). An introduction to universal design for learning. In: Hall T. E., Meyer A. & Rose D. H. (Eds). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*, pp. 1-8. New York: Guilford Publications.
- Hamlin M. (2015). Technology in transformative learning environments. In: Halupa C. (Ed.), *Transformative curriculum design in health sciences education*, pp. 126-140. Hershey, PA: IGI Global.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- King-Sears M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32: 199-201.
- Kress G., van Leeuwen T. (2020). *Reading Images*. 3rd ed. London: Routledge.
- Laurillard D. (2009). Technology enhanced learning as a tool for pedagogical innovation. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4): 521-533.
- MIUR. Decree 9 August 2013, n. 706 (IT).
- Morra T., & Reynolds J. (2010). Universal design for learning: Application for technology-enhanced learning. Inquiry. *The Journal of the Virginia Community Colleges*, 15(1): 43-51, <https://commons.vccs.edu/inquiry/vol15/iss1/5>, last accessed 2021/10/21.
- Passey D. (2019). Technology-enhanced learning: Rethinking the term, the concept and its theoretical background. *British Journal of Educational Technology*, 50(3): 972-986.
- Philips M. (2020). Multimodal representations for inclusion and success. In: Uysal, H.H. (Ed.). *Political, Pedagogical and Research Insights into Early Language Education*, pp. 70-81. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Price M., Handley K., & Millar J. (2011). Feedback: Focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36: 879-896.
- Rose D. H., & Strangman N. (2007). Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society*, 5(4): 381-39.
- Schoch K. (2019). Case study research. In: Burkholder G J., Cox K. A., Crawford L. M. & Hitchcock J. H. (Eds). *Research Design and Methods. An Applied Guide for the Scholar-Practitioner*, pp. 245-258. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Tomczyk Ł., Fedeli L. (2022) (Eds). *Digital Literacy for Teachers*. Berlin; Heidelberg: Springer Nature.
- Topping K.J. (1987). *Peer Tutoring Handbook: Promoting Cooperative Learning*. London: Routledge.
- Yin R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- York-Barr J., Bacharach N., Salk J. Frank J. & Beniek B. (2004). Team teaching in teacher education: General and special education faculty experiences and perspectives. *Issues in Teacher Education*, 13: 73-94.

Sexism and Traditional Masculinity in Country Music: Practicing Inclusivity and Innovation in Research and Education

Nancy C. Jones*, Mathieu Deflem**

Abstract

This paper discusses an effort in inclusivity and innovation in (higher) education by reporting on the results of a research study on popular culture that was conducted jointly by a student and a professor. The study focuses on sexism and traditional masculinity in contemporary country music lyrics to examine the portrayal of conventional heterosexual relationships and its potential impact for gender relations. The methodology involves an analysis of the lyrics of the most popular country music songs in 2019 and 2020 to investigate the presence of benevolent sexism, hostile sexism, traditional masculinity, and heterosexual relationships. Additionally conducted was an analysis of the relative proportion of sexist songs and its distribution by gender of the performing artist. Results show that a majority of contemporary country songs display sexism and, even more so, traditional masculinity. While songs by female country artists were found to oftentimes rebuke sexism, songs by male country artists promote them. Through its successful execution, this collaborative study shows the value of practicing inclusivity and innovation in research and education, which institutes of learning should promote.

Keywords: Country music, Gender; Music, Popular culture, Sexism

First submission: 21/08/2022, accepted: 27/09/2022

Available online: 20/12/2022

Introduction

The currently ongoing transformations of education are manifold. As the world changes, so too does the manner in which we teach and learn at our schools, colleges, and universities. In the United States, institutes of higher learning today face at least two critical challenges. One, the cost of higher education has skyrocketed and, as a result, there are enormous pressures on

* Analyst, Consulting firm, Charlotte, NC (USA). E-mail: ncwebbjones@gmail.com.

** Professor, Department of Sociology, University of South Carolina, Columbia, SC (USA). E-mail: Deflem@mailbox.sc.edu.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14508

colleges and universities to increase student enrollment. Two, challenges also exist to provide an education that is useful in view of important changes in society, specifically changing cultural conceptions of valid and valuable knowledge as well as, economically, shifting demands in the labor market.

The dual forces of cultural and economic changes affecting higher education in the United States have, amongst other consequences, brought about that colleges and universities have dramatically increased their efforts to secure inclusivity and, furthermore, have also enhanced efforts for the integration of research and teaching. The movement towards inclusivity has taken place under the banner of a movement to secure the threefold goals of diversity, equity, and inclusion (DEI). At the University of South Carolina, where the first author of this paper received her B.S. degree and where the second author has been a professor for two decades, efforts to secure these ideals are institutionalized in an Office of Diversity, Equity and Inclusion. The Office emphasizes the merit of diversity, equity, and inclusion in order to achieve academic excellence, whereby it is upheld that every member of the university matters and that “unique perspectives are the core of our strength and our success” (University of South Carolina, Office of Diversity, Equity and Inclusion). These concerns are especially applied to differences in terms of gender, sexuality, and race, yet they also pertain to other social categories, particularly those that are protected by U.S. federal law, including race, color, sex, religion, national origin, citizenship, disability, age, veteran status, and genetic information.

The criteria of inclusion (and anti-exclusion) apply both at the level of employment (of staff and instructors) and teaching (for students). In the latter case, efforts to integrate the research of instructors and the learning of students can accordingly be seen as an extension of diversity. Across institutes of higher learning in the United States, such integrative efforts have in recent years been greatly promoted. Professors who conduct research are encouraged, not just to teach from their work in the (online and physical) classroom, but also to directly involve students in their research efforts. Students, in turn, are encouraged to seek out professors with whom they can work to conduct their own projects with the support and guidance from experienced scholars. These efforts of innovation are institutionally supported as well. At the University of South Carolina, a dedicated Office of Undergraduate Research has been set up to help students, under auspices of the University’s research office, to acquire “the tools they need to pursue their own answers” for their research questions (University of South Carolina, Office of Undergraduate Research). This trend towards the innovation of didactic goals, in other words, relates learning (as knowledge acquisition) to research (as knowledge production) by means of the inclusion of students into the world of active research. By securing a degree of

inclusivity of students into the sphere of academic research, an important step towards the innovation of educational goals is thus also brought about.

This paper is a direct response to these two important developments of inclusivity and innovation in (higher) education. It presents the results of a study that was originally conducted by the first author, as a senior undergraduate student, under supervision of the second author, a tenured professor. The study involves a sociological examination of sexism and masculinity in the lyrics of country music, a form of music that is especially popular in the southern parts of the United States, where the University of South Carolina is located. Collaboration for this project came about by the student contacting the professor as mentor because of his known expertise in the area of popular culture. Having carried through the collaboration, the resulting work was successful in all relevant respects, leading to the student's graduation with Honors and, on the basis of a related paper, her receiving the Joel Thayer Undergraduate Paper Award from the South Carolina Sociological Association, at which association's annual meeting she also presented her work (Jones, 2022). The present journal article constitutes an additional noteworthy aspect of the success of the student-professor collaboration.

The study of popular culture has advanced well in recent decades on a variety of topics, such as music, TV, internet, cinema, fashion, and the like (Deflem, 2017, pp. 11-14). It is nonetheless also the case that any study on popular culture still retains an aspect of novelty unlike other, more conventional areas of inquiry. As such, this study on sexism in country music again reveals an aspect of innovation. This quality is all the more important to recognize as it relates well to didactic goals of introducing students to important social and cultural developments (such as sexism) by means of a theme of study (such as popular music) that relates closely to students' experiences and lifeworld.

Presenting our research in this paper, we begin by explaining the perspective and methodology of the study in the light of the contributors' relevant experiences and backgrounds. We subsequently explain the research design and the questions of research, specifically to analyze themes of sexism and traditional masculinity in contemporary country music. Separately examined will be the relative share of these gender themes compared to country music as a whole. In a concluding section, we reflect back on some of the consequences of the study for the understanding of popular culture and sexism in society today and for the didactic aspiration to integrate research and education.

Background: Personal Interests and Scholarly Perspective

In the study of (popular) culture, the location of the researcher is of great importance. Where the researcher stands and what the researcher stands for will

color how a cultural theme is approached, even when replicable methods of measurement are applied. It is in this critical respect that the two authors of this study found an important common ground for their collaboration.

The first author of this paper, a woman who at the time of the study was 22, is a fourth-generation Southerner on her mother's side of her family and a fifth-generation Southerner on her father's side. After a period of listening to children's songs, country music soon became her favored genre. As a teenager, she loved the music deeply and became very knowledgeable about the genre throughout the 2010s. However, as she grew older and, especially as she began to learn about feminism, a disillusionment about country music began to set in. As she listened more closely to the lyrics of country music, she began to notice how pervasive sexism was in her favorite music genre. Songs that she once loved now had become problematic and, accordingly, her musical tastes broadened beyond country.

The second author of this paper, who supervised the student's research efforts, was born in 1962 and raised in Belgium. He is a long-time fan of popular music, including rock and R&B, but not country. Following his migration to the United States in 1992, he has been a sociology professor since receiving the Ph.D. in 1996 and has conducted research on social control, theory, and popular culture. His work on popular culture has involved research and teaching on music, cinema, and the sociology of fame and celebrity culture (Deflem, 2017, 2019, 2022). An earlier collaboration of his with another student recently culminated in a book-length study about the role of gender in metal music (Rogers and Deflem, 2022). As such, the second author's experience neatly matched the first author's interests to conduct this project.

The personal motivations of the researchers alone cannot justify a scholarly study. Also needed is a perspective that can be independently designed and applied to explore specific aspects of a topic of investigation. This study relies on the study of gender and popular culture from a sociological perspective (Deflem, 2017, pp. 14-17). In the United States, such work has benefited from two important developments. First, in the 1980s, a movement in the U.S. to label the recordings of rock and pop music because of their presumed dangerous content was responded to with a wave of studies examining the lyrical content of various forms of popular music (Deflem, 2020). Second, an interest in the lyrical themes of country music, in particular, took place during the 1990s when researchers had argued that the popularity of country music was related to suicide rates (Stack and Gundlach, 1992).

What makes a study of country music especially interesting and meaningful is that it is the most popular music genre in the United States today, with 51% of adults in the U.S. regularly listening to country music in both rural markets and metropolitan cities alike (CMA, 2019). While country music listeners have

historically been overwhelmingly white, the music's fanbase has steadily become more diverse, as shown by a 55% increase in the number of Black listeners and a 15% increase in the number of Latino listeners from 2014-2018 (CMA, 2019). By region, the highest percentage of country music consumers is about 60% of music listeners in Alabama, Mississippi, Tennessee, and Kentucky, while the lowest percentage is still a respectable 46% in states such as Maine, New Hampshire, Connecticut, and Massachusetts (CMA, 2019).

Popular music as a whole and gender portrayals within music, more exactly, may exert a strong influence on listeners' opinions of, and behavior towards, women and men. Given the popularity of country music, the themes and values expressed in its songs reach an audience of more than 139 million Americans over the age of 12 (CMA, 2019). As compared to many other forms of popular music, country music may also be particularly aspirational towards its listeners. Because of the centrality of the lyrics in country music, its listeners may long to emulate what they hear in a way they will not for other genres such as pop. Any ideas of sexism and traditional masculinity in country music can therefore greatly impact American culture.

Merging the researchers' personal experiences and scholarly interests, this study seeks to answer important questions on gender. How prevalent are hostile sexism, benevolent sexism, and notions of traditional masculinity in mainstream country music in 2019 and 2020, and how may these matters have affected the genre's portrayal of the conventionally 'ideal' heterosexual relationship? Does the degree of sexism and rigid gender roles in country music differ with the gender of the artist? Based on both personal knowledge of country music and findings from previous scholarly research on gender and popular culture (Leap, 2020; Rasmussen and Densley, 2017; Rogers and Deflem, 2022), it is hypothesized that there will be a high degree of hostile sexism, benevolent sexism, and notions of traditional masculinity in contemporary country music. However, it is also postulated that country songs by female artists will exhibit a much lower degree of these gender dynamics than those performed by male performers. Before explaining the methodology employed to examine these questions, it will be useful to explain some basic aspects of the world of country music in the United States.

Theme of Inquiry: Gender and Country Music

In relation to gender, the world of country music performers is highly skewed towards men, displaying what country star Reba McEntire has called a "bro culture" (Tyler, 2019). The Annenberg Inclusion Initiative recently published a research brief that investigated the percentage of female chart-

topping artists, female writers, and female award nominees and winners in country music between 2014 and 2018 (Annenberg Inclusion Initiative, 2019). The study found a wide gender gap, with only 16% of artists on the top country charts being female, a number that was significantly below the percentage of female artists for all musical styles. The percentage of songwriters in country music who are female is even lower, averaging 12% across the time period. This finding is critical because female country artists are significantly more likely to work with female songwriters. Further, the artists nominated by the Academy of Country Music for awards over the period were 85% male. Nominees for the ACM's most prestigious award, Entertainer of the Year, were only 11% female, with no females being nominated in either 2018 or 2019.

Even as awareness on gender inequality and feminism has grown among the American public in recent years under influence of such high-profile events as the Women's March on Washington and the #MeToo movement, the country music industry has continued to show the same level of gender disparity in recent years (Annenberg Inclusion Initiative, 2019). This continuity has been argued to result from a deliberate effort by leaders in the country music industry to marginalize female artists (Watson, 2019). In 2015, the lead radio music consultant for country music, Keith Hill, was infamously quoted as saying, "If you want to make ratings in country radio, take females out... they're just not the lettuce in our salad. The lettuce is Luke Bryan and Blake Shelton, Keith Urban and artists like that. The tomatoes of our salad are females" (cited in Watts, 2018). Published as part of an article giving advice to radio stations in a major country music magazine, Hill's words caught national attention as an incident termed 'Tomato-gate.' Further, evidence shows that the women in country who are successful tend to have shorter periods of success than their male counterparts. The top male artists of country music had a mean age of 42 in 2018, while the most successful female country artists had a mean age of only 29 (Annenberg Inclusion Initiative, 2019).

Gender disparity and sexism in country music can have serious consequences for the broader culture. A study by Fischer and Greitemeyer in 2006 investigated the impact of sexual-aggressive, misogynistic song lyrics on aggression-related thoughts, emotions, and behavior towards women and men (Fischer and Greitemeyer, 2006). The study results showed a significant link between exposure to sexist song lyrics and both cognitive processes and actual behavior of aggressiveness towards women. This finding would suggest that any degree of sexism in country music lyrics should raise concerns over the effects such music has on the degree of sexism Americans might exhibit in their everyday relations.

Any sexism found in country music also has the possibility of promoting unhealthy dynamics within heterosexual relationships. A study by Luft,

Jenkins, and Cameron published in 2012 has in this respect analyzed how adolescent girls in rural areas manage romantic heterosexual relationship (Luft, Jenkins, Cameron, 2012). The authors found that these young women considered their main struggle in their relationships to be wrestling with gender expectations that were partly shaped by what they saw in the media. Specifically, it was found that sexist portrayals of heterosexual relationships in media such as music made it difficult for adolescent women to develop healthy heterosexual relationships, as they felt pressure to conform to media-portrayed expectations. Given that women (and men) develop a sense of self and long-term habits in their adolescent relationships, such early skewing of the heterosexual romantic dynamic towards misogyny may have lasting effects over the life-course. In sum, as indicated from prior research, it is useful to gather valid and reliable data on the degree of sexism and traditional masculinity in country music, which our study seeks to achieve.

Methodology

To examine sexism in country music lyrics, a three-phased process was followed (conducted by the first author of this paper). First, gender issues were conceptually specified as including benevolent sexism, hostile sexism, and traditional masculinity. Guided by the Ambivalent Sexism Inventory (Glick and Fiske, 2001), benevolent sexism refers to a “subjectively favorable, chivalrous ideology that offers protection and affection to women who embrace conventional roles,” while hostile sexism is demonstrated by “antipathy toward women who are viewed as usurping men’s power” (Glick & Fiske, 2001, p. 109). Traditional or toxic masculinity is defined as a set of behaviors and beliefs wherein a man must suppress emotions or distress, be powerful, both physically and otherwise, and maintain a tough persona at all times (Salam, 2019).

In the second phase of research, Fiske and Glick’s (1996, 2001) hostile and benevolent sexism scales were relied upon to create a list of behaviors and topics in country music lyrics that could be classified as indicators of sexism and masculinity (Appendix A). Containing various manifestations of relevant attitudes and behaviors, this list was subsequently used to code individual country music songs as either containing or not containing benevolent and hostile sexism and traditional masculinity and the degree in which this is the case. In the coding process (see below), this list served as an objective measurement instrument to ensure that the analysis was evidence-based.

In the third phase of the research, the most popular country music songs of 2019 and 2020 were selected for analysis on the basis of four sources: Billboard’s Top Country Charts; Taste of Country’s Top Country Songs list;

and both Apple Music's Country Hits and Spotify's Hot Country playlists. These multiple sources were relied upon for song selection in view of the changing nature of the music industry and the currently predominant forms of music consumption. Whereas Billboard reflects the songs that are most played on radio, Spotify's and Apple Music's playlists reflect the songs most popular on their respective streaming platforms, while Taste of Country reflects the most popular songs across both radio and streaming platforms. Much of the listenership among younger audiences today occurs via streaming platforms, but it is nonetheless important that both types of charts are included in view of the continued popularity of radio among listeners at large. Relying on sources for both radio as well as streaming, this study includes country songs that are most popular across the entirety of the genre's listenership. The focus on popularity is important to the present study because the selected songs are the most played (and heard) 'hit' songs which, regardless of their artistic merit, many people will be exposed to and which, accordingly, are most likely to shape the attitudes and behaviors of many.

Song selection was conducted in the fall of 2020, relying upon the Billboard and Taste of Country charts of top country music songs in the period between January and October of 2020 as well as the relevant Apple Music and Spotify playlists for the year 2019 and the period January through October 2020, respectively. The Apple Music Country Hits playlist for 2019 and the Billboard top country music charts for that same year overlapped, as expected. But while Apple Music's Country Hits playlist contained almost 70% of the songs included in the Billboard top country music charts, additionally including the top country songs specific to the streaming platform in this study provided for a more fully robust list of popular country songs across many listeners in 2019. The consulted Billboard charts include its Hot Country Songs and Country Airplay charts, which are reported in a dedicated page on Wikipedia (2021). From these charts, every number-one song was selected over the course of the period January-October 2020. From the Taste of Country charts, all top-10 songs were selected from the website's top-40 country songs lists for the same period (Taste of Country, 2020).

Apple Music and Spotify are currently the two dominant platforms for the streaming of popular music, including country. Each platform publishes a regularly updated playlist of top country songs that is based on the streaming habits of their respective listeners: the Country Hits playlist for Apple Music (Apple Music, 2019) and the Hot Country playlist for Spotify (Spotify, 2020). Testifying to the increasing relevance (and popularity) of these streaming services, Spotify's Hot Country playlist presently has almost seven million followers and has amassed no less than five billion streams since its inception

in 2015. For the analysis, every song on both the Apple Music and Spotify country playlists was selected.

All selected songs were cross-referenced to eliminate duplicates, which, as might be expected, were quite numerous. This overlap in itself suggests that the songs selected in this study are indeed the most popular in the considered time period. Relying on popular country songs in the most recent years at the time of the song selection, this study is usefully focused on contemporary country music that is most broadly appealing. The search strategy was also expected to provide a large enough number of songs to provide for robust statistical analysis. This goal was achieved as the adopted method produced a total of 134 songs (Appendix B), all of which were subsequently analyzed.

The lyrics of each of the selected songs were retrieved via specialized websites (AZLyrics; Genius). All lyrics were read and (qualitatively) coded on the basis of their presence of one or more indicators of benevolent and hostile sexism, traditional masculinity, and mentioning of a heterosexual relationship (Appendix A). Using this coding strategy, a (quantitative) sexism-feminism rating score was established for each song. This rating varies from 1 to 10, whereby a score of 1 indicates songs which exhibit extremely strong hostile or benevolent sexism and/or conveys notions of traditional masculinity, while a rating score of 10 refers to songs which explicitly repudiate sexism (Appendix C). Based on the rating score for each song, all 134 songs were ranked (from very sexist to very anti-sexist or feminist).

Adopting a ten-point scale allowed all songs to be rated in a usefully differentiated manner, rather than as a mere dichotomy of either sexist or not. By example, differences among songs that were rated as “extremely strong”, “strong”, “medium to strong”, or “some” in terms of degree of sexism are based on both the number of separate incidences of sexist or traditionally masculine themes as well as the number of times a given theme was repeated (e.g., a woman is characterized as hysterical in the chorus, which is typically repeated about three times during the song, versus a man is said to suppress his emotions once in a unique verse). The higher the number of incidences of benevolent sexism, hostile sexism, and traditional masculinity, and the greater the level of repetition of these themes, the lower the rating.

In a final stage of analysis, the proportion of songs that contained hostile and benevolent sexism about heterosexual relationships was examined relative to all selected songs, specifically in terms of the gender of the performer(s), including female artists, male artists, or both (duos and bands). Two-sample t-tests were conducted to determine whether or not the differences were significant to enable a proper interpretation of the data.

Study Results

Overall, the findings of the analysis of the 134 country music song lyrics are in some sense very straightforward, albeit with a noted qualification in terms of the gender of the performing artist. Data show that there is an overwhelming amount of hostile sexism, benevolent sexism, and traditional masculinity in contemporary country music, but also that these gender dynamics are much less prevalent in songs performed by female artists rather than men. Of the 134 selected songs, no less than 53% were found to display some form of sexism, with an additional 16.4% promoting traditional masculinity. Only 17.9% of the songs overall rebuked either sexism or traditional masculinity. Yet, these proportions differed greatly depending on the gender of the performing artist(s). Of the 101 songs performed by male artists, 63.4% were sexist, scoring less than or equal to a score of 5 on the 10-point rating scale. Among female country artists, songs of such quality constituted only 13%. For songs performed by both men and women, the relative share of sexist songs again increased to 40%. Observed trends of gender inequity are confirmed by a closer look at the number of songs rebuking or countering sexism or traditional masculinity, as measured by scoring an 8 or higher out of 10 on the rating scale. Only 8.9% of songs by male artists ranked this high. By comparison, 52.2% of the songs performed by female artists, and 30% of songs performed by both male and female artists, rebuked sexism and/or traditional masculinity.

Additional analysis provides further detail and nuance. The average rating on the 10-point scale for songs performed by male artists was 4.21, implying that the average song exhibited benevolent sexism and may or may not have exhibited traditional masculinity. The mean rating for songs by female artists was considerably higher at 7.52, with their average songs implicitly challenging notions of traditional masculinity, sexism, and gender roles in heterosexual relationships. The average rating for songs by both male and female performers was found to be 5.6, thus showing that they did not exhibit sexism but nonetheless conveyed notions of traditional masculinity.

Two-sided two-sample t-tests conducted with an alpha level of 0.05 showed that the difference in the average rating between the male and the female country artists' songs was statistically highly significant, with a p-value of as little as 0.000000004. The difference in the average rating of female artists' songs versus the rating of songs performed by both men and women was also statistically significant, with a p-value of 0.0261. Interestingly, the difference in the average rating of songs by male artists and songs by both male and female performers was not statistically significant at the 5% level, with a p-value of 0.0813, but was significant at the 10% level. Thus, the data show that there is a great difference in the gender-related content between country music songs

performed by men and by women. In general, songs by male country artists display and promote sexism and traditional gender roles, while female country singers exert a countering influence against this trend. In the broader context of the skewed representation of men and women in the country music scene, as well as in light of the small proportion of top country songs performed by women, however, it must be noted that the sexist influence of country songs by male singers far outweighs the feminism of female artists' country songs.

Finally, analysis revealed that the presence of benevolent sexism, hostile sexism, and traditional masculinity in country music was related closely to the portrayal of heterosexual relationships. Of the 134 analyzed songs, no less than 104 touched on the subject of heterosexual relationships. Some songs among the remaining 30 discussed a romantic relationship without further specification of its nature, while others did not involve a romantic theme at all. Of the 104 songs dealing with a heterosexual relationship, 36.2% portrayed the woman in the relationship in a hostile-sexist manner, while 45.7% couched the heterosexual relationship in benevolent-sexist terms. No less than two-thirds of the songs (66.7%) placed the man in the relationship in a traditionally masculine role. As such, the heterosexual relationship that is portrayed as 'ideal' or aspirational in contemporary country music, and that accordingly will be reinforced by a substantial segment of the American public, can be considered anything but ideal in terms of gender inequality.

Discussion

From the viewpoint of the co-authors' respective and shared backgrounds in popular music and sociological scholarship, the results of this study contain both surprising and unsurprising elements. First, it was expected that sexism and traditional masculinity would generally be found to be characteristic of many songs in country music, even today. It was therefore anticipated that a high percentage of contemporary country songs would exhibit benevolent sexism, which includes such themes as the idea of a man taking care of a woman or being her protector, given that notions of male chivalry are typical of Southern culture. It was also expected that a high percentage of the analyzed songs would promote the idea of a man as a traditionally masculine figure, doing such things as suppressing emotion, being tough, performing manual labor, and playing sports, cultural aspects that again typify the (ideal of the) Southern man. The data of this study confirm both expectations. Less expected, however, was the high degree of hostile sexism that is (still) found to exist in contemporary country music. In the present age of a generally increased awareness on matters of gender disparities and sexism, it is not evident to find

that, in many a contemporary country song, women can still be vilified, rendered as useful only for sex or a man's pleasure, and/or portrayed as incompetent or irrational.

The results of extant research on gender and sexism in popular music, in country as well as in rock, rap, and other forms, generally supports this study's findings. Indeed, studies have typically found that sexist themes persist across musical styles ranging from rock and metal to pop and rap (Rogers and Deflem, 2022). Empirical research on country music supports this overall finding, specifically in terms of the inequality that exists in how women are portrayed in both country music videos (Andsager and Roe, 1999) and song lyrics (Leap, 2020; Rasmussen and Densley, 2017). Of special note in this context is the research by sociologist Anna Rogers, also conducted as a student at the University of South Carolina, that was published in 2013 (Rogers, 2013). Rogers found that romantic love from a man to a woman was the most common theme in country music (Rogers, 2013). The study's second-most observed theme was that men are depicted as traditionally masculine and women as stereotypically feminine, which harmonizes with the benevolent sexism and traditional masculinity observed in our study. Likewise, Rogers's findings that the physical beauty of a woman matters greatly and that men should be sexually aggressive, as the next most common themes in country music, correspond to our study findings on hostile sexism in terms of reducing a woman's worth to a man's appreciation of her appearance and reducing women to sexual objects of male desire. It is telling, finally, that our study was conducted quite a number of years after Rogers's publication (2013), yet that the results have been remarkably stable. This continuity might indicate that recent public debate and movements on anti-sexism and gender equality are more aspirational than realized.

Conclusion

This research concerning sexism in country music was conducted by the first author as a student under guidance of the second author as her thesis director, fostering a cooperative partnership that ultimately resulted in the present, jointly written paper. Through their overlapping interests in popular music as well as scholarship and, at the same time, by each bringing a unique experience and expertise to the table, their collaborative research was able to reveal important insights on questions of gender in country music. The study in this paper has illuminated a problematic aspect of country music, that the lyrics of many popular country music hit songs promote sexism and gender inequality.

Yet, it was also revealed that the women of country have responded to, and actively counteracted, trends of sexism and masculinity.

Sociologically speaking, sexism and masculinity are not necessarily values the listeners of country music exhibit, but instead are embedded in the culture of the country music industry and can be attributed to a lack of responsibility among male singers. On the part of the country music industry, therefore, a critical step would be to increase female representation and make the industry more equitable. Indeed, while research has shown that women in country music have for some years been making more attempts to resist sexism (Wilson, 2000), it is still the case that men dominate the charts and that women remain marginalized in the industry (Watson, 2019). To bring about greater equity, the men of country music therefore will have to change their tunes, too. As the women stars of country have already proven, one can reach great success by singing songs that promote gender equality and that do not constrain any one gender to a narrow set of roles. Key leaders in the music industry, such as record company executives, radio station hosts, music producers, songwriters, and country artists themselves should be sensitized to existing problems of gender inequality, especially when they are based on evidence and research. The recent increase in public discussions concerning the role and place of women in country music is in this respect a welcome development (Paulson, 2020).

Besides its findings on important gender dynamics, this research also has value as an effort in inclusivity and innovation. First, there is an added benefit from research conducted by two researchers with different backgrounds. Whereas the student could, as a young woman who grew up with country music, rely on her special knowledge of the music culture and an awareness of its gender dynamics, the senior scholar could rely on his expertise as a professional sociologist to guide the work in a scholarly appropriate way. Student and professor effectively relied on each other to conduct their work successfully. No doubt, this research could not have been completed by each alone. As such, inclusivity benefitted student and professor alike to foster both research-based education (to teach and learn by means of research) and education-based research (to conduct research as part of education).

Second, the special quality of innovation in this project, particularly the focus on gender in a study of popular culture, has usefully shown that country music is, from an informed scholarly viewpoint, more than just musical sounds. Sociologically, music is also a cultural reality that relates to important values and ideals surrounding gender, (in)equality, and attitudes and expectations in matters of sexuality, family, and more. As such, music relates to culture and social life as a whole.

Based on our research experience, we have good reasons to conclude that inclusivity and innovation are critical aspects of education which institutes of

learning should promote. Institutional support, such as in the form of diversity, equity, and inclusion (to promote inclusivity) and student research (to stimulate innovation) are important in this respect (Mura, Zurru, and Tatulli, 2019). Yet, we argue, individual educators and students also need to actively embrace the opportunities that are at their disposal to foster and practice these aspirations. As our study has shown, inclusivity through innovation established from the ground up can have very beneficial results for research and education alike.

Acknowledgements

The authors thank each other for providing one another the opportunity to collaborate on this project. A shorter version of this paper was presented by the first author at the annual meeting of the South Carolina Sociological Association in Florence, South Carolina, February 26, 2022. Helpful feedback at the meeting as well as comments on a previous draft by Stephen Chicoine, Anna Rogers, and two anonymous reviewers greatly helped to finalize this paper in its present form.

References

- Andsager J. L., and Roe K. (1999). Country music video in country's year of the woman. *Journal of Communication*, 49(1): 69-82. Doi: 10.1111/j.1460-2466.1999.tb02782.x.
- Annenberg Inclusion Initiative (2019). No country for female artists: Artist and songwriter gender on popular country charts from 2014 through 2018. *USC Annenberg Inclusion Initiative, Research Brief*, 1-5. https://assets.uscannenberg.org/docs/no-country-for-female-artists-research-brief_2019-04-04.pdf.
- Apple Music (2019). Country Hits: 2019 (playlist) [MP3]. Retrieved October 2020 from: <https://music.apple.com/us/playlist/country-hits-2019/>.
- AZLyrics website. Song Lyrics from A to Z. Retrieved October 2020, from: <https://www.azlyrics.com/>.
- Deflem M. (2017). *Lady Gaga and the sociology of fame: The rise of a pop star in an age of celebrity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Deflem M. (2019). The new ethics of pop: Celebrity activism since Lady Gaga. In M. Stramaglia (Ed.). *Pop Cultures: Sconfinamenti Alterdisciplinari* (pp. 113-129). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Deflem M. (2020). Popular culture and social control: The moral panic on music labeling. *American Journal of Criminal Justice*, 45(1): 2-24.
- Deflem M. (2022). Celebrity activism on racial justice during COVID-19: The death of George Floyd, the rise of Naomi Osaka, and the celebritization of race in pandemic times. *International Review of Sociology*, 32(1): 63-87.

- Fischer P., and Greitemeyer T. (2006). Music and aggression: The impact of sexual-aggressive song lyrics on aggression-related thoughts, emotions, and behavior toward the same and opposite sex. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9): 1165-1176. Doi: 10.1177/0146167206288670.
Genius website. Song Lyrics & Knowledge. Retrieved October 2020 from: <https://genius.com/>.
- Glick P., and Fiske S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3): 491-512. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.70.3.491>.
- Glick P., and Fiske S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56(2): 109-118. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.2.109>.
- Jones N.C. (2022). Sexism and traditional masculinity in country music: Characteristics and impact on the 'ideal' heterosexual relationship. Paper presented at the annual meeting of the South Carolina Sociological Association, Florence, SC, February 26, 2022.
- Leap B. (2020). A new type of (white) provider: shifting masculinities in mainstream country music from the 1980s to the 2010s. *Rural Sociology*, 85(1): 165-189. Doi: 10.1111/ruso.12276.
- Luft T., Jenkins M., and Cameron C.A. (2012). Rural adolescent girls negotiating healthy and unhealthy romantic relationships. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3): 259-276. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59878>.
- Mura A., Zurru A.L., and Tatulli I. (2019). Theoretical and methodological elements of an inclusive approach to education. *Education Sciences & Society*, 10(2): 123-136. <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/8654>.
- Paulson K. (2020). Country music sexism: Women fight for equality on the airwaves, and country radio shrugs. *USA Today*, February 24, 2020. Retrieved September 26, 2022 from: <https://www.usatoday.com/story/opinion/2020/02/24/country-music-sexism-women-artists-fight-discrimination-column/4820142002/>.
- Rasmussen E.E., and Densley R.L. (2017). Girl in a country song: Gender roles and objectification of women in popular country music across 1990 to 2014. *Sex Roles*, 76(3-4): 188-201. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-016-0670-6>.
- Rogers A.S. (2013). Sexism in unexpected places: An analysis of country music lyrics. *Caravel*, Fall 2013. Online: <https://bit.ly/3CdPYVM>.
- Rogers A.S., and Deflem M. (2022). *Doing gender in heavy metal: Perceptions on women in a hypermasculine subculture*. London; New York: Anthem Press.
- Salam M. (2019). What is toxic masculinity?. *The New York Times*, January 22, 2019. Retrieved September 26, 2022 from: <https://www.nytimes.com/2019/01/22/us/toxic-masculinity.html>.
- Spotify (2020). Hot Country: 2020 (playlist) [MP3]. Retrieved October 2020 from: <https://open.spotify.com/playlist/37i9dQZF1DX11VhptIYRda>.
- Stack S., and Gundlach J. (1992). The effect of country music on suicide. *Social Forces*, 71(1): 211-218. Doi: 10.2307/2579974.
- Taste of Country (2020). Top 40 Country Songs for January 2020 through September 2020. Retrieved October 2020 from: <https://tasteofcountry.com/>.

- Tyler L. (2019). Reba McEntire calls out the ‘bro trend’ in country music. Yahoo! Entertainment, March 27. <https://www.yahoo.com/now/reba-mcentires-problem-bro-trend-country-music-054946377.html>.
- University of South Carolina. Office of Diversity, Equity and Inclusion. https://sc.edu/about/offices_and_divisions/diversity_equity_and_inclusion/index.php.
- University of South Carolina. Office of Undergraduate Research. https://sc.edu/about/offices_and_divisions/undergraduate_research/.
- Watts C. (2018). 3 years after ‘Tomato-gate,’ there are even fewer women on country radio. *The Tennessean*, June 10, 2018. Retrieved August 18, 2022 from: <https://www.tennessean.com/story/entertainment/music/2018/06/10/women-country-radio-tomatogate-music-row-kelsea-ballerini-maren-morris/675471002/>.
- Watson J. (2019). Gender on the Billboard Hot Country Songs Chart, 1996-2016. *Popular Music & Society*, 42(5): 538-560. Doi: 10.1080/03007766.2018.1512070.
- Wilson J. (2000). Women in country music videos. *ETC: A Review of General Semantics*, 57(3): 290-303. <https://www.jstor.org/stable/42578019>.
- Wikipedia (2021). List of Billboard Number One Country Songs of 2020. Retrieved October 2020 from: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Billboard_number-one_country_songs_of_2020.

APPENDIX A

Sexism and Traditional Masculinity Indicators

Benevolent Sexism:

- She’s my better half/completes me, or a variation thereof.
- Man protecting a woman from a threat.
- Chivalry: explicit mention of holding doors, etc.
- A woman is presented to be more virtuous than the man.
- The woman is graceful, soft, kind.
- The woman puts others before herself (and is explicitly praised for it).
- A woman is identified by her beauty or attractiveness alone, or that is the most important thing about her (i.e., she is the center of attention and doesn’t even know it).
- A woman should aspire to be like her mother.
- A woman is cultured, while a man is uncultured.
- The woman should be the responsible one, while the man can go wild.

Hostile Sexism:

- The woman is made into a sex object.
- It is implied that women are hysterical, irrational, or overly emotional.
- A woman can’t get over a man, while a man has no problem getting over a woman.
- Women are considered to ensnare men with their wiles.

- Women are considered to hold men on a tight leash, be demanding, a pain to deal with.
- Dominant paternalism: a man controls what a woman does because she isn't competent enough to make that decision for herself.
- Men are smarter than women.
- Women cannot handle reality.
- A man is violent towards a woman.

Traditional Masculinity:

- The woman cooks, while the man works.
- The woman takes care of children and is placed in a maternal role (especially if it is to the exclusion of other identifying traits).
- The man suppresses emotion and/or is overly aggressive.
- A man's achievements are emphasized (especially while a woman's niceness is emphasized).
- Man's sexual desires drive their relationship; he is in charge in the bedroom.
- The man is a player.
- The man is hard, uncompromising, described as strong and tough.
- The man drives, loves trucks/manual labor.
- A man drinks, smokes, gets drunk and doesn't have to be responsible for his actions.

APPENDIX B

Top Country Songs by Artist, 2019-2020

Sources: Spotify (S), Apple Music (AM), Taste of Country (TOC), Billboard (B)

A Thousand Horses, "A Song To Remember" (S); Ashley McBryde, "Girl Goin' Nowhere" (AM); Billy Currington, "Seaside" (S); Blake Shelton, "God's Country" (AM); Blake Shelton and Gwen Stefani, "Happy Anywhere" (S); Blake Shelton and Gwen Stefani, "Nobody But You" (TOC, B); Blanco Brown, "The Git Up" (AM); Brantley Gilbert and Lindsey Ell, "What Happens in a Small Town" (AM); Breland and Sam Hunt, "My Truck" (TOC); Brett Young, "Here Tonight" (AM); Brett Young, "Catch" (B); Brooks and Dunn and Kacey Musgraves, "Neon Moon" (AM); Brothers Osborne, "All Night" (S); Brothers Osborne, "All The Good Ones Are" (S); Carly Pearce, "Next Girl" (S); Carly Pearce and Lee Brice, "I Hope You're Happy Now" (AM, TOC, B); Carrie Underwood, "Southbound" (AM); Caylee Hammack, "Family Tree" (AM); Chase Rice, "Eyes on You" (AM); Chris Janson, "Good Vibes" (AM); Chris Janson, "Done" (TOC, B); Chris Lane, "I Don't Know About You" (AM); Chris Stapleton, "Millionaire" (AM); Chris Stapleton, "Starting Over" (S); Chris Young, "Raised on Country" (AM); Cody Johnson, "On My Way to You" (AM); Cole Swindell, "Love You Too Late" (AM); Cole Swindell, "Single Saturday Night" (S); Dallas Smith, "Drop" (AM); Dan + Shay, "I Should Probably Go To Bed" (S); Dan + Shay and Justin Bieber, "10,000 Hours" (AM, TOC, B); Dierks Bentley, "Living" (AM); Diplo ft. Morgan Wallen, "Heartless" (AM); Diplo, Thomas Rhett, Young Thug,

“Dance with Me” (S); Dustin Lynch, “Ridin’ Roads” (AM, TOC, B); Eli Young Band, “Love Ain’t” (AM); Eric Church, “Some of It” (AM); Eric Church, “Stick That In Your Country Song” (TOC); Filmore, “Nothing’s Better” (S); Florida Georgia Line, “Talk You Out of It” (AM); Florida Georgia Line, “Long Live” (S); Florida Georgia Line, “I Love My Country” (TOC); Gabby Barrett, “I Hope “ (AM, TOC, B); Granger Smith, “Hate You Like I Love You” (S); HARDY, “GIVE HEAVEN SOME HELL” (S); HARDY, “BOYFRIEND” (S); HARDY, Lauren Alaina, HIXTAPE, Devin Dawson, “One Beer” (S); High Valley, “Grew Up On That” (S); Ian McConnell, “We Wouldn’t Know” (S); Ingrid Andress, “More Hearts Than Mine” (AM, TOC); Jake Owen, “Down to the Honkytonk” (AM); Jake Owen, “Homemade” (B); Jameson Rodgers, “Some Girls” (S); Jason Aldean, “Girl Like You” (AM); Jason Aldean, “Got What I Got” (TOC); Jimmie Allen, “Make Me Want To “ (AM, TOC, B); Jimmie Allen and Mickey Guyton, “Drunk & I Miss You” (S); Jon Pardi, “Night Shift” (AM); Jon Pardi, “Ain’t Always the Cowboy” (S); Jon Pardi, “Heartache Medication” (TOC, B); Jordan Davis, “Take It From Me” (AM); Jordan Davis, “Almost Maybes” (S); Jordan Davis, “Slow Dance in a Parking Lot” (B); Josh Kerr and Emily Falvey, “Thought This Through” (S); Justin Moore, “The Ones That Didn’t Make It Back Home” (AM); Justin Moore, “Why We Drink” (B); Kameron Marlowe, “Burn ‘Em All” (S); Kane Brown, “Cool Again” (S); Kane Brown, “Homesick” (TOC, B); Kane Brown, Swae Lee, Khalid, “Be Like That” (S); Keith Urban, “God Whispered Your Name” (S, TOC); Keith Urban and P!nk, “One Too Many” (S); Kelsea Ballerini, “Miss Me More” (AM); Kelsea Ballerini, “hole in the bottle” (S); Kenny Chesney, “Tip of My Tongue” (AM); Kenny Chesney, “Here and Now” (B); Lady A, “What If I Never Get Over You” (AM, TOC, B); Lainey Wilson, “Things A Man Oughta Know” (S); Lauren Alaina, “Run” (S); Lee Brice, “One of Them Girls” (S, TOC, B); Levi Hummon, “Good Taste” (S); Lil Nas X and Billy Rae Cyrus, “Old Town Road” (AM); Lindsay Ell, “wAnt me back” (S); LOCASH, “One Big Country Song” (AM); Luke Bryan, “Knockin’ Boots” (AM); Luke Bryan, “One Margarita” (TOC, B); Luke Bryan, “What She Wants Tonight” (B); Luke Combs, “Beer Never Broke My Heart” (AM); Luke Combs, “Even Though I’m Leaving” (AM, TOC, B); Luke Combs, “Lovin’ On You” (S, B); Luke Combs, “Better Together “ (S); Luke Combs, “Six Feet Apart” (TOC); Luke Combs and Amanda Shires, “Without You” (S); Luke Combs and Eric Church, “Does to Me” (TOC, B); Maddie & Tae, “Die From A Broken Heart” (AM, TOC, B); Maren Morris, “The Bones” (AM, TOC, B); Maren Morris, “Better Than We Found It” (S); Marshmello and Kane Brown, “One Thing Right” (AM); Matt Stell, “Prayed For You” (AM); Matt Stell, “Everywhere But On” (S); Miranda Lambert, “It All Comes Out in the Wash” (AM); Miranda Lambert, “Bluebird” (TOC, B); Mitchell Tenpenny, “Broken Up” (S); Morgan Wallen, “Whiskey Glasses” (AM); Morgan Wallen, “More Than My Hometown” (S, TOC); Morgan Wallen, “7 Summers” (S, B); Morgan Wallen, “Chasin’ You” (TOC, B); Nate Smith, “Wildfire” (S); Old Dominion, “One Man Band” (AM, TOC); Parker McCollum, “Pretty Heart” (S); Parmalee and Blanco Brown, “Just The Way” (S); Raelynn, “Me About Me” (S); Riley Green, “There Was This Girl” (AM); Riley Green, “I Wish Grandpas Never Died” (TOC); Runaway Jane, “Buy My Own Drinks” (AM); Russell Dickerson, “Every Little Thing” (AM); Russell Dickerson, “Love You Like I Used To” (S); Ryan Hurd, “To a T” (AM); Ryan Hurd, “Every Other Memory” (S);

Sam Grow, “Song About You” (S); Sam Hunt, “Kinfolks” (AM, TOC, B); Sam Hunt, “Hard to Forget” (TOC, B); Scotty McCreery, “This Is It” (AM); Scotty McCreery, “In Between” (B); Spencer Crandall and Julia Cole, “Things I Can’t Say” (S); Tenille Townes, “Somebody’s Daughter” (AM); Tenille Townes, “Holding Out for the One” (S); Tenille Townes, “Come as You Are” (S); Thomas Rhett, “Look What God Gave Her” (AM); Thomas Rhett, Hillary Scott, Chris Tomlin, Reba McEntire, Keith Urban, “Be a Light” (TOC); Thomas Rhett and Jon Pardi, “Beer Can’t Fix” (TOC, B); Tim McGraw, “I Called Mama” (S); Travis Denning, “After a Few” (TOC, B); Waterloo Revival, “Something You Ain’t Ever Had” (S).

APPENDIX C

Song Lyrics Rating Scale

Song lyrics were rated on a scale from 0 to 10, whereby a score of 0 is most sexist and a score of 10 is most feminist, with specific scores indicating:

- 0 Extremely strong hostile sexism and extremely strong benevolent sexism; also conveying notions of traditional masculinity.
- 1 Strong hostile sexism and strong benevolent sexism, or an extreme of hostile sexism but no benevolent sexism; also conveying notions of traditional masculinity.
- 2 Strong to medium hostile sexism, with little to no benevolent sexism; also conveying notions of traditional masculinity.
- 3 Extremely strong to strong benevolent sexism, but little to no hostile sexism; may or may not convey notions of traditional masculinity.
- 4 Some benevolent sexism; may or may not convey notions of traditional masculinity.
- 5 Some benevolent sexism, but with elements that challenge conventional gender roles in heterosexual relationships instead of just lacking a portrayal of traditional masculinity.
- 6 No sexism, but does convey notions of traditional masculinity.
- 7 No sexism nor notions of traditional masculinity.
- 8 Implicit challenge of notions of traditional masculinity, sexism, and gender roles in heterosexual relationships; or dealing with a romantic relationship without characterizing it as heterosexual.
- 9 Explicitly challenging notions of traditional masculinity, sexism, and gender roles in heterosexual relationships.
- 10 Explicitly repudiating hostile and/or benevolent sexism.

La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise

Initial training of special education teachers. Outcomes of an exploratory investigation about professional beliefs and needs of postgraduates at the University of Molise

*Filippo Bruni**, *Livia Petti***, *Marta De Angelis****

Riassunto

Il contributo intende descrivere gli esiti di un'indagine esplorativa a cui hanno partecipato 448 rispondenti su di un totale di 463 iscritti al VI ciclo del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli allievi con disabilità svolto presso l'Università del Molise. L'obiettivo è stato quello di definire un profilo generale dei partecipanti per indagare alcune delle loro credenze professionali, nonché comprenderne i bisogni formativi.

I risultati dell'indagine forniscono da un lato indicazioni utili alla gestione del corso e alle attività di coordinamento tra gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio; dall'altro, indicazioni in merito alle aree tematiche di competenza da sviluppare.

Parole chiave: formazione degli insegnanti; docente inclusivo; credenze professionali; bisogni formativi; competenze professionali

Abstract

The aim of the paper is to describe the results of an exploratory survey in which 448 respondents out of a total of 463 participants of the 6th cycle of the Specialization Course for educational support activities for students with disabilities carried out at the University of Molise.

* Professore associato di Didattica Generale presso l'Università degli Studi del Molise, e-mail: filippo.bruni@unimol.it.

** Professoressa associata di Pedagogia e didattica Speciale presso l'Università degli Studi del Molise, e-mail: livia.petti@unimol.it.

*** Ricercatrice di tipo B di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli studi del Molise, e-mail: marta.deangelis@unimol.it. Il presente contributo è frutto condiviso dei tre autori. Filippo Bruni ha scritto i paragrafi 1, 2 e 5, Livia Petti ha scritto il paragrafo 4.2 e 4.3, Marta De Angelis ha scritto i paragrafi 3 e 4.1.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14516

The goal was to define a general profile of the participants to investigate some of their professional beliefs, as well as understand their training needs.

The results of the survey provide, on the one hand, useful information for the management of the course and coordination activities between teaching, laboratories and internships; on the other hand, indications regarding the thematic areas of competence to be developed.

Key words: teacher education; inclusive teacher; professional beliefs; training needs; professional competencies

Articolo sottomesso: 25/08/2022, accettato: 27/09/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Introduzione: tre cornici

Il tema dell'inclusione continua ad essere oggetto di attenzione: la prima e più ampia cornice in cui collocare il tema dell'inclusione è data dalle esigenze di una molteplicità di soggetti, non solo disabili, delle loro famiglie e delle associazioni che li rappresentano. L'attenzione dell'opinione pubblica, il riconoscimento dei diritti a livello internazionale (ONU, 2006) e nazionale rappresentano l'indispensabile premessa che rende possibile l'attivazione di politiche sociali a cui si ricollegano, a seguire, gli altri ambiti coinvolti. Per quanto possa sembrare scontato, la riflessione sull'inclusione e sulla didattica inclusiva risponde all'esigenza non solo della ricerca o di problemi tecnico/organizzativi, ma soprattutto alla necessità di offrire percorsi con un livello qualitativo adeguato rispetto al contesto culturale e sociale.

La seconda cornice è data dalle riflessioni pedagogiche e didattiche: l'inclusione, da tempi ormai lontani, viene vista come una risposta ai diversi bisogni di chi apprende tramite una crescente partecipazione anche ai processi insegnamento/apprendimento (UNESCO, 2005). Nel contesto italiano è stato sottolineato come la prima caratteristica della didattica inclusiva consista nell'attenzione a tutte le diverse tipologie di differenza (Ianes, 2014) e ciò implica che l'inclusione costituisca, sia pure nel rispetto di tutta una serie di specificità, un tratto trasversale dell'intera didattica (Bruni, 2016).

La terza più specifica cornice riguarda la formazione dell'insegnante inclusivo. E ciò implica una duplice attenzione. La prima legata alla definizione del profilo professionale degli insegnanti: esistono punti di riferimento tanto internazionali (European Agency for Development in Special Needs Education,

2012) quanto nazionali, ad esempio il profilo del docente specializzato per il sostegno come definito dal Ministero (MIUR, 2011, allegato A). La seconda è attinente alla progettazione e alla gestione dei percorsi formativi che tenendo fermi criteri nazionali recepiscano ad un tempo gli specifici tratti dei territori e dei futuri docenti.

2. I Corsi di specializzazione per le attività di sostegno: alcune ricerche nel contesto italiano

Nel contesto italiano, come noto, la formazione degli insegnanti è affidata ai Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (MIUR, 2011). E ciò pone il problema sia di comprenderne l'efficacia, sia di attivare modalità ricorsive per implementarne la progettazione e la gestione. Sono state numerose le ricerche e le riflessioni teoriche prodotte nel corso degli ultimi anni rivolte ai partecipanti dei corsi di specializzazione. Provando a definire – in modo parziale e senza alcuna pretesa di esaustività – il quadro delle indagini caratterizzato dall'utilizzo di questionari o interviste strutturate e da un campione dato dai corsisti, si rinvia alla figura 1.

Soffermandosi, in particolare, sugli specifici oggetti di indagine, possono essere in definitiva indicati tre nuclei. Il primo è dato dall'intenzione di valutare l'efficacia del corso, tanto in termini complessivi quanto in relazione ad alcuni specifici aspetti, anche in termini di competenze percepite. Un secondo nucleo di indagine è dato dal profilo professionale a partire dalla prospettiva dei corsisti ed individuando credenze, livelli di motivazione e bisogni formativi. Un terzo ed ultimo nucleo è relativo alla rilevazione delle percezioni su categorie concettuali più o meno ampie: disabilità, inclusione, disabilità visive.

In relazione a tale quadro – va preso atto che tra la possibilità di formare o «un docente inclusivo tout court» o un docente dotato «di competenze di base alle quali *possono* aggiungersi quelle deputate all'inclusione» (Bocci Guerini e Travaglini, 2021, p. 13), nel contesto italiano è stata scelta la seconda opzione. Sono così stati attivati i Corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, di cui si è concluso il sesto ciclo con il settimo in via di attivazione. Tali corsi hanno rappresentato e rappresentano tanto un luogo di formazione quanto uno spazio di sperimentazione ed un oggetto di ricerca, non solo a seguito della pandemia ma anche per le tipologie di corsisti, spesso fortemente diversificati per competenze, esperienze, convinzioni, aspettative e livelli motivazione.

Fig. 1 – Alcune indagini relative al Corso di specializzazione per le attività di sostegno

Autore/autori e anno di pubblicazione	Campione (CS: corso di specializzazione per le attività di sostegno)	Sede /territorio di riferimento	Oggetto di indagine
Mura e Zurru, 2016	Studenti CS 2014-2015	Università di Cagliari	Percezione del processo di inclusione scolastica (p. 152)
Calvani, Menichetti, Pellegrini e Zappaterra, 2017	Studenti CS 2013-2014 e 2014-2015	Università di Firenze	Progettazione, monitoraggio e miglioramento del corso (p. 21)
Ciriaci e Isidori, 2017	Studenti CS 2014-2015	Università dell'Aquila	Efficacia del percorso formativo (p. 212)
Chiappetta Cajola e Ciriaci, 2018	Studenti CS 2015-2016	Università dell'Aquila	Efficacia del percorso formativo (p. 296)
Fiorucci, 2018	Studenti CS 2017-2018	Università del Salento	Percezione della disabilità visiva (p. 168)
Isidori, 2018	Studenti CS 2017-2018	Università dell'Aquila	Modifiche degli atteggiamenti inclusivi dei corsisti (p. 248)
Amatori, 2019	Studenti CS 2017-2018	Università Europea di Roma	Profilo professionale del docente di sostegno (p. 141)
Bellacicco, 2019	Studenti CS 2016-2017	Università di Torino	Incremento e livelli delle competenze, attività formative che ne hanno favorito lo sviluppo, trasferibilità delle competenze nelle pratiche (p. 140)
Ferrara e Pedone, 2019	Studenti CS 2016-2017	Università di Palermo	Efficacia del percorso formativo (pp. 223 -224)
Fiorucci, 2019	Studenti CS e Corso di laurea in scienze della formazione primaria 2017-2019	Università del Salento	Percezioni nei confronti della disabilità e dell'inclusione (p. 276)
Montesano e Straniero, 2019	Studenti CS 2018-2019	Università della Calabria	Convinzioni e atteggiamenti verso l'inclusione scolastica e la disabilità (p. 311)

Pedone e Ferrara, 2020	Docenti degli insegnamenti del CS 2018-2019	Università di Palermo	Definizione condivisa dei contenuti essenziali del corso in relazione al profilo di uscita dei corsisti (p. 224)
Guerini, 2020	Studenti del CS 2018-2019 IV ciclo e altri cicli	Università Roma Tre	Analisi del profilo dei corsisti, rilevazione dell'impatto dell'offerta formativa (p. 175)
Bocci, Guerini e Travaglini, 2021	Studenti del CS III – V ciclo	Università Roma Tre	Analisi del profilo dei corsisti e del docente inclusivo, concordanza tra aspettative dei corsisti e obiettivi del corso (p. 14)
Gariboldi, Antonietti, Bertolini, Pintus e Pugnaghi, 2021	Studenti del CS 2018-2019 IV ciclo	Università di Modena e Reggio Emilia, Università di Parma	Impianto valutativo del corso pp. 288-289
Bocci, Guerini, Isidori e Traversetti 2022	Studenti del CS V ciclo	Università Roma Tre, Università dell'Aquila	Impatto dello svolgimento del corso tenuto completamente a distanza (p.13)

3. Descrizione dell'indagine

3.1 Obiettivi

Nell'ambito del gruppo di ricerca INSIDE¹, ci si è proposti di condurre una prima indagine esplorativa con gli iscritti al VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità attivato presso l'Università del Molise. Gli obiettivi dell'indagine sono stati principalmente i seguenti:

- definire un profilo generale degli studenti che partecipano al corso di specializzazione presso l'Università del Molise;
- indagare alcune delle convinzioni dei partecipanti circa la figura professionale del docente di sostegno e delle sue competenze;
- comprendere alcune delle loro aspettative personali riguardanti la formazione (attuale e futura) e la carriera.

¹ Il Gruppo di Ricerca Inclusion, Special needs, Disability and Education (INSIDE) è composto di pedagogisti e sociologi del Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università del Molise e si propone di approfondire la tematica dell'inclusione scolastica e universitaria nelle sue dimensioni sociali ed educative, con una specifica attenzione alla formazione degli insegnanti di sostegno, del ruolo docente in generale e all'utilizzo delle tecnologie digitali.

3.2 Metodo, partecipanti e strumenti

Alla rilevazione hanno preso parte 448 corsisti su di un totale di 463 (5,6% scuola dell'infanzia; 34,6% scuola primaria; 29,8% secondaria I grado; 30% scuola secondaria II grado). È stato loro somministrato, a percorso formativo quasi ultimato, un questionario semi-strutturato in modalità auto-diretta con metodologia CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*), mediante lo strumento Microsoft Forms.

Il questionario, costituito da 36 item, è suddiviso nelle seguenti sezioni:

1. *Dati anagrafici, formazione ed esperienze professionali;*
2. *Motivazioni alla professione;*
3. *Visioni della professione docente;*
4. *Bisogni formativi;*
5. *Social network e apprendimento informale.*

Di seguito si analizzeranno e discuteranno alcuni dei principali risultati emersi.

4. Analisi e discussione dei dati

4.1 Il profilo dei corsisti: motivazioni e visioni della professione

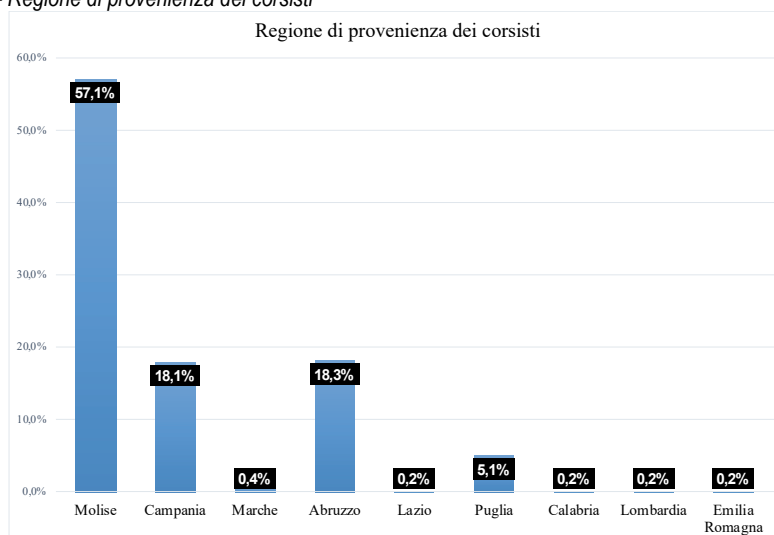
I corsisti iscritti al VI Ciclo di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università del Molise hanno un'età media di 39 anni (età media = 38,66; DS = 8,31) e sono in netta prevalenza appartenenti al genere femminile (Tab.1). Trattandosi di un percorso di formazione iniziale, ciò significa che impiegheranno probabilmente qualche anno per entrare più o meno stabilmente nella professione. In effetti, l'indagine *Teaching and Learning International Survey – TALIS* del 2018 (OECD, 2019) descrive i docenti dei paesi OCSE con un'età media di 44 anni e costituiti soprattutto da donne; in particolare, in Italia la media sale a ben 49 anni, segnale che tra non molto il nostro Paese si troverà ad effettuare un ricambio di circa un docente su due.

Tab. 1 – Genere dei partecipanti all'indagine

	Frequenza	Percentuale
Maschio	62	13,8
Femmina	383	85,5
Non binario	3	0,67
<i>N totale</i>	<i>448</i>	<i>100,0</i>

Per quanto riguarda la regione di provenienza, poco più della metà dei corsisti proviene dal Molise, ma vi è una discreta affluenza anche da altre regioni italiane, soprattutto Abruzzo e Campania (Fig.2).

Fig. 2 – Regione di provenienza dei corsisti



In linea con i requisiti di accesso al percorso formativo, la maggior parte dei corsisti possiede una laurea magistrale (54%) o una laurea vecchio ordinamento (21,7%). Vi è poi un 19% che accede con il solo diploma di scuola superiore: ne fanno parte coloro che hanno conseguito il diploma magistrale entro l'anno scolastico 2001/2002, in quanto titolo abilitante per l'insegnamento alla scuola dell'infanzia e primaria, e gli insegnanti tecnico-pratici che partecipano alla selezione, per la sola secondaria di secondo grado, con il possesso del diploma di maturità di tipo tecnico o professionale coerente con le classi di concorso vigenti (fino al 2024/25 questi ultimi sono esonerati dal possesso dei 24 cfu). I dati complessivi riguardanti i titoli di studio conseguiti dai partecipanti sono riportati in tabella 2.

Tab. 2 – Titolo di studio più alto conseguito dai partecipanti

	Frequenza	Percentuale
Diploma	85	19,0
Laurea V.O.	97	21,7
Laurea Triennale	13	2,9
Laurea Magistrale	242	54,0
Dottorato	11	2,5
<i>N totale</i>	<i>448</i>	<i>100.0</i>

In merito al titolo di abilitazione all'insegnamento, soltanto un 28,8% (129 su 448) ne è in possesso. Il dato può sembrare anomalo per un percorso formativo dedicato a futuri docenti, ma nelle *Disposizioni transitorie e finali* del D.M. 92/2019 (*Disposizioni concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al decreto del MIUR n. 249/2910 e successive modificazioni*) si legge chiaramente che «costituisce altresì titolo di accesso alle distinte procedure per la secondaria di primo o secondo grado, il possesso del titolo di accesso a una delle classi di concorso del relativo grado e l'aver svolto, nel corso degli otto anni scolastici precedenti, [...] almeno tre annualità di servizio, anche non successive» (art.5).

In effetti, la maggioranza dei rispondenti (279 su 448) ha già avuto una qualche pregressa esperienza di insegnamento, con un contratto prevalentemente a tempo determinato (95,9%). Dei corsisti che dichiarano di avere già insegnato, però, solo 190 lo hanno fatto anche sullo specifico posto di sostegno (Tab.3).

Tab. 3 – Pregresse esperienze di insegnamento sul posto di sostegno

	Frequenza	Percentuale
Assenti	89	31,9
Fino ad 1 anno	80	28,7
2-3 anni	78	28,0
4-5 anni	25	9,0
Superiori a 5 anni	7	2,5
<i>N totale</i>	279	100,0

Il dato sembra confermare quanto emerge dall'indagine ISTAT 2020/21 sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità (ISTAT, 2021) dove si legge che, nell'anno scolastico 2020/21, circa 65mila docenti di sostegno sono stati selezionati dalle liste curriculari senza avere una formazione specifica.

Si è voluta poi indagare la motivazione principale per la quale i partecipanti hanno deciso di iscriversi al percorso formativo: la motivazione all'insegnamento (*teacher motivation*) sembra infatti un fattore determinante per definire cosa porta gli individui a voler diventare insegnanti e quanto questi ultimi si impegnino nei corsi di formazione e “rimangano” effettivamente stabilmente nella loro professione (Sinclair, 2008). Nel contesto nazionale le ricerche longitudinali su questi fattori sembrano essere carenti (Viola, Zappalà & Aiello, 2021). Alcune recenti indagini (Guerini, 2020; Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; De Angelis, 2022) hanno tentato di chiarire meglio le motivazioni che spingono alla frequenza del percorso di specializzazione alle attività di sostegno didattico: sebbene non sia possibile operare una generalizzazione tra i dati, per la maggioranza dei campioni presi in considerazione l'iscrizione scaturirebbe dalla necessità di acquisire maggiori conoscenze e competenze nell'ambito pro-

fessionale. Anche tra gli iscritti molisani emerge la volontà di colmare le carenze nella formazione iniziale (23,7%) ma, rispetto alle altre ricerche menzionate, la maggior parte dichiara di essersi iscritta al corso di specializzazione per una particolare predisposizione dei temi relativi alla disabilità (38,4%) e, in second'ordine, anche per avere maggiori opportunità lavorative (23,9%), come riportato in tabella 4.

Tab. 4 – Motivazione principale di iscrizione al percorso di specializzazione

	Frequenza	Percentuale
Particolare predisposizione per le tematiche della disabilità	172	38,4
Maggiori opportunità di lavoro	107	23,9
Colmare le carenze della formazione iniziale	106	23,7
Ottenere maggiori risultati in classe	53	11,8
Effettuare passaggio su diversa classe di concorso	10	2,2
<i>N totale</i>	448	100,0

Tale dato può essere spiegato dal fatto che nell'unità di analisi presa in considerazione più della metà dichiara di aver già avuto esperienze pregresse, anche non lavorative, con persone che presentano una situazione di disabilità (256 su 448).

In linea con tale quesito, è stato poi chiesto agli intervistati se pensano di concludere la loro carriera come insegnanti di sostegno, domanda a cui ben il 74,1% del totale ha risposto in maniera affermativa. In un'indagine nazionale come quella condotta da TreeLLLe, Caritas e Fondazione Agnelli (2011), infatti, il 33,3% dei docenti di sostegno neoassunti ha dichiarato che opterebbe volentieri per un posto curricolare, mentre la percentuale di coloro che opterebbe per il passaggio inverso (dal posto curricolare a quello di sostegno), rappresenterebbe solo il 6,6% del campione indagato.

Dall'analisi delle risposte aperte in cui i corsisti che volevano farlo hanno potuto motivare la loro risposta sulla volontà di proseguire o meno la carriera come docenti di sostegno, ne emergono alcune che si ritiene interessante riportare per comprendere meglio i fattori che possono incentivare o disincentivare un docente a rimanere su tale classe di concorso. La prima fa riferimento alle relazioni positive e alla collaborazione che il docente di sostegno riesce a instaurare con i colleghi curricolari e con le famiglie che ruotano intorno allo studente con disabilità.

«Non mi dispiacerebbe rimanere sul sostegno, però le mie esperienze sono abbastanza negative dal punto di vista dell'inclusione nel team; pertanto, a volte preferirei essere io la curricolare solo per avere maggiore possibilità di azione collaborazione» (Cod. 258).

«Mi piacerebbe continuare sul sostegno anche perché fino a questo momento ho avuto sempre esperienze positive sia con la famiglia che con il team docenti» (Cod. 260).

Tali risposte confermano che il “lavoro di squadra”, come sostenuto anche in letteratura (Ianes, Demo & Zambotti, 2010; Demo, 2016), sia di fondamentale per una buona riuscita dei processi inclusivi e per il benessere lavorativo dei docenti di sostegno.

Una seconda categoria di risposte che si ritiene utile riportare fa invece riferimento alla volontà, espressa dai corsisti, di avere la possibilità di poter lavorare in futuro sia sul posto comune che di sostegno, come d'altronde già auspicato da Dario Ianes (2014) in merito ad un'evoluzione possibile di questa figura professionale:

«L'ideale sarebbe insegnare sia su sostegno che su materia» (Cod. 180).

«Credo nella formazione dei docenti a 360 gradi e soprattutto sono completamente d'accordo con il concetto di cattedra mista» (Cod. 208).

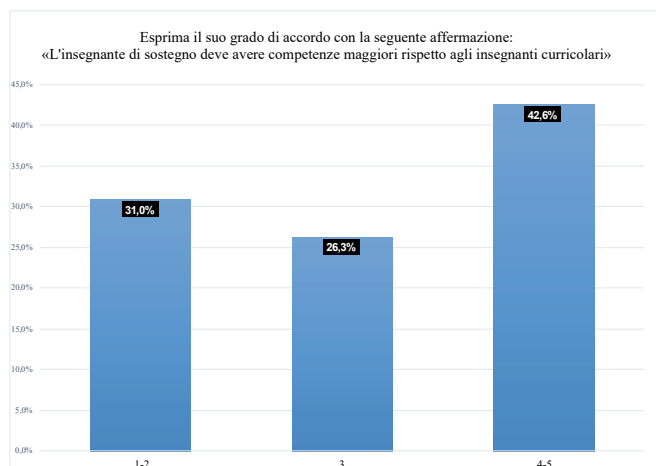
«Spero che presto diventi operativo l'incarico misto (cattedra mista), fin dalla scuola dell'infanzia» (Cod. 296).

È stato successivamente chiesto agli intervistati se ritengono che un insegnante di sostegno debba avere competenze maggiori rispetto agli insegnanti curricolari, chiedendo loro di esprimere un grado di accordo rispetto a tale affermazione da 1 a 5 (1 = per niente d'accordo; 5 = assolutamente d'accordo). Il 42,6% dei rispondenti sembra effettivamente ritenere che un docente di sostegno debba possedere un bagaglio di competenze più ampio rispetto agli altri colleghi, un 31% pensa invece che non esistano sostanziali differenze tra le due figure professionali (Fig. 3).

In effetti, allo stato attuale esiste una differenziazione nell'acquisizione di conoscenze e di competenze tra gli insegnanti curricolari e gli insegnanti specializzati per il sostegno. Bisogna però fare attenzione a tale divario perché si rischia di amplificare, in questo modo, un noto fenomeno di “delega” al docente di sostegno dell'alunno/a con disabilità (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021).

In merito invece all'importanza delle competenze professionali che un “buon” docente dovrebbe possedere, è stato chiesto ai corsisti di ordinare alcune di esse in ordine di importanza (da quelle più importanti a quelle meno importanti). Analizzando le scelte effettuate dai corsisti, è possibile notare che le competenze che sono state indicate come fondamentali per la professione fanno riferimento all'ambito comunicativo-relazionale e inclusivo, mentre vengono ritenute meno importanti le competenze digitali, di lingua inglese e valutative (Tab. 5).

Fig. 3 – L'insegnante di sostegno deve avere competenze maggiori rispetto agli insegnanti curricolari: gradi di accordo



Tab. 5 – Importanza delle competenze professionali dei docenti secondo i corsisti

	Freq.	Percentuale
Competenze comunicativo-relazionali	215	48,0
Competenze legate all'inclusione delle diversità	120	26,8
Competenze psico-pedagogiche	41	9,2
Competenze metodologico-didattiche	25	5,6
Competenze disciplinari	18	4,0
Competenze riflessive e di ricerca	13	2,9
Competenze organizzativo-gestionali	8	1,8
Competenze digitali	3	0,7
Competenze di lingua inglese	3	0,7
Competenze valutative	2	0,4
N totale	448	100,0

4.2 La percezione del percorso formativo

Il 53,1% dei rispondenti è concorde nel ritenere che il Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno così come attualmente definito a livello nazionale (60 crediti e durata non inferiore agli 8 mesi) sia funzionale a formare un insegnante di sostegno, il 46,9% non è, invece, dello stesso parere (Tab. 6). Prevale quindi un apprezzamento sulla struttura proposta, anche a partire dal format ministeriale, come ben evidenziano le parole di questo corsista: «seppur il percorso sia stato molto intensivo, i contenuti disciplinari e laboratoriali sono stati formativi e significativi per la figura dell'insegnante di sostegno» (Cod.

49). Non mancano tuttavia criticità relativamente al tempo di svolgimento previsto.

«Il corso dovrebbe essere meno intensivo, più lungo nei laboratori, con una durata biennale per l'apprendimento e sperimentazione di metodologie e strategie» (Cod. 61).

«I tempi del corso devono essere più distesi così si ha il tempo di immagazzinare i contenuti appresi e riflettere sugli stessi, farli propri, prevedere più attività pratiche, laboratori che ci spiegano come lavorare concretamente con le diverse disabilità, come affrontare le situazioni problematiche, ecc.» (Cod. 55).

«Sì, penso sia funzionale a conferire soprattutto aspetti teorici, bisognerebbe però avere un tempo di fruizione più ampio in modo da distribuire equamente gli orari di lezione» (Cod.199).

Tab. 6 – Opinione sulla funzionalità del percorso formativo

	Frequenza	Percentuale
Si	238	53,1
No	210	46,9
<i>N totale</i>	448	100,0

Si tratta di una questione già emersa in molte ricerche (Bocci, 2017; Bocci, Guerini, Rizzo, 2021; Bocci, Guerini, Travaglini, 2021) su cui sarebbe il caso di fermarsi a riflettere ad esempio per proporre corsi di specializzazione di durata maggiormente distesa, anche biennale, non per aumentare nella quantità i contenuti, anche perché un corso di formazione per quanto completo non può esaurire tutte le questioni di una professione così complessa, ma per migliorare la qualità dell'apprendimento rispettando i tempi di tutti e di ciascuno.

Rispetto alle forme didattiche offerte dal percorso formativo il nostro campione ritiene che le attività di tirocinio abbiano grande rilevanza (50,2%), seguono le attività laboratoriali (37,5%) e chiudono gli insegnamenti teorici (12,3%) (Tab. 7).

Tab. 7 – Preferenze degli ambiti che fanno parte della macro-articolazione del percorso

	Frequenza	Percentuale
Insegnamenti teorici	55	12,3
Attività laboratoriali	168	37,5
Attività di tirocinio	225	50,2
<i>N totale</i>	448	100,0

Tale risultato è perfettamente coerente con quanto emerso anche nel questionario di valutazione del percorso formativo² erogato agli studenti iscritti al VI Ciclo del Percorso Sostegno presso l'Università degli Studi del Molise che ha rilevato un livello di soddisfazione elevato proprio nelle attività di tirocinio diretto, indiretto e TIC a conferma del fatto che l'integrazione tra conoscenze teoriche e quelle legate alla pratica del contesto didattico vengono molto apprezzate in quanto direttamente spendibili nella professione. Inoltre, alcuni contributi di ricerca (Ciraci, Isidori, 2017; Chiappetta Cajola, 2018; Fiorucci, 2018) invitano a porre attenzione sia ai contenuti che alle modalità formative dei corsi per gli insegnanti in cui per una più concreta trasformazione della professionalità del docente è necessario proporre attività formative maggiormente basate su forme laboratoriali che tengano conto della collaborazione e interazione tra i docenti, di simulazioni che permettano di immedesimarsi in situazioni di svantaggio e di disabilità e di momenti di riflessione e rilettura dell'esperienza vissuta in classe.

4.3 Bisogni formativi futuri

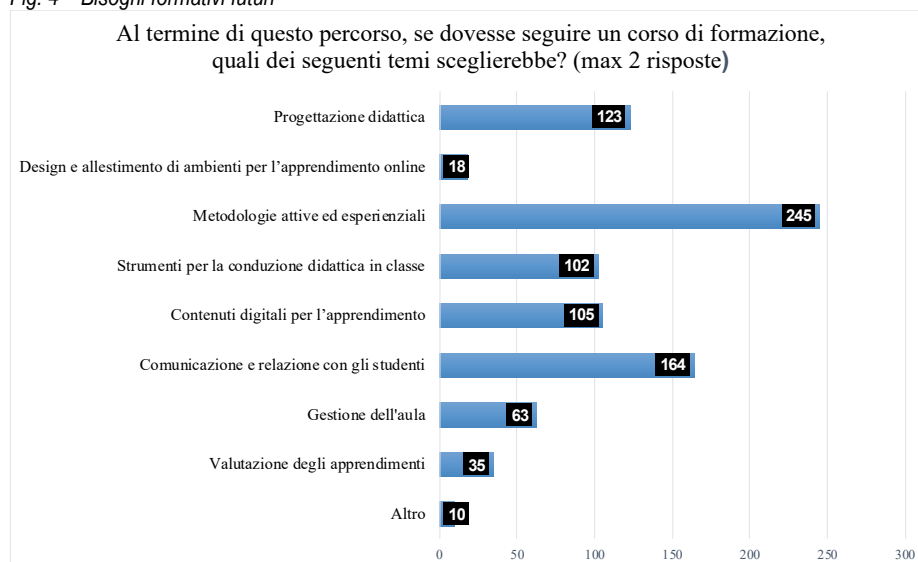
Al termine del percorso i rispondenti dichiarano di avere in particolare due tematiche da approfondire: le metodologie attive ed esperienziali e la comunicazione e relazione con gli studenti (Fig. 4).

In relazione alla prima area tematica, da alcune ricerche (Canevaro, d'Alonzo, Caldin, Ianes, 2011; Ianes, Demo, Zambotti, 2010), emerge ancora chiaramente che la lezione tradizionale è largamente utilizzata e spesso preferita, anche per motivi di economicità, alle metodologie attive come l'apprendimento cooperativo, il tutoring o le didattiche laboratoriali che meglio si prestano alla creazione di percorsi inclusivi. Il Corso di Specializzazione tratta la tematica, ma chiaramente non esaurisce l'ampio topic che permette di immaginare modi diversi di insegnare, più attivi, più differenziati, dove vi siano tante possibilità strutturali di fare, per tutti gli alunni oltre che per specifiche disabilità (Demo, 2014).

L'area relativa alla comunicazione e relazione con gli studenti, in accordo con quanto già emerso dalla letteratura (d'Alonzo, 2012), sembra esprimere bene il naturale bisogno del docente di sostegno di essere considerato realmente docente di tutta la classe e non solo di alcuni studenti.

² Ci riferiamo qui a un ulteriore questionario di valutazione somministrato al termine del percorso formativo, a cui hanno risposto 229 corsisti. Da esso si rileva che, su una scala da 1 a 6 (1 = per nulla formativa; 6 = completamente formativa) l'esperienza di tirocinio TIC è stata completamente formativa per il 69,9% dei rispondenti; il 60,3% ha ritenuto completamente formativa l'attività di Tirocinio diretto; infine, il 49,8% si è espresso ugualmente per il Tirocinio indiretto.

Fig. 4 – Bisogni formativi futuri



Per quanto concerne le competenze che i corsisti del VI Ciclo del Percorso Sostegno presso l'Università degli Studi del Molise dichiarano di dover migliorare ulteriormente spiccano quelle metodologico-didattiche. Il desiderio di voler implementare in particolare tali competenze aumenta nei corsisti non abilitati (Tab. 8), che ricordiamo essere il 71,2% del nostro campione: evidentemente tali futuri insegnanti sentono la necessità di ampliare il proprio bagaglio a livello conoscitivo e pratico su aspetti essenziali per chi già lavora nella scuola.

Tab. 8 - Competenze da migliorare (max 2 risposte). Distribuzioni di frequenza

	Abilitati	Non abilitati	Totale
	Frequenza	Frequenza	Frequenza
Competenze disciplinari	13	40	53
Competenze comunicativo-relazionali	16	49	65
Competenze psico-pedagogiche	5	36	41
Competenze metodologico-didattiche	33	126	159
Competenze organizzativo-gestionali	29	62	91
Competenze valutative	29	59	88
Competenze digitali	28	61	89
Competenze riflessive e di ricerca	11	29	40
Competenze legate all'inclusione delle diversità	15	35	50
Competenze di lingua inglese	49	61	110
Totale	228	558	786

5. Considerazioni conclusive

Provando ad evidenziare quanto emerso dall'indagine, un primo punto da affrontare è quello legato al livello di motivazione dei corsisti. L'ipotesi dell'iscrizione al corso di specializzazione per le attività di sostegno generata dalla volontà di avere opportunità lavorative non risulta essere prevalente, tanto più di fronte alla prospettiva, fortemente maggioritaria, di permanere sul posto di sostegno fino al termine della carriera. Si tratta di un dato positivo e di indubbio interesse che sarebbe utile verificare negli anni a venire vista la percezione, a livello nazionale, di un transito costante dall'insegnamento sul sostegno a quello curricolare. Come sarebbero da analizzare ulteriormente le argomentazioni presentate: il desiderio di una effettiva co-titolarietà, il desiderio di insegnare "sia su sostegno che su materia" sono segnali che richiedono approfondimenti tanto dal lato della proposta formativa, quanto dal lato di un ripensamento dello stesso profilo professionale di chi insegna.

Un secondo elemento da sottolineare è la dimensione comunicativo-relazionale, considerata dai partecipanti all'indagine come la competenza più importante tra quelle che costituiscono il profilo professionale del docente. Nell'indicare i temi che necessitano approfondimento al termine del percorso formativo, la comunicazione e la relazione con gli studenti si colloca al secondo posto, seconda solo al tema delle metodologie interattive ed esperienziali, che ripropone comunque, sia pure con una diversa curvatura, la medesima questione. Va segnalata inoltre la manifestata esigenza di approfondire i temi relativi all'acquisizione di competenze metodologico-didattiche, esigenza che aumenta tra i corsisti non abilitati. Per quanto tali indicazioni costituiscano uno specifico tratto del campione preso in esame, rappresentano comunque una indicazione nella gestione del corso e per le attività di coordinamento tra gli insegnanti, i laboratori e il tirocinio nelle sue varie forme.

Un terzo ed ultimo elemento da evidenziare, in una linea di coerente sviluppo con quanto appena segnalato, è dato dal tirocinio. Le attività di tirocinio vengono indicate come le più importanti per la formazione degli insegnanti di sostegno. L'esigenza è di comprendere più a fondo, vista l'articolazione tra tirocinio diretto ed indiretto e il tirocinio TIC, tale indicazione: ma nel complesso è evidente come l'articolazione tra le conoscenze teoriche e le pratiche professionali sia uno snodo centrale che necessita di attenzione.

La prospettiva che rimane aperta, del resto, è data dall'auspicio che le indagini sui corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno si amplino, coinvolgendo ulteriori territori, ricercatori e sedi universitarie, e diventino ricorsive per cogliere quanto sta cambiando.

Riferimenti bibliografici

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Amatori G. (2019). University, Education and Professional Identities. The Case Study of Special Education Postgraduate Courses for the Didactic Support of Student with Disabilities. *Education Sciences & Society*, 10(2): 137-154.
- Bellacicco R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del percorso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 10(1): 135-156.
- Bocci F. (2017). Valorizzare il corso di formazione per la specializzazione alle attività di sostegno: l'esperienza laboratoriale di Roma Tre. In: Domenici G. a cura di *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 77-83). Roma: Armando.
- Bocci F., Guerini I., Rizzo A. L. (2021). I mediatori ludico-musicali come spazi inediti nella formazione degli insegnanti specializzandi per il sostegno. Esiti di una esperienza didattica e di ricerca all'Università Roma Tre. *Nuova Secondaria*, XXXVII(5): 61-80.
- Bocci F., Guerini I., Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *FORM@RE*, 21(1): 8-23.
- Bocci F., Guerini I., Isidori M.V. e Traversetti M. (2022). Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa. *Media Education*, 13(1): 7-24.
- Bruni F. (2016). Didattica inclusiva, Flipped classroom e Open Educational Resources. In: Rossi P.G. e Giaconi C. a cura di *Microprogettazione: pratiche a confronto. Propit, EAS, Flipped Classroom* (pp. 121-129). Milano: FrancoAngeli.
- Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M. e Zappaterra T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re*, 17(1): 18-48.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L., (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare energie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, XVI(1): 83-103. Lecce: Pensa Multimedia.
- Chiappetta Cajola L. e Ciriaci A.M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *Metis*, 8(2): 292-329.
- Ciraci A. M., Isidori M. V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *ECPS Journal*, 16: 217-234.
- d'Alonzo L. (2012). *Come fare per gestire la classe*. Firenze: Giunti.
- De Angelis M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23): 35-50. DOI: 10.15160/2038-1034/2405.

- Demo H., a cura di (2014). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Demo H. (2016). Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(2): 161-177.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ferrara G. e Pedone F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@re*, 19(3): 221-233.
- Fiorucci A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 271-293.
- Fiorucci A. (2018). Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2): 161-178.
- Gariboldi A., Antonietti M., Bertolini C., Pintus A. e Pugnaghi A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re*, 21(1): 287-304.
- Guerini I. (2020). La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno. Esiti della rilevazione iniziale sul profilo dei corsisti dell'Università Roma Tre. *Education Sciences & Society*, 11(1): 169-185. DOI: 10.3280/ess1-2020oa9492.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2018). Il superamento degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Recenti acquisizioni sulla didattica inclusiva e sulla formazione dell'insegnante di sostegno come azione di sistema: evidenze. *Formazione & Insegnamento*, 16(3): 245-257.
- ISTAT (2021) *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2020/2021*, <https://www.istat.it/it/files/2022/01/REPORT-ALUNNI-CON-DISABILITA.pdf>, ultima consultazione 01/05/2022.
- MIUR (2011). Decreto ministeriale 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.
- Montesano L., & Straniero A. (2019). Un questionario per indagare convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti in formazione rispetto all'inclusione e alla disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 309-321.
- Mura A., & Zurru A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2): 150-160.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en.
- ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: ONU.

- Sinclair C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2): 79-104. DOI: 10.1080/13598660801971658.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: Unesco.
- Viola I., Zappalà E., & Aiello P. (2021). La motivazione e la formazione dei futuri docenti di sostegno in uno scenario post-pandemico. *Form@re*, 21(1): 53-68. DOI: 10.13128/form-10303.

Characterization of gaze in handwriting of High and Low Frequency Word of Schoolchildren with Dyslexia

*Simone Aparecida Capellini**, *Aldo Caldarelli***, *Giseli Donadon Germano**,
*Catharina Vechiato Cristante**, *Ilaria D'Angelo°*, *Noemi Del Bianco°*, *Catia
Giacconi°*

Abstract

Writing is extremely important for our academic and professional life and can affect our performance in productive educational activities, favouring us or not. Schoolchildren with dyslexia bring difficulties and reduced school performance due to their condition of deprivation in written production. This is because schoolchildren with dyslexia have difficulty acquiring spelling knowledge and show poor phonological skills. This study aimed to characterize the performance of schoolchildren with dyslexia in “gaze” for the handwriting of High and Low-frequency words. A total of 24 schoolchildren participated in the study. They were between 8 to 11 years and 11 months of age, of both sexes, and they were attending the 3rd to the 5th year of Elementary School in the city of Marília-SP. The schoolchildren were divided into groups: GI, composed of 12 schoolchildren with an interdisciplinary diagnosis of developmental dyslexia, and GII, composed of 12 schoolchildren with good academic performance, paired with GI according to the school grade level. These schoolchildren were submitted to computerized handwriting evaluation using a Brazilian adaptation of the Software Ductus. All schoolchildren were submitted to a copy of words already selected according to Brazilian Portuguese criteria of frequency and codification rule. A measure of “gaze” was used, that is, when the schoolchildren stopped their handwriting to search/look up at the screen to confirm the information about the words. The results indicated a significant difference between GI and GII, with GI schoolchildren performing more gaze when compared with GII, i.e., taking longer motor breaks to perform the gaze. Therefore, there was a rupture in the central processing with the peripheral when the child performed the gaze more times since he had to confirm the characteristics of this word during the writing process (difficulty in accessing the orthographic lexicon) and with that, there was a break in the movement of handwriting (since there was not enough information in the central plane to

* Università statale di San Paolo “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

** Università degli Studi Niccolò Cusano.

° Università degli Studi di Macerata.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14527

complete that motor memory and finish the word). It was concluded that there were gaps between the central (orthographic) and peripheral (motor pauses processes, suggesting deficits in the formation of motor programs for GI and the lack of automation of motor processes.

Key words: Students with Dyslexia; Gaze track; Handwriting

First submission: 30/08/2022, accepted: 10/11/2022

Available online: 20/12/2022

1. Introduction

The handwriting process can be understood as something broader, as it requires several cognitive and motor processes, called central processes (orthographic modules) and peripheral (motor modules). (Kandel & Perret, 2015). The first stage is at the central processing level, which is responsible for activating our spelling knowledge about the desired word, recalling the correct sequence of letters to form the word and the order of each letter for that word. Central processing will be present throughout the writing process, modulating motor production, that is, correcting this process and updating it. The next process is peripheral processing, which is the process responsible for the motor production of writing. Motor production does not depend only on the format of the letters that must be written but also on the orthographic representation of each letter when we remember them to write (Kandel & Perret, 2015).

As mentioned by Purcell et al. (2011), spelling-specific central processes are usually identified as orthographic long-term memory (the orthographic lexicon); phoneme-grapheme conversion, and orthographic working memory (the graphemic buffer). The authors also report that there is an interaction within the central processes, namely between the orthographic working and long-term memories and between the long-term orthographic memory and the phoneme-grapheme conversion. The motor aspects of letter production are modulated by peripheral processes that regulate movement execution (Van Galen, 1991).

It is essential to emphasize that these processes take place in a cascade form, that is, there is a hierarchy of processing (it will always start with the central processing and then move on to the peripheral processing) and, because it is a cascade, the central will always be present in motor production (in peripheral action), since the modulation of the central in the peripheral will always be

present. This fact brings to light the integration of both processes (central and peripheral) in handwriting, so if there is any intercurrency in the central, it will affect the peripheral. (Kandel & Perret, 2015).

Thus, studies indicate that the type of stimulus (words) can interfere with the execution of the writing movement, in legibility and speed measures (Roux, Mckeeff, Grosjacques, Afonso & Kandel, 2013). Studies have shown an interaction between these processes, and investigations have focused on analyzing the interference of orthographic aspects in handwriting (Kandel & Perret, 2015a; Roux et al., 2013). The production of movement can suffer from the influence of variables that regulate the orthographic process, such as frequency and lexicality (Roux et al., 2013). These interactions have already been demonstrated in languages with spellings with more excellent opacity, such as French and English (Kandel & Perret, 2015a; 2015b; Sumner, Connelly, & Barnett, 2013; 2014) and those with greater transparency, such as Spanish (Afonso & Álvarez, 2019; Afonso, Álvarez, & Kandel, 2015; Afonso, Suárez-Coalla, González-Martín, & Cuetos, 2018), but not for the Brazilian Portuguese language.

The Brazilian Portuguese writing system has a bidirectionality principle, characterized by the rules of grapheme-phoneme decoding for reading and the rules of phoneme-grapheme coding for writing. Thus, the system for Brazilian Portuguese can be characterized by orthographic transparency (with the occurrence of common words and words that are written considering contextual rules) and orthographic opacity (with the occurrence of irregular words). To be able to write a word, the child needs to understand that the writing system comprises three types of relationships between the phonemes and graphemes of the alphabet, according to Scliar-Cabral (2003a).

Thus, in searching for more precise measurements, recent studies point to digitizing tables and software to capture more precise measurements (Germano & Capellini, 2019; Kandel & Perret, 2015).

However, Brazilian studies are scarce and restricted. As central and peripheral processes interact during handwriting, it is possible to verify this interaction by measures such as “gaze” or lifting the gaze, using specific software (Kandel & Perret, 2015).

The gaze is understood as the moment when the student stops his/her writing and looks up towards the blackboard or computer to check writing information, such as spelling and/or tracing aspects. So, it can be seen as a “break” in the central processing with the peripheral processing since characteristics of a specific word had to be confirmed during the handwriting process. (Kandel & Valdois, 2006; Lallier et al., 2014).

Behavioural measures, such as gaze, are justified because a gaze lift implies that the child could not obtain information on the spelling of the first or second

syllable before movement initiation, indicating that spelling information available in memory is insufficient. (Kandel & Valdois, 2006)

Studies showed that dyslexic individuals have a lower performance in spontaneous handwriting when compared to schoolchildren with good performance and that people with dyslexia produced fewer readable words and a more significant number of unreadable words within one minute (Bosga-Stork et al., 2015). According to Reid (2016), developmental dyslexia is characterized by differences in individual processing, often characterized by difficulties presented at the beginning of literacy, compromising the acquisition of reading, handwriting and spelling. Such impairments may be due to failures in cognitive, phonological and/or visual processes.

Therefore, this study is justified by the paucity of studies characterizing the gaze of schoolchildren with dyslexia during handwriting production based on the use of software in the Brazilian context.

In this way, this study aimed to characterize the performance of schoolchildren with dyslexia in “gaze” (gaze lifting) for the handwriting of high and low-frequency words using Ductus software.

2. Material and Method

Research submitted and approved by the Research Ethics Committee (CAAE number 58724716.3.0000.5406). All participants presented the free and informed consent form. Twenty-four schoolchildren participated, divided into GI (12 schoolchildren with an interdisciplinary diagnosis of developmental dyslexia), GII (12 schoolchildren with good academic performance, matched with GI according to the school year and sex), age group between 8 and 10 years and 11 months of age, from the 3rd to the 5th year of Elementary School. Group II was paired with Group GI, composed of 10 children with good academic performance in relation to chronological age. The children of GII were indicated by their teachers with above average performance in school assessments of Portuguese in at least two consecutive bimesters and without any indication of learning problems. Their general cognitive abilities assessed at school were within the normal range, according to school records. According to school records, schoolchildren with sensory, motor, or cognitive disabilities were excluded. The diagnostic criteria adopted were described in the literature (American Psychiatric Association, 2014).

All students in this study underwent a writing assessment using the Brazilian adaptation of the computerized writing assessment software Ductus (Ductus® software; Guinet & Kandel, 2010). A laptop computer (adapted version;

Germano, 2018; Germano & Capellini, 2019) and a digitizing table (Intuos Pro Wacom Pen and Touch Tablet) were used for the procedures described below.

The stimuli were presented in the centre of the notebook screen (written in capital letters - Times New Roman size 18). An auditory signal and a fixation point (100 ms) preceded the presentation of the stimuli. The stimulus remained on the screen until the child had finished writing the word. Children were instructed to write the word on the graphics tablet as soon as it appeared on the notebook screen. Thirty high-frequency words were selected. For lexical frequency manipulation, words with a frequency greater than 91 occurrences within a corpus of 2,646 words were selected according to the values provided by Germano (2018). For the lexical frequency manipulation, words were selected with a frequency above 91 occurrences within a corpus of 2.646 words according to the values provided by Germano (2018). The words were taken from school vocabulary, composed of words extracted from Portuguese Language books from the 1st to the 5th grade level of Elementary Education in the State of São Paulo (Germano, 2018). Only disyllable nouns of different syllabic complexities and regular and irregular words were included. Words were excluded written in other languages, adverbs, adverbial phrases, prepositional phrases, adjectives, months of the year, numerals, augmentative or diminutive words, slang and words composed by juxtaposition words that present some diacritical signs and words with “ç”. The list formed had words of different syllabic complexities, regular and irregular words, randomized by frequency. According to the classification of the writing coding rule of Scliar-Cabral (2003a, 2003b), for high-frequency words, ten words were classified as rule C1 (Conversion of phonemes to graphemes regardless of context - Phonographic conversion is not determined by position or phonetic context, that is, there is no restriction on the grapheme assignment in twelve phonemes); 10 words were classified as rule C2 (Conversion of phonemes to graphemes depending on position and/or phonetic context - Phonographic conversion, in these rules, depends on how the phonemes are pronounced, for the choice of letters or graphemes that will represent them) and ten words as rule C3 (Competitive alternatives – there is competitiveness for the same phonetic context, it is necessary to have a metalinguistic knowledge, especially semantics and morphology, which can help in choosing the letter or grapheme that will represent it; words are dependent on orthographic lexical memory).

A measure of "gaze" was used, that is, the moment when the child stops their handwriting to search/ looks up at the screen to confirm the information about the words. This variable represents a mark of each event by pressing the space key on the notebook keyboard for each moment in which the student raised his gaze to the screen to confirm and/or verify word information (Guinet & Kandel,

2010). As a procedure, the students wrote ten words per session, thus avoiding memory overload and fatigue.

The “Gaze” or Gaze variable was measured by pressing the space key on the keyboard each time the student looked up at the screen to confirm and/or verify word information. In order to avoid loss and/or excess marking, the application of the procedure was filmed, for the exclusive use of observation by looking up towards the notebook screen

3. Results

The results were analyzed statistically. For comparison of the two independent groups, Mann-Whitney Test was applied. The Mann-Whitney test was applied in order to verify possible differences between both groups studied, for the variables of interest considering a significance level of p-values considered statistically significant in relation to the adopted significance level (0.05), indicated by an asterisk (*). Only significant results were presented in the tables of this study.

Table 1 - Mean ranked and p-value of comparison of high and low frequency words in relation to gaze

Words (portuguese/english)	groups	Mean ranked	P- value	Words (portuguese/english)	Mean ranked	P- value
high frequency words				low frequency words		
Velha/ Old (Rule C1)	GI	15	0,014 *	Dama/ lady (Rule C1)	14,5	0,032 *
	GII	10			10,5	
Dono/ Owner (Rule C1)	GI	14,5	0,032 *	Regra/ rule (Rule C2)	14,5	0,033 *
	GII	10,5			10,5	
Porta/ door (Rule C3)	GI	14,5	0,033 *			
	GII	10,5				

Table 1 indicates the significant difference in the comparison between the groups for the words of high and low frequency, and the “raising the gaze” is found on the syllabic border, that is, in the passage from one syllable to the other, indicating that there is a failure of interaction between the central

(orthographic modules) and peripheral (motor modules) processes of writing production.

4. Discussion

The spelling and frequency of words influence the search for information, that is, the look, evidencing the non-formation of long-term orthographic memory for high and low-frequency words (Germano, & Capellini, 2019; Kandel & Perret, 2015; Sumner, Connelly & Barnett, 2013), as found in the comparison between the groups.

The dyslexic students in this study had difficulties with words with phoneme conversion to graphemes regardless of context (old, owner), high and low frequency, suggesting phonological difficulties. They also had difficulties in the use of words that depend on position and/or phonetic context (as in “dama”) and unpredictable rules (as in “door”), which depend on lexicon formation and retrieval in long-term memory spelling. In this way, in this research, dyslexia can be related to the phonological and orthographic deficit that prevents the formation and access to the orthographic word lexicon (Germano, & Capellini, 2019; Kandel & Perret, 2015; Lallier et al., 2014, Sumner, Connelly & Barnett, 2013).

In relation to the phonological aspect, this aspect means that a letter can represent several phonemes, depending on the letters found before or after it in some words. Likewise, regarding a lexical aspect, some words do not have the same number of graphemes and phonemes (such as “velha”); thus, it is not possible to associate phonological knowledge with writing directly (Lallier et al., 2014).

Also, visual memory is essential in spelling development (Jeffries & Everatt, 2004). As several authors explain, this is the lexical writing process, in which the semantic-lexical route releases the correct sequence of letters for writing the word, either spontaneously or under dictation, by activating the graphemic output lexicon (Frith, 1985; Kandel & Perret, 2015).

Handwriting words involves analyzing incoming sensory information (visual or auditory), accessing the orthographic representation of the word to be written (either directly or through sublexical processing), and temporarily storing it in the graphemic buffer. These central stage processes are followed by allographic processes, i.e., the specification of the format in which the series of letters will be produced, including the idiosyncratic way in which each individual produces graphic characters, and this involves neuromuscular programming and execution of appropriate sequences motor skills (Van Galen, 1991).

Corroborating these findings, Kandel and Valdois (2006) evaluated schoolchildren from 1st to 5th grade in the production of words and pseudowords using the Ductus software. More recently, Bosse, Kandel, Prado, and Valdois (2014) investigated children in grades 3 and 5 by measuring the number of gaze lifts during copying. Results indicated that the number of letters processed per gaze lift during a copying task depends on reading skills (grapheme-to-phoneme relation knowledge or whole-word knowledge)

Results indicated that the schoolchildren programmed the first syllable before starting to write. The programming of the second syllable of the word would be online, evidenced by the increase in the production time of the second syllable. These differences in duration between the productions of the first and second syllables can be explained by the anticipatory conception of writing production proposed by Van Galen (1991).

In other words, as pointed out by Kandel and Valdois (2006), to write a two-syllable word, a spike in time in the production of the syllable indicates that, although the student prepares the gesture to produce the first syllable before the beginning of the movement, he also programs the movement to execute the second syllable (online planning), while still writing the first letter.

In addition, the search for information on the notebook screen may suggest that the student did not have a lexical memory of the word, thus requiring the interruption of writing for the conference and, later, the continuation of the writing of the word (Kandel & Perret, 2015).

Studies (Ellis & Young, 1988; Purcell et al., 2011) have reported that peripheral and central processes interact during writing. As Castles and Coltheart (1993) pointed out, the acquisition of writing demands that children master the correspondences between phonemes and graphemes, as this is not enough to achieve correct spelling. This process is even more challenging for children with dyslexia, as they fail to learn these correspondences, causing difficulties in writing words and establishing orthographic long-term memory. Binamé and Poncelet (2015) similarly stated, as already referred to in the literature (Ehri, 2005; Share, 1995), that phonological recoding skills are a prerequisite for the development of orthographic long-term memory. However, in a totally irregular situation where several graphemes may map one phoneme, phonological skills are insufficient for creating the detailed long-term orthographic representations required for producing conventional spelling, which might be the case for children with dyslexia.

Hence, we can see that schoolchildren with dyslexia had difficulties in accessing words (for both high and low frequency), with different orthographic rules, indicating that the average gaze is a good indicator to verify this interaction between the orthographic modules and the motor or that is, the production of handwriting demands the recovery of motor programs and the

preparation of movement and, thus, performing a greater number of pauses (Germano, & Capellini, 2019; Kandel & Perret, 2015; Sumner, Connelly & Barnett, 2013).

Such factors make writing more difficult for this population, especially for children, who may need more stimuli/support to integrate spelling knowledge.

5. Conclusion

We conclude that dyslexics perform a greater number of looking-up events to verify orthographic characteristics in high and low-frequency words, indicating that the central orthographic modules interfere with the motor programming of writing movement (peripheral processes-pauses).

Acknowledgements

We thank the support granted by the Institutional Program of Scholarships to Scientific Researchers from The National Council for Scientific and Technological Development – PIBIC/CNPq/UNESP, FFC- Marília, SP, Brazil and The National Council for Scientific and Technological Development (CNPq – Process number 455208/2014-0).

References

- Afonso O., & Álvarez C. J. (2019). Constituent frequency effects in the written production of Spanish compound words. *Memory & cognition*, 47: 1284-1296. doi: 10.3758/s13421-019-00933-5.
- Afonso O., Álvarez C. J., & Kandel S. (2015). Effects of grapheme-to-phoneme probability on writing durations. *Memory & cognition*, 43: 579-592. doi: 10.3758/s13421-014-0489-8
- Afonso O., Suárez-Coalla P., González-Martín N., & Cuetos F. (2018). The impact of word frequency on peripheral processes during handwriting: A matter of age. *Journal of Experimental Psychology*, 71: 695-703. doi: 10.1080/17470218.2016.1275713
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Biname F., & Poncelet M. (2016). The development of the abilities to acquire novel detailed orthographic representations and maintain them in long-term memory. *Journal of experimental child psychology*, 143: 14-33. Doi: 10.1016/j.jecp.2015.10.010.
- Bosga-Stork I. M., Bosga J., & Meulenbroek R. G. (2015). Dysgraphic handwriting development and inclusive education: the role of interdisciplinary counseling. *Open Journal of Social Sciences*, 3(08): 35.

- Bosse M.-L., Kandel S., Prado C., & Valdois S. (2014). Does visual attention span relate to eye movements during reading and copying? *International Journal of Behavioral Development*, 38(1): 81-85. Doi: 10.1177/0165025413509046.
- Castles A., & Coltheart M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47: 149-180.
- Ehri L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Sci Stud Read.*, 9: 167-188. Doi: 10.1207/s1532799xssr0902_4.
- Ellis A. W., & Young A. W. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Germano G. D. (2018). *Cultural adaptation of the Ductus software for the study of the writing production of Brazilian elementary school students*. Research Report. The National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). Process number 455208/2014-0, 2018.
- Germano G. D., & Capellini S. A. (2019). Use of technological tools to evaluate handwriting production of the alphabet and pseudocharacters by Brazilian students. *Clinics*, 74. Doi: 10.6061/clinics/2019/e840.
- Guinet E., & Kandel S. (2010). Ductus: A software package for the study of handwriting production. *Behavior research methods*, 42(1): 326-332. Doi: 10.3758/BRM.42.1.326.
- Jeffries S., & Everatt J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10(3): 196-214.
- Kandel S., & Perret C. (2015). How do movements to produce letters become automatic during writing acquisition? Investigating the development of motor anticipation. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2): 113-120.
- Kandel S., & Perret, C. (2015a). How do movements to produce letters become automatic during writing acquisition? Investigating the development of motor anticipation. *International Journal of Behavioral Development*, 39: 113-120. Doi: 10.1177/0165025414557532.
- Kandel S., & Perret C. (2015b). How does the interaction between spelling and motor processes build up during writing acquisition?. *Cognition*, 136: 325-336. Doi: 10.1016/j.cognition.2014.11.014.
- Kandel S., & Valdois S. (2006). Syllables as functional units in a copying task. *Language and cognitive processes*, 21(4): 432-452.
- Lallier M., Valdois S., Lassus-Sangosse D., Prado C., & Kandel S. (2014). Impact of orthographic transparency on typical and atypical reading development: Evidence in French-Spanish bilingual children. *Research in developmental disabilities*, 35(5): 1177-1190. doi: 10.1016/j.ridd.2014.01.021.
- Purcell J., Turkeltaub P. E., Eden G. F., & Rapp B. (2011). Examining the central and peripheral processes of written word production through meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 2: 239. Doi: 10.3389/fpsyg.2011.00239.
- Reid G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons.
- Roux S., McKeeff T. J., Grosjacques G., Afonso O., Kandel S. (2013). The interaction between central and peripheral processes in handwriting production. *Cognition*, 127(2): 235-241. Doi: 10.1016/j.cognition.2012.12.009.

- Seliar-Cabral L. (2003a). *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Seliar-Cabral L. (2003b). *Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Sumner E., Connelly V., & Barnett A. L. (2013). Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution. *Reading and writing*, 26(6): 991-1008. doi: 10.1007/s11145-012-9403-6.
- Van Galen G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human movement science*, 10(2-3): 165-191. Doi: 10.1016/0167-9457(91)90003-G.

Academic Activism for Inclusion: The case study of the UNESCO Chair of Inclusion in Higher Education & CINESUP Foundation (Chile)

*Isabella Quatera**

Abstract

The number of students with disabilities enrolled in Italian and foreign universities is constantly increasing. We cannot overlook the fact that this phenomenon presents some criticalities that do not always result in the active participation of the most vulnerable in university life. The present work aims to provide a relevant testimony by the author in the Latin American academic context. In particular, the article focuses on the experience of academic activism that has been taking place in Chile for thirty years and, specifically, at the UNESCO Chair Inclusion in the Higher Education (University of Santiago de Chile USACH) and through the CINESUP Foundation (International Center for Equity and Inclusion in Higher Education), on the thought of Prof. Francisco Javier Gil (1951-2021) whose objectives are: the equitable and permanent access of students with excellent academic performance and students with disabilities to university higher education.

Keyword: Inclusion; university education; disability; activism; public advocacy.

First submission: 31/08/2022, accepted: 07/11/2022

Available online: 20/12/2022

Introduction

For decades, people with disabilities have remained hidden in their homes, in dependencies, in the trail of families and the people closest to them and the word “activist” has always had a subversive connotation. However, it is on the way to equal opportunities for all, those who converge the “activists” that give life to this publication.

* University of Milan Bicocca - Ambassador of the UNESCO/OREALC Chair of Inclusion in Higher Education (Chile).

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14529

This contribution is intended to reflect and delineate the close correlations that exist between inclusion, academy, disability and the common good, seeking to identify inclusion only as a product but as a process that leads to possible practices for construction of a syntax of the common good. Deepening on the conditions and pathways for common an effective education in our contemporary reality, where you can reconsider collective mind-set attitude that involves the whole perception of our world.

In the Latin American context, several scholars (Gil et al., 2012; Gonzalez, 2016; Ferreyra et al., 2017) have contributed to the academic activism that allows to include underrepresented youth in Higher Education by different barriers: disability, socioeconomic, original people, gender, among others. In this context, in Chile a group of academics for 30 years have designed, implemented and evaluated various mechanisms that facilitate access and permanence of students excluded from the traditional Chilean system. The UNESCO Chair in Inclusion in the Higher Education whose headquarters are located at the University of Santiago of Chile, has created various programs and access routes to students, in order to include in a qualitative, equitable, effective all talents.

The university plays a central role for the acquisition of high levels of professional development connecting innovation and scientific research. That are essential factors supporting the inclusion, social cohesion and active citizenship. One of the priorities is to implement support actions, in order to guarantee equal opportunities in learning. In fact, numerous studies show that the lack of access to higher education or the early drop out of studies have to do with learning disabilities Addressing the challenge of the inclusion of disability in higher education means to exercise empathy, developing inclusion tools, stablishing equity as cornerstones of active welfare allowing everyone to act their right to learn. Therefore, we find the need to seek new horizons of meaning, which not only supports the inclusion of students with disabilities in high education, but also reinforces their active participation in their academic path, a wider process, which is a life project. Based on these premises, in order to find possible solutions for this empirically identified problem, The objective of this paper is to explore starting from a conceptual theoretical framework concerning the epistemological foundations of Special Pedagogy and what are the possible challenges to be able to implement an inclusive university education.

Common good, evolution and activism for disability

The issue of the common good is a broad-spectrum issue, which refers to

the concept of communist, which denotes what begins, where he ends his own and embraces others. In addition, man, as an individual, is part of a whole and suffers the influences of reality historical and social: it is first and foremost a person who tends essentially to communion. For what There is community, however, it is not enough that the ego is lost in the other; the escape of ego must be determined at the same time also in the other, by contagion to the community as a whole (Esposito, 1998).

Common goods are the most important grammar of a possible change. The practice of the "common", based on equal access and decision always shared, is not related to product categories, but experiences of welcome and active participation of an entire ecological community, which gradually, in a great network woven from below, can transform all our global experience. To weave this canvas, we must defend the meaning of this term in an ecological, systemic and holistic, based on the real needs of the community (Mattei, 2011).

The commitment to the common good, therefore, is to take care and make use of, for on the other hand, those practices that are developed according to the practice of participation and the inclusive society; referring to a model capable of offering a place for all in the community. A familiar and authentic place, where to establish a seat in another that is different from oneself. A place to live diversity, understood as an opportunity for an authentic encounter with the other, giving residence to the other in the relationship, giving him the welcome and feeling his potential.

The delineation of an inclusive society is articulated in common principles of citizenship: the recognition of the rights of the person; respect for diversity; construction of spaces, places, facilities to meet, take care and take responsibility for the needs. It is a place of opportunity, a society that looks at interconnections (Quatera, 2017). This means reflect on the meaning of education, especially in the academic world.

The paradigm of the common good underlies social inclusion, which is to be understood as a complex intertwining of the well-being of individuals, family conditions and the presence of social networks that must be capable of promoting relationships and opportunities. If the term social inclusion refers to giving everyone the opportunity to actively participate in social life, as citizens, we realise how important it is to promote practices and strategies aimed at fostering the inclusion of all individuals, including those who find themselves in difficult social inclusion situations. The strategies and actions to be promoted must aim to remove forms of social exclusion. Just think of the complex world of disability.

It was from the second half of the 20th century that interest in the quality of life and well-being of persons with disabilities became more consistent,

thanks above all to the promulgation of the Universal Declaration of Human Rights (1948), and this construct developed as a political issue around the mid-1960s (Andrews, 1986; Cummins, 1996b). In this scenario, the paradigm of the ‘common good’ subtends that of the individual good for all people, excluding none.

The conceptualization of disability and re-knowledge as a scientific, political and social survey with its own entity is relatively new, according to the paradigms of the social sciences (Bourdieu, 1998, Bourdieu and Wacquant, 1995; Dávila, 2004).

Disability assumed as a field of investigation involves a series of players, positions and agreements, the relationships established within sometimes becomes force and struggle, because any cultural or symbolic position allows each person to exercise a certain power socially recognized. It is also recalled that traditionally it has been considered that disability is a problem that has interested in particular only people “affected”, as a problem derived from individual health conditions from a perspective, anchored to functionalist developments and in terms of tragedy. Personal or social deviation (Rosato et al., 2005). Consequently, the subjects are labelled as “deactivated” in a context that presents patterns of behaviour and socially valued function according to binary categories: health/disease, disability/normal, valid/invalid (Rosato et al., 2005).

The ideology of normality generates a conceptual and methodological development that tends to install a presumed biomedical cause of intelligence and ability, which due to natural causes, would be unevenly distributed among the subjects. In the case of people with disabilities, the ideology of normality defines them by what they do not have; their deficit, their deviation, their absence and their lack (Balza, 2011). This is a constant idea that creates the feeling that the normal is something obvious, that it is not necessary to explain, because for common sense it is a category of demarcation between those who satisfy the needs of society and those who do not (Karsz, 2004).

This approach has perpetuated the stigmatization of people with disabilities and perpetuates the one-dimensional medical-biological model. In the academic world, the sociologist Talcott Parsons (1951) argues that the normal state of the human being in developed Western societies is “good health”. In his work, *The Social System* (1951) refers to the relationship between disease and abnormality. Therefore, he believes that the disease must be defined as a form of deviant behaviour, dysfunctional and harmful to the achievement of social objectives, an obstacle to the proper functioning of society.

Although Parsons’ work has attracted widespread criticism from professionals and activists, mainly because of its deterministic tendencies,

however, it has had a great impact on the social sciences and on the actions of many academics at universities around the world.

From the sixties and with greater force in the seventies, disability began to be conceived not as a health problem or as a personal tragedy. Goffman (1963) questioned this orthodox view that problems associated with disability are the direct result of individual deficiencies. Stigma appears as a characteristic of the subjects that it incapacitates due to total social acceptance. These ideas received an additional impulse from Foucault, who affirmed that mental illness and other forms of deviation were the result of social constructions generated by an increasingly dominant and moralistic social order (Foucault, 1975).

The theoretical contributions of this period (Scotch, 1988; Albrecht, 1976; Blaxter, 1976 and Townsend, 1979) were the basis for the construction of a new conceptualization of disability as a social construction, highlighting the situation of segregation, discrimination and oppression (Oliver and Barnes, 2012). Although each of these studies, at different levels, has called attention to the various economic and social consequences of the ascription of the identity disability, the causes of the individual and collective disadvantage of persons with disabilities were long uncontested. The challenge to the established opinions did not come from the universities and the academy, but from the same persons with disabilities.

They remember the grassroots organizations controlled and run by people with disabilities, in the United Kingdom, as the Union of people with physical disabilities (UPIAS - Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1974), which acted mainly through correspondence and had to maintain a confidential nature of activist writings among its members. These writings were forced to maintain confidentiality because many of the members lived in institutions and extensive discussion and analysis UPIAS on disability is found in the *Fundamental Principles of Disability*, published in 1976 (United Kingdom) that redefined disability as something that a society intolerant to any form of biological imperfection, both real and imaginary, attributes and imposes to the lives of people with deficiencies. The responsibility for the disadvantage experienced by people with disabilities shifts from the person with disabilities to the organizations and institutions of contemporary society. Together with the Network for the Liberation of People with Disabilities (1981), these British organizations have provided a fertile ground for disabled activists to explore and reconfigure the concept of disability.

Subsequently, American scholars also entered the field and agreed with the British social model, albeit with some different facets. The main differences between the English and American social models are that the former's focus is on social structures and their impact on people with disabilities, while the

latter's focus is on social roles and the social situations that preclude their attainment.

The Independent Life Movement was founded by Ed Roberts is developing, a social movement that took its first steps in the struggle for civil rights in the United States at the University of Berkeley. The Movement was guided by the action of a group of people with functional diversity who needed personal assistance to carry out their daily activities. The struggle was carried out by civil organizations, universities and associations of war veterans. Its objective was that people discriminated against their functional diversity could leave hospitals and institutions and even their homes, where they were confined, so that they could live and participate in the community.

The philosophy of the Independent Life Movement is based on four pillars: all human life has the same value; all, whatever their functional difference, are capable of making decisions; people with functional diversity have the right to full participation in society. In 1972, with minimal funding, the Berkeley Center for Independent Living (CIL) was founded. The core values of the Berkeley CIL dignity, peer support, consumer control, civil rights, integration, equal access remain at the heart of the independent living and disability rights movements.

Organic intellectuals (Gramsci, 1971) produced the theoretical corpus that formed the basis of the politicization of disability, the activation of activism and the development of studies on this. Key texts include Hunt (1966), Finkelstein (1980), Sutherland (1981), Oliver (1990) and Barnes (1991). Based on personal experiences and sociological points of view, these writings represented a direct challenge to conventional thinking and the practice of stigmatization and segregation of disability. In addition, although the emergence of the social model of disability provided the "great idea" (Hasler, 1993) for the mobilization of people with disabilities, the acceptance in universities and academy was a very slow process.

In fact, until the 1990s, Disability Studies in universities used to be located in a narrow circle of academic disciplines, including medicine and psychology. The result is an extensive literature that documents the scope and nature of chronic illness, its consequences for daily life and its impact on social relationships, the sense of identity and self (Barnes and Mercer, 2010). However, in recent years a more radical perspective has emerged, led by mostly disabled writers working in humanities and cultural studies at universities in North America, Australia and New Zealand. This led to the request for a more critical interdisciplinary approach to the study of disability (Clear, 2000; Hahn, 2002). All this has stimulated important debates about the role and development of the social disability model within university

structures along with the relationships between disability activists and professional academics (Delanty, 2001).

It is also noted that almost ten years ago, the General Assembly of the United Nations adopted the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol, ratified on May 3, 2008. The adoption of the Convention took place after decades of the UN to change attitudes and approaches towards people with disabilities. The purpose of the movement was to reclaim the public perception of persons with disabilities as individuals and as active members of society.

On the one hand, therefore, the neoliberal economic model has contributed in increasing social fragmentation and processes of individualization (Beck, 2003) and social exclusion (Lenoir, 1974; Silver, 1995) and on the other hand, globalization and expansion of civil society, have contributed to the creation of a new social fabric and fed back to the principles that produced the struggle for rights and differences: gender, ethnicity and sexual preference, such as deconstruction, intersubjectivity, alterity (Derrida et al., 2002; Levinas, 1994; Rosato et al., 2005).

In the academic field, Disability Studies with their own identity and as a specific field of study (Oliver, 1998; Shakespeare and Watson, 2002) examine the meaning, nature and consequences of disability. There has also been growing interest in interdisciplinary research (Scotch, 1988), for example, recent studies suggest that the use of “markers” of cross-stratification (Siordia, 2016) can help provide new information about the non-random distribution of Risk factors that can increase disability processes and in college courses, students are taught to focus on the experiences experienced by people with disabilities in practical terms. The field focuses on increasing access to people with disabilities for civil rights and improving the quality of life (UNESCO, 2015).

The driving force of symbolic dimensions to accessibility

Education can change society and higher education is called to vigorously promote the processes of social inclusion, with a view to permanent learning for all and open to the most vulnerable. We cannot ignore that this presents some critical problems and does not always translate into an active participation of the most fragile subjects. In fact, numerous studies show that the lack of access to higher education or early abandonment exposes people, especially if they have a disability (OECD, 2011).

Accessibility cannot be reduced to purely technical dimensions and accessibility cannot be reduced to a service provided by the interested parties.

The existence of a disability service at the university level is a necessary but insufficient condition to promote inclusion as an added value for the entire academic community. Inclusion can be developed in accessibility by focusing on the educational and academic success of students. Beyond the purely technical problems, accessibility is a social imaginary that determines the relationship between the academic world and diversity (Ebersold, 2014) and in the case of disability it can attract paradoxical mandates (Ebersold, 2016) or it can be a driving force when it brings significant utopias.

The role of organizational contexts is enormous. Organizational contexts have an impact on the attitudes of stakeholders towards diversity and disability, their willingness and ability to change their habits and be open to innovation. They define the symbolic contexts and play a key role in the institution. The gap between the identity represented by the disability and the true underlying stigma (Goffman, 1963) is framed, in the academic world, by questioning and the intrusiveness resulting from attitudes and behaviours that are contrary to the rituals that govern interactions with social norms, as well as the formal and informal rules that govern the life of universities (Ebersold and Cabral, 2016). For these reasons, it is useful to take into account, in order to operate in the construction and development of universal design for all in the academic world, both structural and cultural accessibility through the principle of adjustments reasonable (Moliterni, 2011).

The concept of reasonable adaptation finds its references in the 2006 UN Convention, which in art. 2 says the following: “reasonable accommodation indicates the necessary and appropriate changes and attitudes that do not impose a disproportionate or undue burden, when required in a particular case, to guarantee persons with disabilities the enjoyment and exercise, in equal conditions with others of all human rights and fundamental freedoms”. Other references can be demonstrated in the Convention, in articles 14 and 24 and article 3 of the Constitution of the Italian Republic (1948), where, in the second paragraph, the principle of substantive equality was established, “It is the duty of the Republic suppress the obstacles of economic and social order, which in fact limit the freedom and equality of citizens, prevent the full development of the human person and effective participation”.

Also as recited in articles 19, n.10 of the Constitution of the Republic of Chile (1980) “The education aims at the full development of the person in the different stages of his life and “within the framework of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ratified by Chile in 2008, “the States Parties will ensure a system of inclusive education”.

All these provisions are framed in the construction and development of this Universal Design for All able to express an inclusive society, without any form of exclusion. Therefore, reasonable adaptation refers to the improvement

and transformation of the contexts of learning, work and life that require forms and modalities of intelligent mediation and institutional actions for the purposes of broader university and social inclusion. Through the necessary evaluation forms, a greater commitment is required in the pedagogical plane, teaching and organization for the implementation of concrete actions for the adaptation and organization of learning environments by academic actors of these “agreements” they can and should have burned promoters, to provide students with adequate tools and experience opportunities. Therefore, it is necessary that the social, cultural and academic contexts of universities are increasingly capable of reducing these obstacles to participation in the learning and training process, improving access to culture and using appropriate forms of compensation. An arrangement is much more reasonable than most, from a photographic and descriptive perspective of a specific situation, which is positioned along an evolutionary path, according to a redesign of the contexts urging useful contributions to improve quality and general experience formative of life (Roy and Schippers, 2016).

Reasonable accommodation, in the perspective of the social model of disability, therefore, must be based on the identification of useful tools and strategies for the promotion of both specific and general competences, and especially for the application of pedagogical constructions and didactic participated, aimed at developing autonomy and capacity (Walker and Unterhalter, 2007), personal and social well-being (Robeyns, 2017), in increasingly significant contexts, with a view to lifelong education/learning (UNESCO, 2015).

The writer and Puerto Rican educator Antonio Pedreira (1934), in his *Insularismo* shows the exploration of our identity and heritage, and urges readers to think critically about the role of history, culture and the development of idiosyncrasies of our island. In this book, Pedreira also warns about the effects of island thinking and the risk of being trapped in an insular mentality. Explicitly encourages students to broaden their horizons, think and act beyond the boundaries of their island. Therefore, in the thirties the author already promoted the importance of ways of thinking and learning and the global mentality and accessible to all and now has come to take those ideas and fill the islands in all our minds and reaffirm the purpose and the intrinsic value of higher education. It is important to build networks.

Making higher education accessible means contributing to the delineation of each person's life project, in a work of educational, professional, personal and social orientation: at the university, it asks to be involved not only in terms of teaching and research, but also in the development of the Third Mission (Formica, 2016) that is seen in the university an active role in the promotion and development of local contexts, both locally and internationally,

approaches and the interconnection of formal, non-formal and informal training.

In a social and pedagogical approach to disability and diverse forms of diversity, attention should focus not so much on the individual as on the community and on the conjugation of rights and duties between the person and the community, to foster the process of self-realization personnel in a collective social civitas (Goodley, 2014).

The Latin American Context

Latin America presents dynamics, in the process of growth that are making an important effort to include previously marginalized groups into higher education. It is constituted in regions that have placed the concern for quality at the centre of the public agenda, in all countries, with different approaches. They have diversified the offer and sought to give a public guarantee that the services provided meet the commitments acquired before their students and society. However, they are also regions characterized by inequality, and by the growing awareness that education, being a necessary condition to improve the social situation of the less privileged population is not enough to overcome the barriers to mobility and ensure access to better life conditions. In the Final Declaration of the Regional Conference on Education Superior for Latin America and the Caribbean (CRES, 2018) recites “the vertiginous changes that occur in the region and in the world in crisis call us to fight for a radical change for a more fair, democratic, egalitarian and sustainable society.

In particular, the movement of people with disabilities in Chile, which began in 1969 with the Chilean Association of the Disabled (ASOCHILI), has had different participations in the country's historical moments. ASOCHILI, formed during the Popular Unity, became inactive during Pinochet's dictatorship, but the historical leaders who formed it continued to develop through the tools given to them by their own praxis. that gave them their own political and territorial praxis in the turbulent politicisation of the 70s and 80s. With the return to democracy in the 1990s, the movement reorganised and demanded a single disability law, which ended with the creation of the National Disability Fund (FONADIS). In the 2000s, people with disabilities joined the growing student and later feminist social movements (Ramirez, 2021). The current disability movement in Chile is an amalgamation of at least two generations of leaders and the result of a historical path. The current leaders are characterised by their critical professional training in universities, globalisation and exchange with other social movements around the world, and communication through digital media.

Among these leaders, one who has crossed generations is Juan Ortega, whom we could fairly situate as one of the architects of what would later become the National Collective for Disability (CONADIS). He, a historical leader of the movement of people with disabilities in Chile and recently deceased, was the main promoter of the first citizen's meeting on disability that took place in the centre of Capital, and in which many people with disabilities gathered without knowing the purpose, but motivated by the heat of the ardent social protest. The movement of people with disabilities quickly saw the need to be part of the voices of one of the large organisations that took a leading role during the outbreak of Social Unity. From that moment on, numerous self-convened councils of people with disabilities were these took place in various places in the Capital, and then spread to the rest of the country. These leaders and the participants were generating links and intense work within the framework of the social revolt.

Since the Chilean social revolt that began on 18 October 2019, groups and movements have emerged that are fighting for the recognition of the dignity that has been taken away from them; one of them is made up of people with disabilities. The slogan of the last social revolt in Chile in October 2019, centred on the concept of "Dignity". With this term, squares were renamed squares and slogans were created that would cross all social strata. This was very relevant for people with disabilities and the collectives' groups that met in the first town halls at that time, as the lack of dignity has been lack of dignity has been an unfortunate historical reality for persons with disabilities in Chile, and their demand, a struggle. The country has been characterised by the violation of the rights of persons with disabilities and for creating precarious and undignified living conditions in multiple dimensions. Poverty, charity, forced institutionalisation, homelessness and social confinement have been the realities that have marked the disability that have marked disability in Chile. Therefore, the demand for dignity has been deeply rooted in the history of persons with disabilities, and with it their history, and with it, the movement became highly politicised.

CONADIS was formed through the self-management of current and historical leaders, and its articulation was due to self-management and dialogue between organisations that were already organisations that were already consolidated in the country. Today, CONADIS is a valid interlocutor in the country for talking about disability in Chile.

The charitable tradition of disability in Chile coupled with the lack of recognition that has placed this group in a deep social marginalisation have been made possible thanks to the successful implementation of capitalist social justice measures, the effects of which have been devastating in the

Chilean health and rehabilitation system over the last 50 years (Lapierre, 2020).

People with disabilities have the right to participate in political and public life on equal terms, not only because it is an individual right, but also because, as stated in point (m) of the Preamble to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), their contribution is essential to society, thus, the “general welfare and diversity of their communities, [...] their full participation will result in a greater sense of belonging for these persons and significant progress in the economic, social and human development of society”. From this perspective, it can be said that rights are valuable for individuals and are also valuable for the community, as they contribute to the quality of existence of others (Squella, 2021).

The work of the most current Constituent Convention, the constituent body of the Republic of Chile in charge of drafting a new political Constitution of the Republic after the approval of the national plebiscite held in October 2020 and whose creation and regulation was implemented through Law 21. 200, published on 24 December 2019, which amended the Political Constitution of the Republic of Chile to include the process of drafting a new constitution regarding the human rights of persons with disabilities, particularly on the right to participate in political and public life, was expressed in a series of principles that were intended to regulate its operation. Among the principles stated in Article 3 of the General Rules were, for example, the primacy of human rights, equality and non-discrimination, inclusion and popular participation. The way the Constitutional Convention addressed the participation of persons with disabilities suggests that it aimed to achieve substantive equality.

The Convention ceased to function and was declared dissolved on 4 July 2022 and the proposed constitution was rejected by a majority in the Chilean plebiscite. However, what remains are great topics for discussion and propulsion in terms of activism and inclusion in the country.

A century ago, reformist students proclaimed that the pains that we have left are the liberties that we are missing and we cannot forget it, because they still remain and there are many, because poverty, inequality, marginalization, injustice and social violence are not yet extinguished in the region. The university students of today, like those of a century ago, we pronounce ourselves in favour of the science from humanism and technology with justice, for the common good and rights for all and all” (CRES, 2018). The Academics, gathered in Cordoba (Argentina) reaffirm with this declaration (June 14, 2018) the postulate of Higher Education as a social public good, a universal human right, and a duty of the States. These principles are based on the deep conviction that access, use and democratization of knowledge is a

social good, common, essential to be able to guarantee the basic human rights and essential for good living, the construction of a full citizenship, social emancipation and educational inclusion.

“Education, science, technology and the arts must be medium to freedom and equality, guaranteeing them without distinction of ability, social, gender, ethnicity, religion or age” (CRES, 2018).

The internal gaps between the States of Latin America, in recent years, have increased and the high migration of the Latin American population shows lack of opportunities that affect all younger populations. In the specific case of higher education, UNESCO encourages educational innovation, the needs of students and the consequent increase in opportunities especially in vulnerable groups and with disadvantages.

In the twenty-first century and since UNESCO assumed among its priorities the higher education, in Latin America there has been an unprecedented increase in university sector and its complexity. Access to higher education, academic achievement and permanence in universities, to be entitled to and access the world of work constitutes a considerable challenge for students, their families, for the institutions themselves, and in particular the universities (Gil et al., 2018). Since decades, and with greater strength in the last twenty years, the universities of Latin America have had actively taking part, of the massive arrival of students, especially from who, having outstanding trajectories in their school context, had been marginalized or they find excluded (Gil et al., 2018). This challenge over admission constitutes a great-unsolved question of current societies.

In Chile, access to institutions of higher education has become more widespread in the last decade and the effect is that more students come from disadvantaged contexts than before. The access to very prestigious universities follows in the same way that before: unequal, segregated and students from vulnerable contexts, continue having today much less likely to access and remain than students from advantaged sectors from the socioeconomic and cultural point of view. Access has been democratized in a quantitative rather than a qualitative way, costing a process of very unequal spread (Gil et al., 2018).

In the case of Chile, the university selection test (PSU) is the admission test used by all universities (39 institutions: 27 public universities and 12 private). Given its key role, it has been the subject of multiple studies that have contributed to dismantle the myth of the PSU test, as an instrument of meritocratic admission to university, demonstrating the relevance of economic inequality. Social and highlighting the harmfulness of this test for students from more vulnerable sectors. It is important for universities and society that they favour access, insertion and permanence of all and all students. First, by

an aspect of fair restitution of the right to education without exclusion of any kind. Secondly, because in the development phase in which Chile is located, one of the most urgent challenges that the trajectories of individuals are not assimilated to a destination (Dubet, 2004). To respond and to open to groups of historically excluded students, such as students with disabilities and admit the best candidates is necessary to minimize the entry barriers and universities should be articulated strategically, diversifying the access mechanisms. How does all this materialize? According to Blanco (2006), universities present multiple barriers in their access, selection, financing and curriculum systems, which presents the participation and learning of certain student populations, such as disabled people and all those who come from contexts in which they are in disadvantage. This leads to many not being able to enter or remain in this system and that, therefore, they cannot improve their position in the social fabric, among others multiple consequences (Briones, 2016).

National and international institutions have encouraged the development of action measures affirmed with the purpose of correcting the design of opportunities and restoring rights of those who come from the most neglected social sectors and situations of disability. The affirmative action and in this case of reasonable accommodation (Moliterni, 2011) in the context is materialized in instruments that allow entry and maintenance in the university to people who, having the merit and the academic talent for life University does not manage to be successfully included because of its social origin, other elements external to their merits (Gil et al., 2018) and their disability. The objective of this initiative aims at the construction of an education for all and all, an education that builds common educational spaces close to the needs and characteristics of each student. An education that generates conditions for learning and the full participation of their student body (Echeita, 2008) in the direction of the common good and of an inclusive education.

Why is it important to build inclusive contexts in higher education and in academy? According to Meller (2010), the university is a mechanism of social mobility for minorities, therefore the exclusion of such a system implies consequences, social and personal for those who cannot access or continue their university studies. This is evident when considering the situation of students with disabilities (Briones, 2016).

The 15% of the world population presents some kind of disability; this figure in the future could increase, due to the aging of the population and also to the increase of chronic health problems (WHO, 2011).

Despite this sustained increase, the university institution is described as one of the most exclusionary environments for the entry and permanence of students with disabilities (UNESCO, 2005).

In Chile, the percentage of adults with disabilities reaches 20%, which is equivalent to two million six hundred thousand people approximately (SENADIS, 2016). In the past ten years the number of people with disabilities in Higher Education has increased considerably and it is maintained that this figure will continue to rise (Konur, 2006).

According to the last National Disability Survey of the Ministry of Social Development, with the permanent technical advice from SENADIS of the Government of Chile (2015) on education in the adult population, equal to or greater than 18 years (age ≥ 18) the average number of years of study for people who are in a disability situation it is 8.6% out of a total of 14.2%, while, for people who are not under that situation, it is 11.6%, evidencing that people in a disability situation study, on average, fewer years than national population. Although the Chilean State has made progress in generating laws that support the inclusion of people with disabilities, Higher Education has not had the momentum registered in the other levels (Basic and Secondary Education), considering the cycle less inclusive training (IESALC-UNESCO, 2005). The 20% of the Chilean adult population without disability has completed higher education. In the other hand the percentage of adult population Chilean with a disability that finishes studies in Higher Education reaches only 9% (SENADIS, 2016).

There is a slight difference in the average number of years of study completed, a slightly lower figure was observed in women (6.8%) from men (7.7%). People who are in rural areas, with disabilities (6.9%), have fewer years of average schooling that students in the same condition that live in the area urban areas (7.5%). The importance of the geographical variable within the processes of exclusion in education, a barrier to accessibility is demonstrated but due to the zone conditions (SENADIS, 2016). However, there is a general regulatory framework on the social inclusion of people with disability to society, where it is indicated that the institutions “shall incorporate the innovations and curricular adjustments, infrastructure and support materials necessary to allow and facilitate access for people with disabilities to courses or existing levels, providing them with the additional resources they require to ensure their permanence and progress in the educational system” (Law 20.422/2016, article 36). Due to the autonomy of Chilean universities, the decision to create special admission systems for students with disabilities as to design and implement programs or strategies for its inclusion, are decisions of each institution and therefore do not depend on entities external. The access possibilities of these students are not independent to the socioeconomic situation or of provenance. This shows a lack of conditions for the continuation of a life project for all and it is evident that there are access gaps beyond the admissions systems. The UNESCO

Chair of Inclusion in University Higher Education (University of Santiago) has created several programs and access routes inclusive of students, which have been shown to be efficient and this is how they are described below.

Propaedeutic Program: created in 2007, designed to include students socially talented people who, for reasons beyond their abilities do not enter university, these students are those of the top 10% of the establishments attached to the program. The program is comprised of two stages. The first consists of five months of preparatory courses provided during the last semester of high school to students whose cumulative GPA from 9th to 11th grade has placed them in the top 10% of their class rank. The preparatory classes provided at this stage are taught every Saturday and involve three subjects: Math, Language, and Personal Development. the Propedéutico is not a paternalistic program; it rewards academic merit, not poverty. The university does not take responsibility for other social problems the students may bring to college and redirects them to networks of social protection provided through Municipalities in order for them to take advantage of the programs provided there.

Pares Program: is an initiative that seeks to promote access to talented and disabled students. The selection process of the quota includes evaluative instances focused on the detection of academic skills and personal resources higher to the average. This directed to talented student with disabilities who have graduated from secondary education and have with skill and interest in pursuing professional or technical studies at the University of Santiago of Chile.

This directed to talented students with disabilities who have graduated from secondary education and have with skill and interest in pursuing professional or technical studies at the University of Santiago of Chile. It has specific services and resources and as a purpose the reduction or elimination of critical barriers for access to learning and participation. Tutorial for taking notes: service granted to those who have any barrier due to a disability that prevents or limits the possibility of taking notes in their classes; route assistance a service granted to students who face a barrier due to a disability that prevents or limits their autonomous movement within the campus. Socioeducational path: service that seeks to strengthen the permanence of the students from an integral support, which assumes as a focus the promotion of the actor, participation and student responsibility, in the university context. Among the dimensions that it addresses, it is necessary to specify the monitoring of its academic process, the support for the development of student initiatives that aim at inclusion, the link with external and internal networks, and the orientation for the application for benefits. Technological resources: it has a resource centre in which disabled students can use or

request for loan different equipment that allows their access to information, such as: digital magnifiers, recorders, FM equipment, computers with Jaws software, among others. Instances of inclusion training: it is aimed at academic and service units that require acquiring technical tools and theoretical principles for the design of strategies that favour the university inclusion of students in a situation of disability. The instances that are offered are: workshops, talks and training courses. Accompaniment to teachers: the Program provides the accompaniment service for teachers who have students with disabilities. This accompaniment consists in the delivery of information on the adequacy requirements and guidelines regarding didactic strategies that allow for equal opportunities in the teaching and evaluation processes. Adequacy of written material: service that is carried out in collaboration with the academic Units to favour access to study and evaluation material.

Pace Program: Program of Accompaniment and Effective Access (PACE) is a public policy of the state of Chile. Seeks to restore the right to higher education, guaranteeing a quota talented to students whose cumulative GPA from 9th to 11th grade has placed them in the top 15% of their school rank students from vulnerable sectors, present in 574 establishment of secondary education and accompanied by 31 Higher Education Institutions. This allows to increase equity, diversity and quality in higher education, as well as generating new expectations in the young people of secondary education.

Ranking 850 Program: this program at the University of Santiago de Chile offers an exclusive admission opportunity for students with maximum (850) ranking who do not obtain the minimum PSU score needed to apply (under 475). This is another step in positive actions of the University of Santiago de Chile that, in 2012, created the Access Program Inclusive Equity and Permanence (PAIEP) in order to articulate all access actions inclusive and permanence developed by the University.

Explora - Scientific Talent Program: is an initiative born from joint work between the University of Santiago de Chile and Explora de Conicyt, which seeks to guarantee access to higher education for young people with outstanding scientific career. It is aimed at middle school students who demonstrate a scientific school career and are interested in continuing a career in that area. To favour the permanence in higher education of young people who enter for these through the University of Santiago of Chile, through the Inclusive Access Program, Equity and Permanency (PAIEP), makes available to students the Services of Accompaniment for Learning and Permanence, which are free, are focused on first year subjects and are developed mainly by

tutors couple The tutors are students of the University who attend third year or higher, who have approved a diagnosis and initial training focused on inclusion issues, inspired by the principles of UNESCO and aspects of the operation of PAIEP. Further, they receive monthly training focused on pedagogical, methodological aspects, disciplines and inclusion. The PAIEP (Inclusive Access Program, Equity and Permanency) thus arises within the framework of a policy of affirmative action, understanding this as "A set of strategies that seek to correct the design of opportunities and Today, it is positioned as an entity specializing in the accompaniment of transition processes to the university higher education, with services that are open to all students of inclusive access and students who enter year by year in the University of Santiago.

CINESUP Foundation: this Foundation contributes, in Chile and abroad, to the inclusion of secondary education in higher education, through the creation, implementation and continuous improvement of access models free of any kind of arbitrary discrimination. It was born as a consequence of the creation of the Inclusive Access and Permanence Programme (PAIEP) and at the behest of its founder Prof. Francisco Javier Gil (1951-2021) is developed through four lines of action, all of national and international scope:

- *Promotion and Networks*: develop programmes and actions that promote the inclusion of students in higher education institutions in various contexts, creating networks with civil society organisations and government institutions that promote programmes that tend to reduce existing gaps, regardless of the geographical location where young students meet.
- *Education for global citizenship*: through peace education, we develop various programmes for young people, teachers and school communities as a whole to promote the values of inclusion, equity, human rights and diversity among the communities they are included in.
- *In-person and online training*: generating technical support for leaders and teachers at all levels of education, public and private, civil society organisations, seeking to promote greater equity of access for young people traditionally excluded from higher education.
- *Public advocacy*: assist civil and governmental organisations in the implementation of educational inclusion policies, as well as in the development of quantitative and qualitative research programmes on Diversity, Inclusion and Equity, in collaboration with Universities and International Organisations.

- *Building life project*: accompany all students: through the end of their school year. Give them a free comprehensive online programme and the necessary resources to access it. The programme aims to strengthen and improve social-emotional, academic and comprehensive skills. Placing the main focus on building the student's life project and on inclusion in higher education.

Conclusions

In line with the fourth Sustainable Development Goal (SDG) of the Agenda for Development adopted by UNESCO (2030), higher education must exercise its vocation cultural and ethical, contributing to the generation of political definitions and practices that influence necessary and desired changes of the communities. Higher education must be the emblematic institution of consciousness and States must promote a vigorous policy of expanding the offer of university education, together with the revision of the procedures for accessing the system; the generation of affirmative action policies, with based on gender, ethnicity, class and disability, to achieve universal access, permanence and the degree. In this context, higher education systems must be painted with many colours (CRES, 2018), recognizing the heterogeneity, so that higher education is a medium and a model of equalization and not an area of privileges. As said Mario Benedetti (1999), there are few things as deafening as silence. In this sense, Higher Education institutions have the responsibility to advance the understanding of problems with social, economic, scientific and as well as the capacity to cope with them, for which they must assume the leadership in the area of knowledge creation, stimulating critical thinking and active citizenship to address challenges associated with inequality, exploitation of the planet and human understanding (CRES, 2018). Such commitments give substance to the policies Institutions that include social rights and duties understood as quality policy that transforms the processes of education and training, organization, institutional management and social participation.

Through this work, we wanted to present a model of transition with equity to the universities, fruit of more than twenty years of implementation of inclusion strategies and equity and how the reinterpretation of disability by activists during the years and studies on inclusion has had a major impact on perceptions and in the analysis of disability in universities and faculties at the international level: especially in Chile, as a guiding case for a new thinking about the right to inclusive education for all. The growth of disability studies within the academy by some Academics of disability means that there is an

affirmation of academic values new and sensitive near the students in the direction of accessibility, accompaniment and permanence in the university, second the principle that: the talents are equally distributed between rich and poor, in all ethnic groups and in all cultures (UNESCO Chair Education Inclusion and Higher Education, 2009) and among in all skills.

In conclusion, points of interest and reflection are: diversification of the mechanisms of admission and free mobilization of knowledge and the principle that our ideas and initiatives are not for profit. The fundamental principle on which we have designed and implemented the different models of inclusion in university higher education are based on the following principles that academic talents are equally distributed between rich and poor, in all ethnic groups and cultures, genres and abilities, according to the inspiring thought of Prof. Francisco Javier Gil (1951-2021) founder of the UNESCO Chair in University Inclusion at the University of Santiago de Chile.

References

- Albrecht G.L., ed. (1976). *The Sociology of Physical Disability and Rehabilitation*. Pittsburgh, PA: The University of Pittsburgh Press.
- Andrews F. (1986). *Research on the Quality of Life*. Ann Arbor, Michigan: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Balza I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: El monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *DILEMATA*, 3(7): 57-76.
- Barnes C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: a Case for Anti-Discrimination Legislation*. London: Hurst.
- Barnes C., and Mercer G. (2010). *Exploring Disability*. Cambridge: Polity.
- Beck U. and Beck E. (2003). *La individualización*. Barcelona: Paidós.
- Benedetti M. (1974). *Poemas de Otros*. Buenos Aires: Editorial Alfa.
- Bernasconi A. (2008). Is there a Latin American model of the university?. *Comparative Education Review*, 52(1): 27-52. Chicago: The University of Chicago Press. DOI: 10.1086/524305.
- Blanco R. (2006) Inclusión en la educación superior. In *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*, 37-40. Santiago: Fundación Equitas.
- Blaxter M. (1976). The Meaning of Disability: A Sociological Study of Impairment. *Sociology of Social and Medical Care Series. Journal of Social Policy*, 6(3): 378-380. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/S0047279400006930.
- Bourdieu P. (1998). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu P., Wacquant L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.

- Briones B. J. (2016). Inclusión: construyendo una universidad sin barreras. In *Aprendizajes del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia 2012-2015*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Clear M. (2000). *Promises, Promises: Disability and Terms of Inclusion*. Leichhardt, NSW: Federation Press.
- Constitution of the Republic of Chile (1980). Supreme Decree No. 100. Last edit with Law 20516. 2011. Fixed the refunded, Coordinated and Systematized text of the Political Constitution of the Republic of Chile. Ministry General Secretariat of the Presidency. <http://www.leychile.cl/N?i=242302&f=2011-07-11&p=>.
- Constituzione della Repubblica Italiana (1948). *Gazzetta Ufficiale* (GUn.298 del 27-12-1947) <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione:1947-12-27!vig=>.
- Convencion Constitucional Política Republica de Chile Propuesta (4 Julio 2022). <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/08/Texto-CPR-2022-entregado-al-Pdte-y-publicado-en-la-web-el-4-de-julio.pdf>.
- CRES (2018). *Final Report. III Conferencia regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. Universidad Nacional de Córdoba: Argentina, 14 de junio de 2018.
- Crow L. (1996). Including All of Our Lives: Renewing the Social Model of Disability". In *Exploring the Divide: Illness and Disability*, 55-73. Leeds: Disability Press.
- Cummins, R. A. (1996b). Assessing quality of life. In R.L. Schalock, *Quality of life*. Volume I: Conceptualization and measurement. Whashington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Davila L.O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Ultima década*, 12(21): 83-104. DOI: 10.4067/S0718-22362004000200004.
- Delanty G. (2000). *The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Dubet F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*. France: Editions du Seuil et La République des Idées.
- Ebersold S. (2014). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et handicap. In *Les processus discriminatoires des politiques du handicap*. Grenoble: PUG.
- Ebersold S. (2016). Youth with disabilities and transition to adulthood. In *Rethinking disability: The emergence of new definitions, concepts and communities*. Antwerpen-Apeldoorn Belgium: Garant.
- Ebersold S. and Cabral L.S.A. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Education et francophonie*, 44: 134-153. Doi: 10.7202/1036176ar.
- Echeita G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto. *Revista electrónica Iberoamericana Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2): 9-18.
- Esposito R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità* Torino: Einaudi.
- Ferreyra M., Avitable C., Botero J., Haimovich F. and Urzua S. (2017). *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and Caribbean. Directions in Development*. Washington, DC: World Bank.

- Finkelstein V. (1980). *Attitudes and Disability: Issues for Discussions*. New York: World Rehabilitation Fund.
- Formica C. (2016). *Terza missione. Parametro di qualità del sistema universitario*. Napoli: Giapeto.
- Foucault M. (1975). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. New York, NY: Vantage
- Gil F.J. and Del Canto C. (2012). The Case of Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2): 65-83. DOI: 10.7764/PEL.49.2.2012.6.
- Gil F.J., Orellana M., and Moreno K. (2016). Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena. In *Equidad en la Educación Superior: Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*, 137-151. Santiago de Chile: Ediciones El Desconcierto.
- Gil F.J., González A., Orellana M. Moreno K. and Rahmer B. (2018). Crítica y Acciones para un acceso equitativo y permanencia efectiva a la educación superior universitaria. El rol de las instituciones de educación superior en contexto diversos. In *Educación Superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones*, 238- 264. Córdoba: CRES/UNESCO.
- Goffman E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of a Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- González A. (2016). *Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. Calidad en la Educación*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación.
- Goodley D. (2014). *Dis/ability Studies. Theorising Disablism and Ableism*. London, New York: Routledge.
- Gramsci A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. London: New Left.
- Hahn H. (2002). Academic Debates and Political Advocacy: The US Disability Movement. In *Disability Studies Today*, 162-189. Cambridge: Polity Press.
- Hasler F. (1993). Developments in the Disabled People's Movement. In *Disabling Barriers – Enabling Environments*, 278-284. London: Sage in association with the Open University
- Hunt P. (1966). *Stigma: The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman.
- IESALC-UNESCO (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago de Chile: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Karsz S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Konur O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 3(11): 351-363. DOI: 10.1080/13562510600680871.
- Lapierre M. (2020). Análisis del sistema de salud chileno desde una perspectiva de justicia, en el marco del movimiento social del 18 de Octubre de 2019 en Chile. *Revista Izquierdas*, 49: 4384-4403.
- Lenoir R. (1974). *Les Exclus: un français sur dix*. Paris: Seuil.
- Lévinas E. (1994). *Outside the Subject*. Palo Alto: Stanford University Press.

- Ley n. 20422 (2016). Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Persona con Discapacidad. Ministerio de Planificación. Gobierno de Chile. <https://www.leychile.cl/N?i=1010903&f=2016-06-28>.
- Mattei U. (2011). *Beni comuni. Un manifesto*. Bari: Laterza.
- Meller P. (2010). *Carreras Universitarias: Rentabilidad, Selectividad y Discriminación*. Santiago de Chile: Uqbarr.
- Moliterni P. (2011). *Studiare all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- National Disability Survey (2015). Ministry of Social Development. Government of Chile <https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/meetings/2017/new-york--disability-egm/Session%204/Chile.pdf>.
- Network for the Liberation of People with Disabilities (1981). The Manifest <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/LNPD-cold-issue-1-part-1.pdf>.
- OECD (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment education and training policy*. Paris: OECD. <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/9111011e.pdf>.
- Oliver M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. In *Discapacidad y sociedad*, 34-58. Madrid: Morata.
- Oliver M. and Barnes C. (2012). *The New Politics of Disablement*. Basingstoke: Palgrave, Macmillan.
- Orellana M., Moreno K. and Gil F.J. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Parsons T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Pedreira A. (1934). *Insularismo*. Puerto Rico: Editorial EDIL.
- Quatera I. (2017). Inclusion come strategia per il bene comune. *Rivista MeTis Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2): 366-381. Bari: Progedit.
- Rahmer B., Miranda R., and Gil F.J. (2013). *Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa*. Plenary presentation at 3rd Latin American Conference on Abandonment in Higher Education (III-CLABES). Mexico D.F., Mexico, 13, 14 and 15th November.
- Ramírez J. [CLACSO TV] (6 de abril de 2021). Revuelta popular y proceso constituyente en Chile: debates anticapacitistas desde movimiento social [Archivo de Video. Minute 15:15]. <https://www.youtube.com/watch?v=nh8venke2ws>.
- Robeyns I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The Capability Approach Re-Examined*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Rosato A. and Vain V. (2005). Antropología y construcción de alteridades. In *La construcción social de la normalidad*, 40-51. Buenos Aires: Noveduc.
- Roy I. B. and Schippers A. (2016). Special issue: Quality of life and family quality of life: Recent developments in research and application. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(4): 277-278. DOI: 10.3109/13668250.2016.1234958.

- Scotch R. K. (1988). Disability as the Basis for a Social Movement: Advocacy and the Politics of Definition. *Journal of Social Issues*, 44(1): 159-72. Doi: 10.1111/j.1540-4560.1988.tb02055.x.
- SENADIS (2016). *Report Discapacidad en Chile. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*. Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.
- Shakespeare T. and Watson N. (2002). The Social Model of Disability: An Outmoded Ideology. *Research in Social Science and Disability*, (2): 9-28.
- Silver H. (1995). Reconceptualizing social disadvantage: three paradigms of social exclusion. In *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*, 57-80. Geneva: International Labour Office.
- Siordia C. (2016). Self-Care and Mobility Disability at Mid-Life in Lucky Few, Early- and Late-Baby Boom Birth-Cohorts. *Journal of Health Disparities Research and Practice*, (9)2: 216-228. School of Community Health Sciences. Las Vegas: University of Nevada
- Squella A. (2021). *Dignidad*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Sutherland A.T. (1981). *Disabled We Stand*. London: Souvenir.
- Townsend R. M. (1979). *Poverty in the United Kingdom. A Survey of Household Resources and Standards of Living*. Berkeley: University of California Press.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for All*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2015). Sustainable Development Goal (SDGs) Agenda for Development 2030. *Declaration and Framework of Action for the realization of the Sustainable Development Objective 4*. Paris: UNESCO.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. 217 A (III).
<https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>.
- UPIAS (1976). *Union of Physically Impaired Against Segregation. Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS.
- Walker M. and Unterhalter E. (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- WHO (2011). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.

Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative e di vita indipendente

Special education and development of employment and independent living skills

Angelo Lascioli Ivan Traina**

Riassunto

Nell'articolo si evidenzia l'importanza di promuovere a partire dalla scuola azioni didattiche mirate, competenze lavorative e di vita indipendente per gli studenti e le studentesse con disabilità. Il tema assume particolare valore nell'ambito della scuola secondaria di II grado, dove è d'obbligo per gli insegnanti la progettazione di esperienze d'alternanza scuola-lavoro (PCTO), a cui va dedicata una specifica sezione del PEI. Si tratta di una vera e propria sfida educativa, che consiste nel trovare connessioni concrete e dotate di senso tra azioni didattiche e Progetto di Vita. Il riferimento all'ICF, come previsto dal nuovo PEI (D. Lgs. 66/2017), rappresenta per gli insegnanti un'opportunità nella progettazione dei PCTO rivolti agli studenti e alle studentesse con disabilità. In particolare, per la scelta degli obiettivi educativi e per il monitoraggio dell'esperienza formativa. L'articolo riporta un'esperienza condotta dall'Università di Verona, che ha sviluppato una piattaforma online che supporta la progettazione del PEI su base ICF e offre una serie di strumenti per l'analisi delle competenze e del potenziale lavorativo degli studenti e delle studentesse con disabilità. Si fa inoltre riferimento al progetto dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Vicenza, che nell'a.s. 2021/2022 ha dato vita al "Tavolo di Lavoro Interistituzionale per l'Orientamento e lo sviluppo di Percorsi per lo Sviluppo delle Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)", finalizzato allo sviluppo di un protocollo condiviso tra scuole e servizi a supporto dell'integrazione lavorativa e della promozione delle competenze lavorative degli studenti e delle studentesse con disabilità nella scuola.

Parole chiave: Orientamento lavorativo; PCTO; disabilità e lavoro; didattica speciale; PEI; competenze lavorative

Abstract

This article highlights the importance of specific teaching actions promoted at

* Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona.

Angelo Lascioli ha scritto le seguenti parti: Premessa, La centralità dell'esperienza formativa del lavoro: breve esplorazione della letteratura scientifica. Le altre parti sono state scritte da Ivan Traina.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14535

school and aimed to promote the acquisition of job-related and independent living skills in students with disabilities. This theme has a particular value in the context of secondary schools, where teachers must plan extended work-related learning experiences (PCTO), as foreseen by a specific section of the IEP. This is an educational challenge, consisting in finding practical and meaningful connections between teaching actions and the Life Project. The reference to the ICF, as required by the new IEP (Legislative Decree 66/2017), represents an opportunity for teachers to design PCTOs addressed to students with disabilities, define specific educational objectives and monitor the training experience. This article reports an experience conducted by the University of Verona that elaborated an online platform for supporting the design of the IEP based on ICF. This platform offers a series of tools for the analysis of competencies and job potentiality of students with disabilities. Also, the article refers to the project developed by the Vicenza Provincial School in 2021/2022, that established the “Interinstitutional Working Table for the elaboration of Pathways aimed to the Development of Traversal Skills and provide Career Guidance (PCTO)” with the precise purpose of developing a shared protocol of intervention between schools and job services in order to promote job-related skills in students with disabilities at school.

Key words: Career Guidance; PCTO; disability and work; special education; IEP; job-related skills

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 19/10/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Premessa

Con la Legge 145 del 20 dicembre 2018, art. 1, commi 784 e 785 i percorsi di alternanza scuola-lavoro (decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77), rinominati “Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento” (PCTO), sono previsti per tutti gli/le studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado, compreso gli studenti con disabilità.

Nelle Linee Guida emanate con DM 774 del 4 settembre 2019 il Ministero dell’Istruzione ribadisce l’importanza di promuovere questa esperienza nelle scuole in quanto [...] *“In un mondo in rapida evoluzione, l’istruzione e la formazione sono chiamate a svolgere un ruolo chiave per l’acquisizione di capacità e competenze utili a cogliere le opportunità che si presentano in previsione dei cambiamenti della società e del mondo del lavoro di domani”*.

Risulta attualmente necessario offrire alle scuole indicazioni per identificare gli obiettivi educativi e didattici dei PCTO da inserire nei PEI, nonché linee di operatività per la traduzione di tali obiettivi nella programmazione didattica.

2. La centralità dell'esperienza formativa del lavoro: breve esplorazione della letteratura scientifica

Osservano Canevaro et al. nel libro *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva (2022)*,

“che il lavoro, è un elemento fondamentale nella costruzione dell'identità. Per un ragazzo o una ragazza con disabilità, in particolare, svolgere un'attività lavorativa significa avere la possibilità di condurre un'esistenza simile a quella di chiunque altro, di raggiungere la realizzazione di sé, la sicurezza, il successo. Significa uscire dall'isolamento, ma anche da quelle dinamiche assistenzialistiche a cui troppo spesso, invece, la persona con disabilità è soggetta. Per questo è urgente occuparsi del futuro lavorativo dei giovani in posizione di svantaggio. Per farlo occorre agire secondo una logica sistemica, cominciando con il garantire un contesto scolastico realmente inclusivo e coinvolgendo tutti gli attori del territorio nell'offrire a questi studenti attività di orientamento e di formazione al lavoro, ma anche stage lavorativi veri e propri” (quarta di copertina).

L'esplorazione della letteratura scientifica rispetto al tema in oggetto e con particolare riferimento agli studiosi e alle studiose della SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale), pone in evidenza la centralità di alcuni temi/questioni quando viene analizzato il ruolo della scuola nella promozione dei processi d'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, ossia:

- il valore formativo per gli studenti con disabilità dell'esperienza lavorativa (Zappaterra, 2012; Mura, Zurru, 2013; Cottini, 2013; Pavone, 2014; Sandri, 2015; Marchisio, Curto, 2019);
- le pratiche d'inserimento lavorativo delle persone con disabilità e le progettualità che ne definiscono l'operatività (Giorgini, 2010; Marcarini, 2012; Crispiani, Patantuono, 2014;);
- lo sviluppo di specifici programmi educativi scuola-lavoro rivolti a studenti con disabilità (Traina et al., 2022; Nicoli & Salatin, 2018; Friso, 2017; Conzardi, 2016; Spagnolo et al., 2014);
- l'analisi delle variabili interne e esterne alla persona con disabilità, che ne influenzano la tenuta lavorativa (Lascioli, Menegoi, 2006; Torrigiani et al., 2022).

La ricerca pedagogico-speciale italiana ha ampiamente analizzato il ruolo formativo dell'esperienza lavorativa per la persona con disabilità, evidenziando il ruolo di pivot svolto dal lavoro nei percorsi di sviluppo dell'adulthood. È parere condiviso dalla comunità scientifica che il lavoro rappresenti un'esperienza fondamentale nel percorso di sviluppo della persona con disabilità, in quanto in grado di elicitare una serie di altre competenze determinanti per la transizione verso la condizione adulta. In particolare, gli studiosi e le studiose della SIPeS hanno elaborato una serie di contributi finalizzati allo sviluppo di specifiche progettualità e operatività fruibili dagli insegnanti, operatori e professionisti che operano nei servizi preposti all'assistenza e al sostegno dei percorsi di vita delle persone con disabilità. In sintesi, i nuclei tematici su cui si riscontra il significativo contributo della ricerca italiana sono i seguenti:

- l'analisi del ruolo svolto dall'orientamento al lavoro nel contesto dell'esperienza scolastica per gli studenti con disabilità (Pavone, 2006; Marcarini, 2012; Boffo, Falconi, Zappaterra, 2012; Mazzaraco, 2013; Chiappetta Cajola, 2015; Dettori, 2016; Lascioli, 2017; Traina, 2018);
- l'analisi dell'esperienza lavorativa quale strumento per promuovere l'indipendenza e l'inclusione sociale delle persone con disabilità (D'Alonzo, 2006; Bombelli, Finzi, 2008; Baratella, Littamè, 2009; Giorgini, 2010; D'Alonzo, Maggiolini, 2013; Sandri, 2015; Contardi, 2016);
- l'impatto del lavoro sui processi di costruzione identitari delle persone con disabilità (Caldin, Succu, 2004; Montobbio, Lepri, 2000; Montobbio, Navone, 2003; Zappaterra, 2012; Cottini, 2013; Mura, Zurru, 2013; Adorni, Balestrieri, 2016; Friso, 2017; Lascioli, Pasqualotto, 2021; Canevaro, 2022);
- l'analisi della dimensione lavorativa in relazione alle questioni riguardanti la definizione e la promozione della Qualità di Vita delle persone con disabilità (Giacconi, 2015; Cottini, Fedeli, Zorzi, 2016; Croce, Lombardi, 2016; Cairo, Marrone, 2017);
- il ruolo della scuola, in particolare dell'azione didattica, nella promozione e nello sviluppo di specifiche competenze lavorative negli studenti con disabilità (Gerelli, Cocchi, Chiari, 2000; d'Alonzo, 2008; Berarducci, Scivola, Contardi, 2012; Giorgini, Consegna (2012); Crispiani, Papantuono, 2014; Dettori, 2017; Marchisio, Curto, 2019; Ianes, Cramerotti, 2009; Murdaca, Palumbo, Musolino, Olivia, 2018).

L'analisi della letteratura scientifica evidenzia inoltre la necessità di indagare ulteriormente e con maggior profondità anche altri argomenti, che possono dare un significativo contributo alla miglior comprensione del ruolo che la didattica speciale può svolgere per lo sviluppo delle competenze lavorative degli studenti con disabilità. Ad esempio, appare necessario comprendere attraverso

ulteriori ricerche come gestire il processo di transizione scuola-lavoro, coinvolgendo tutti gli attori di questa delicata fase della vita della persona con disabilità e della sua famiglia. Risulta necessario evitare che quando si conclude l'esperienza scolastica s'interrompa anche il sistema di supporti in grado di garantire i processi d'inclusione sociale e lavorativa delle persone con disabilità.

Inoltre, appare utile immaginare ulteriori ricerche con cui rivedere le progettualità realizzate nella scuola finalizzate allo sviluppo delle competenze lavorative degli studenti con disabilità, sia nell'ottica di sperimentare nuove pratiche sia per individuare quelle che hanno dimostrato d'essere efficaci nel supportare effettivamente l'acquisizione di competenze lavorative funzionali all'inclusione lavorativa. In questa direzione risulta orientata anche la ricerca a livello internazionale (Landmark et al., 2010; Test et al., 2009).

In una recente *Systematic Review* riguardante i vantaggi derivanti dall'esperienza lavorativa per le persone con disabilità, Lindsay, Cagliostro, Albarico (2018) hanno scoperto che le ricerche,

“spesso enfatizzano le sfide legate all'assunzione di tali persone, la discriminazione subita sul posto di lavoro o gli atteggiamenti nei confronti dell'assunzione di persone con disabilità, e non le effettive esperienze di assunzione, i vantaggi di farlo o i successi delle aziende. In secondo luogo, la maggior parte della ricerca su questo argomento si concentra sul lato dell'offerta (vale a dire, servizi educativi e professionali per migliorare le capacità e il funzionamento del lavoro) e manca l'attenzione al lato della domanda (vale a dire, i comportamenti dei datori di lavoro e gli ambienti di lavoro)”.

L'analisi delle esperienze lavorative delle persone con disabilità rappresenta in quest'ottica un significativo punto di partenza per individuare quali siano le competenze che la scuola dovrebbe promuovere nell'ambito di quanto previsto per i PCTO rivolti agli studenti con disabilità. Ad esempio, le ricerche che hanno esplorato le effettive esperienze di assunzione delle persone con disabilità intellettiva hanno consentito di individuare le variabili che favoriscono la tenuta lavorativa di queste persone (Mazzaraco, 2013, 2015; Corbière et al., 2017; Subramanian & Mital, 2009; Lascioli, Menegoi, 2006). In sintesi, è emerso il ruolo fondamentale delle seguenti variabili:

A) Variabili interne al lavoratore con disabilità intellettiva che influenzano la tenuta lavorativa.

- *Livelli di produttività e di qualità lavorativa:*

La tenuta lavorativa del lavoratore/lavoratrice con disabilità intellettiva richiede capacità produttive che risultano oscillare fra il 40% e il 60%.

- *Abilità connesse all'impiego e al ruolo lavorativo:*

La tenuta lavorativa del lavoratore/lavoratrice con disabilità intellettiva risulta influenzata dalla qualità del rapporto con i colleghi. In particolare

da specifiche abilità sociali idonee a saper riconoscere e rispettare le regole che governano il contesto lavorativo e il rapporto con le “gerarchie aziendali”. Inoltre, risulta influenzata anche dal livello di autonomia lavorativa raggiunta, che in base alle ricerche citate può oscillare tra il 55% e il 65%, nonché dalle capacità di adattamento a compiti e mansioni diversificate e dalla capacità di reggere un orario di lavoro non inferiore alle 20 ore settimanali (Gewurtz et al., 2016; McKinney & Swartz, 2021).

B) Variabili interne all’ambiente lavorativo e riguardanti l’organizzazione del lavoro.

- *Caratteristiche del tutor aziendale:*

La tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva risulta correlata alla qualità della relazione che si instaura tra la persona stessa e il tutor aziendale. Anche le caratteristiche del tutor sembrano avere una certa influenza sulla tenuta lavorativa (Fadely, 1987; Murakami, 1999). In particolare, la posizione e la considerazione di cui gode nel contesto lavorativo.

- *Il clima relazionale all’interno dell’azienda:*

La tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva risulta correlata al clima aziendale (Matt & Butterfield, 2006). Le aziende in cui gli inserimenti lavorativi hanno maggiori possibilità di successo sono quelle in cui è presente una cultura dell’accoglienza, che risulta fortemente influenzata dalle scelte valoriali dei datori di lavoro. Gli imprenditori che attribuiscono al “clima relazionale” un ruolo importante all’interno delle loro imprese hanno anche i livelli più alti di tenuta lavorativa.

C) Variabili esterne al lavoratore con disabilità intellettiva riguardanti il sistema di relazioni familiari.

- *Distacco dalla famiglia:*

La tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva risulta influenzata dal comportamento della famiglia. Sono i lavoratori con disabilità che non hanno alle spalle famiglie che si intromettono nel contesto lavorativo e che non lo invadono con continue richieste, quelli che hanno livelli più alti di tenuta lavorativa. Risulta molto importante che la famiglia accetti e riconosca le istanze di adultità rappresentate da un contesto lavorativo (Zappaterra, 2012).

- *La motivazione al lavoro:*

La tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva risulta influenzata dalla motivazione con cui la persona si avvicina al lavoro. In particolare, risulta incidere sulla tenuta lavorativa la convergenza tra la motivazione della persona e la motivazione della famiglia. Il lavoro è una

dimensione del progetto di vita in cui è importante che il processo che porta verso determinate scelte sia quanto più condiviso tra la persona con disabilità, la famiglia e gli operatori dei servizi d'integrazione lavorativa (Marchisio, 2019).

D) Variabili esterne al lavoratore con disabilità intellettiva riguardanti i servizi di integrazione lavorativa.

- *Necessità di monitoraggio:*

La tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva risulta influenzata anche dal sistema di monitoraggio messo in campo dai servizi di integrazione lavorativa. Risulta fondamentale un'azione di monitoraggio che continui nel tempo oltre la fase d'inserimento e collocazione della persona con disabilità (Flores et al., 2021).

- *Il valore della mediazione:*

La tenuta lavorativa della persona con disabilità intellettiva risulta influenzata dalla capacità degli operatori dei servizi di integrazione lavorativa di svolgere un'efficace azione di mediazione (Villotti et al., 2018). Capace di creare equilibrio e far funzionare il delicato sistema di aspettative che si crea nella relazione tra persona con disabilità, famiglia e impresa, il cui perno risulta proprio il servizio di integrazione lavorativa.

Di seguito sono riportati alcuni obiettivi educativi correlati alle variabili della tenuta lavorativa che potrebbero essere perseguiti a scuola tramite azioni didattiche mirate rivolte a studenti con disabilità, al fine di promuovere competenze lavorative trasversali durante lo svolgimento dell'esperienza di inserimento lavorativo:

- sviluppare capacità di monitoraggio e di autovalutazione;
- promuovere capacità di precisione e accuratezza nell'esecuzione dei compiti;
- aumentare le capacità di tenuta nello svolgimento delle consegne (ad esempio, aumentare i tempi di attenzione sostenuta, i livelli di resilienza, ecc.);
- far cogliere il nesso tra qualità del risultato e correttezza procedurale;
- promuovere lo sviluppo di abilità sociali idonee allo sviluppo e alla conservazione dei rapporti tra pari e alla gestione dei rapporti asimmetrici (ad esempio, imparare come ci si rapporta con i docenti di classe, con il personale di segreteria, con il dirigente, ecc.);
- insegnare a riconoscere le regole (esplicite e implicite) che governano le relazioni nel contesto scolastico;
- promuovere i più alti livelli di autonomia possibile nello svolgimento dei compiti e in generale delle richieste che riguardano il ruolo dello studente

(ad esempio, saper svolgere un compito senza la continua supervisione dell'insegnante);

- promuovere capacità di adattamento a compiti e mansioni diversificate;
- promuovere capacità di problem solving (ad esempio, riuscire a trovare soluzioni in presenza di eventuali ostacoli o in carenza di informazioni);
- aumentare i livelli di autoefficacia e autostima;
- promuovere l'autodeterminazione (ad esempio, proporre esercizi che prevedono possibilità di scelta tra compiti differenti).

3. La redazione del PEI: un'occasione straordinaria per agganciare alla programmazione didattica lo sviluppo delle competenze lavorative

Il D.Lgs. 66/2017 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità" unitamente al D.Lgs. 96/2019, recante "Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 66", hanno introdotto importanti modifiche riguardanti il PEI.

In particolare, è stato modificato l'iter di certificazione delle disabilità (D.Lgs. 66/2017, art. 5, comma 2, lettera b) con l'introduzione del Profilo di funzionamento su base ICF in sostituzione della Diagnosi funzionale e del Profilo dinamico-funzionale (previsti dalla Legge 104/1992, art. 12, comma 5).

Anche gli obiettivi del PEI sono stati modificati. La definizione degli obiettivi nel nuovo PEI, come concepito dal D. Lgs. 66/2017, non si riferisce più agli "assi" della Diagnosi funzionale e del Profilo dinamico-funzionale, bensì alle "dimensioni" (art. 7, comma 2, lettera c), che concorrono alla realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo (l'enfasi viene posta sul ruolo degli ambienti nel promuovere i processi d'inclusione, coerentemente a quanto stabilito dall'ICF e dalla Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità).

È stata anche ripensata la composizione del gruppo di lavoro tenuto alla redazione del PEI. Il vecchio GLHO è stato sostituito dal GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione, D.Lgs 96/2019, art. 8, c. 10) e, per la secondaria di II grado, è previsto il coinvolgimento diretto dello studente con disabilità nel progetto di inclusione in virtù del diritto all'autodeterminazione (art. 8, c.11).

La svolta innovativa fondamentale del nuovo PEI è sicuramente l'imprescindibile riferimento al modello biopsicosociale dell'ICF in tutte le fasi di realizzazione del PEI. Da quelle iniziali, finalizzate all'osservazione e all'analisi del funzionamento dello studente con disabilità, a quella della redazione, fino al momento della verifica e poi per la riprogettazione.

Nel nuovo PEI previsto per la scuola secondaria di II grado, a partire dalla classe III, è anche prevista la compilazione di una sezione specifica (la 8.4)

dedica ai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento. In questa sezione si richiede al GLO di descrivere la tipologia di percorso per le competenze trasversali e l'orientamento che s'intende proporre allo studente con disabilità, l'analitica progettazione del percorso, nonché la descrizione delle modalità di verifica.

L'Università di Verona ha attivato fin dalla promulgazione del D.Lgs. 66/2017 una ricerca-azione sul territorio delle scuole di Verona e provincia con l'obiettivo di sviluppare un modello di PEI su base ICF (Lascioli, Pasqualotto, 2018), in grado di accompagnare gli insegnanti nella delicata fase di progettazione delle attività educative e didattiche riguardanti gli alunni con disabilità. Il modello di PEI elaborato (reperibile e scaricabile gratuitamente tramite il sito <https://www.icf-scuola.it/strumenti>) nella sezione dedicata alla progettazione dei PCTO riporta una serie di codici/indicatori ICF (si veda tabella 1), che possono essere utilizzati nella scelta degli obiettivi di competenza del progetto formativo e/o per il monitoraggio dell'esperienza formativa. Tale approccio risulta coerente con quanto riportato nelle Linee Guida del MIUR per i PCTO (2019) laddove si evidenzia che,

“la scuola, quindi, nel predisporre il monitoraggio del percorso formativo, deve utilizzare idonei strumenti atti a rilevare non solo i traguardi definiti, ma anche il grado di consapevolezza personale attivato dallo studente, per rendere efficace il processo di apprendimento” (p. 10).

Nell'anno scolastico 2021/2022 presso l'Ufficio VIII Territoriale di Vicenza, è stato costituito un Tavolo di Lavoro Interistituzionale per l'Orientamento e lo sviluppo di Percorsi per lo Sviluppo delle Competenze Traversali e l'Orientamento (PCTO) per gli allievi con disabilità che, oltre all'Università di Verona, ha coinvolto le scuole del territorio, CTI, CTS, AULSS e i Servizi di Integrazione Lavorativa. Gli obiettivi promossi dal Tavolo di Lavoro sono i seguenti:

- la costituzione in rete di tutti gli attori che operano nella scuola e nell'extra scuola per l'inclusione scolastica e sociale degli alunni con disabilità;
- la definizione di un protocollo, su base ICF, per la valutazione delle competenze e del potenziale lavorativo degli studenti con disabilità;
- l'elaborazione di Linee Guida per la progettazione dei PCTO e per lo sviluppo delle competenze funzionali all'inclusione lavorativa degli studenti con disabilità nell'ottica della continuità PEI-Progetto di vita.

L'Università di Verona ha messo a disposizione del Tavolo di Lavoro la piattaforma www.icfapplicazioni.it, realizzata nell'ambito di un'azione di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane, attraverso la quale è già possibile elaborare un Profilo biopsicosociale di funzionamento sulla base di un core set di item ICF selezionati allo scopo.

Tabella 1 - Codici ICF per la sezione 8.4 del PEI

Descrittori	cod. ICF
acquisire abilità nell'utilizzo di qualche strumento di lavoro	d155
attenzione ed autocontrollo sul compito assegnato	d160
risolvere problemi (ad es. individuare le strategie per superare una difficoltà, un imprevisto)	d175
prendere decisioni per risolvere un problema	d177
eseguire un compito semplice	d210
eseguire un compito articolato coordinando azioni in sequenza o simultaneamente	d220
seguire la routine del contesto lavorativo (es. orari, ritmi di lavoro)	d230
gestire la tensione, lo stress, le responsabilità ed altre richieste di tipo psicologico	d240
uso fine della mano (es. per impugnare, afferrare, raccogliere)	d440
gestire di bisogni corporali (compresa la manifestazione del bisogno)	d530
evitare situazioni pericolose per sé e per gli altri	d570
entrare in relazione con estranei e collaborare con loro	d730
regolare i comportamenti nelle relazioni interpersonali	d7202

Grafico 1 – Il profilo delle competenze

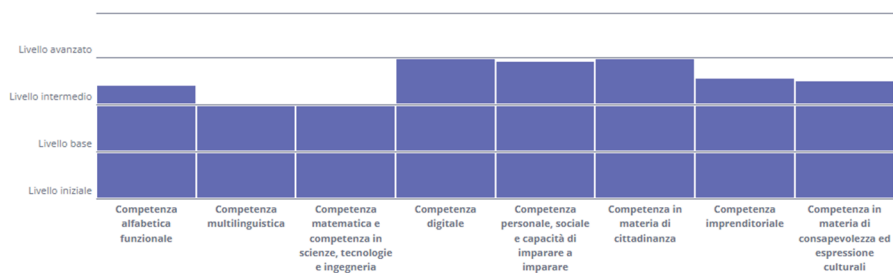


Grafico 2 – Il potenziale lavorativo



Il modello di “Profilo di funzionamento” adottato è il frutto di un percorso di ricerca che ha coinvolto le scuole del territorio di Verona e l’Azienda ULSS 9 Scaligera (Pasqualotto, Lascioli, 2020).

La piattaforma www.icfapplicazioni.it, una volta inseriti i dati utili all’elaborazione del Profilo ICF, consente anche lo sviluppo di una serie di grafici utili alla progettazione del PEI, tra i quali il grafico del “Profilo delle competenze” (grafico 1) e quello del “Potenziale lavorativo” (grafico 2).

4. Didattica speciale e sviluppo delle competenze lavorative

Nonostante siano tantissime le esperienze realizzate nella scuola attraverso azioni didattiche mirate per promuovere negli studenti con disabilità specifiche competenze funzionali all’inclusione lavorativa, sono poche le ricerche finalizzate allo sviluppo e alla valutazione di modelli d’intervento educativo-didattico per lo sviluppo delle competenze lavorative di studenti con disabilità.

Seppur nel limite dato dallo spazio della presente trattazione, è intenzione degli autori presentare alcuni modelli d’intervento selezionati attraverso l’analisi della letteratura scientifica. Le ricerche scelte sono state selezionate perché descrivono specifici programmi di transizione rivolti a persone con disabilità intellettiva, caratterizzati dal fatto che presentano un progetto di ricerca empirica e delineano un curriculum funzionale per l’acquisizione di competenze lavorative e di vita indipendente. In particolare, le competenze *soft*, sociali, comunicative, comportamentali adattive e per l’autodeterminazione (ad esempio, la gestione del tempo, l’uso del denaro e l’autonomia nella mobilità sui mezzi pubblici), e specifiche abilità proprie dei settori della ristorazione, della manutenzione, vendita al dettaglio e commercio, e per lavorare al supermercato o a scuola.

Questi programmi hanno anche alcuni temi comuni come l’adozione di un approccio centrato sulla persona per la progettazione delle attività di apprendi-

mento, la realizzazione di esperienze di tirocinio e di un supporto durante l'attività lavorativa svolta. Oltre a studenti con disabilità intellettiva (di età compresa tra i 16 e i 22 anni), prevedono il coinvolgimento di docenti, educatori e *job coaches*. Nello specifico, questi programmi sono:

- *Job coaching program:*

È un programma di formazione rivolto a insegnanti e educatori per imparare come fornire adeguati supporti legati all'occupazione (come l'orientamento e l'inserimento), per promuovere l'indipendenza degli studenti e l'integrazione sociale (Gilson & Carter, 2016; Gilson et al., 2021).

- *Project SEARCH program:*

L'obiettivo del programma è di dare la possibilità ai partecipanti di svolgere lavori significativi e retribuiti. Per raggiungere tale obiettivo, il programma offre la possibilità di sperimentare esperienze lavorative nella vita reale. Inoltre, il modello Project SEARCH prevede un periodo di formazione, l'esplorazione di possibili percorsi di carriera, adattamenti innovativi e feedback continui da parte di insegnanti, formatori e datori di lavoro (Wehman et al., 2013; 2017; Davis, 2021).

- *Transition Service Program (TrP) at Montgomery County Public Schools program:*

La peculiarità di questo programma è, oltre a essere realizzato da una scuola pubblica all'interno di un campus universitario (negli U.S.), di incorporare una serie di pratiche per la transizione di studenti con disabilità intellettive e l'attiva partecipazione delle loro famiglie. Inoltre, nella presa in carico dello studente con disabilità da parte della scuola, il programma cerca di garantire un effettivo inserimento lavorativo attraverso un percorso di formazione e orientamento (Neubert & Redd, 2008).

- *E-IDEAS transition program:*

La caratteristica di questo programma è di essere basato su un approccio che mette al centro la persona (person-centred approach) per la definizione di un curriculum finalizzato a trasferire competenze sociali, comunicative, di vita indipendente e lavorative. Inoltre, la formazione per l'acquisizione di tali competenze è erogata contestualmente alle esperienze di tirocinio che, oltre a essere supportate da job coaches e da tecnologie assistive (tablet e piattaforma educativa AVAIL¹), e viene svolta all'interno della comunità con il coinvolgimento di attori dell'imprenditoria locale (Traina et al., 2022).

L'aspetto principale che emerge da queste ricerche è che i giovani con disabilità intellettiva che hanno partecipato a specifici interventi di sostegno nel

¹ Disponibile all'indirizzo: <https://www.availsupport.ie/>.

passaggio dalla scuola al mondo del lavoro hanno migliori risultati occupazionali a lungo termine, rispetto a coloro i quali non hanno frequentato alcun programma di transizione o intervento specifico.

Inoltre, le principali evidenze emerse dall'analisi dei programmi di transizione sopra riportati riguardano quattro aspetti: a) l'importanza dell'autodeterminazione tra i contenuti dei percorsi di apprendimento elaborati per facilitare l'acquisizione di abilità lavorative e di vita indipendente; b) la possibilità di svolgere esperienze di lavoro in contesti reali, attraverso tirocini individualizzati; c) la presenza di supporti forniti da *job coach* e soluzioni tecnologiche; e d) l'opportunità di ancorare i programmi di transizione a contesti comunitari, coinvolgendo sia la scuola che le realtà imprenditoriali del territorio in cui realizzati.

5. Conclusioni

Lo sviluppo e la promozione di competenze utili alla vita adulta risulta un obiettivo fondamentale per una scuola che intenda assumere seriamente il compito di promuovere l'inclusione lavorativa e sociale degli studenti con disabilità. L'azione didattica per lo sviluppo delle competenze lavorative rappresenta una sfida per le scuole, che sono chiamate ad "adattare meglio i sistemi di istruzione e formazione europei ai bisogni della nostra economia e della società moderna" (Commissione Europea, 2012).

La certificazione delle competenze, come affermano le "Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione", non rappresenta un atto solo formale in quanto

"rappresenta un atto educativo legato ad un processo di lunga durata e aggiunge informazioni utili in senso qualitativo in quanto descrive i risultati del processo formativo, quinquennale e triennale, anche in vista della ulteriore certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione del secondo ciclo" (Ministero Istruzione, 2018).

Per rispondere con professionalità a questo compito è altresì necessario per le scuole dotarsi di strumenti idonei a supportare l'azione didattica e la progettazione educativa, come previsto dalle Linee Guida del MIUR per i PCTO (2019), le quali specificano che "la progettazione del percorso implica a priori l'individuazione delle competenze da sviluppare e il bilancio preventivo di quelle padroneggiate dallo studente in esito ad una analisi preliminare" (p. 13).

Il Tavolo di Lavoro avviato dall'Ufficio Scolastico di Vicenza, in collaborazione con l'Università di Verona, si sta muovendo proprio in questa direzione. Emerge tuttavia la necessità di sviluppare nuovi modelli di intervento di

tipo educativo-didattico, che consentano alle scuole di ogni ordine e grado di migliorare la qualità dell'offerta formativa rivolta agli studenti con disabilità nell'ottica della continuità scuola-lavoro e PEI-Progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Adorni D., Balestrieri K. (2016). *Un lavoro su misura. Disabilità e disidentità*. Milano: FrancoAngeli.
- Baratella P., Littamè E. (2009). *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione Internazionale ONU alle buone pratiche*. Trento: Erickson.
- Bartoli G., Franciosa G., Maiorano A. (2013). L'inserimento socio-lavorativo dei soggetti con disagio psichico. Costruzione di una rete di servizi. *Osservatorio Isfol*, 1-2.
- Berarducci M., Scivola G., Contardi A. (2012). *Anch'io lavoro: tra esperienze e buone prassi*. Roma: Quaderno AIPD, n. 21.
- Boffo V., Falconi S., Zappaterra T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: University Press.
- Bombelli M.C., Finzi E. (2008). *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione personale delle persone con disabilità e produttività nel mondo del lavoro*, Milano: Guerini e Associati.
- Cairo M., Marrone M. (2017). *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caldin Pupulin R., Succu F. (2004), *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Canevaro A., Cibir C.M., Bottà M., Calderoni S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Commissione Europea (2012). *Competenze chiave a scuola in Europa: sfide e opportunità delle politiche educative*, Rapporto Eurydice, p. 3.
- Contardi A. (2016). *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettuale*. Roma: Carocci.
- Corbière, M., Lecomte, T., Reinharz, D., Kirsh, B., Goering, P., Menear, M., ... & Goldner, E. M. (2017). Predictors of acquisition of competitive employment for people enrolled in supported employment programs. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 205(4): 275-282.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In: A. Mura e A.L. Zurru (a cura di). *Identità, soggettività e disabilità*. Milano: FrancoAngeli, pp. 154-165.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Crispiani, P., Patantuono, M. (2014). *Disabilità e lavoro. Integrazione sociale e lavorativa dei disabili e linee-guida*. Ancona: Ed. Melostampo e Provincia di Ancona.

- Croce L. e Lombardi M. (2016). Aligning Supports Planning within a Quality of Life Outcomes Framework. In: Schalock R.L. and Keith D. K. Editors, *Cross Cultural Quality of life: Enhancing the Lives of People With Intellectual Disability*, second edition. Washington: AAIDD.
- D'Alonzo L. (2006), *Pedagogia speciale per preparare alla vita*. Brescia: Editrice La Scuola.
- D'Alonzo L. (2008). La scuola e la preparazione alla vita della persona con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2): 130-131.
- D'Alonzo L., Maggiolini S. (2013). *Integrazione e preparazione alla vita*. Roma: Armando.
- Davis M. T., Cumming I. K., Park N. M., & Sheperis C. J. (2021). *Project SEARCH: Analysis of Employment Outcomes for Students with Disabilities Across Two Districts*.
- Dettori G.F. (2017). *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadely D. C. (1987). *Job Coaching in Supported Work Programs*. Stout Vocational Rehabilitation Institute, University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI 54751.
- Falconi S., Boffo V., & Zappaterra T. (2012). *Per una formazione al lavoro: Le sfide della disabilità adulta* (p. 214). Firenze University Press.
- Flores N., Moret-Tatay C., Gutiérrez-Bermejo B., Vázquez A., & Jenaro C. (2021). Assessment of occupational health and job satisfaction in workers with intellectual disability: A job demands-resources perspective. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 2072.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gerelli C., Cocchi M., Chiari V. (a cura di) (2000). *Clamor Training: Un progetto Europeo per la promozione professionale dei disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Gewurtz R. E., Langan S., & Shand D. (2016). Hiring people with disabilities: A scoping review. *Work*, 54(1): 135-148.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Gilson C. B., & Carter E. W. (2016). Promoting social interactions and job independence for college students with autism or intellectual disability: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3583-3596.
- Gilson C. B., Thompson C. G., Ingles K. E., Stein K. E., Wang N., & Nygaard M. A. (2021). The job coaching academy for transition educators: A preliminary evaluation. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(3): 148-160.
- Giorgini C. (2010). *Integrare i disabili nel mondo del lavoro. Problemi culturali. Fonti giuridiche*. Ostacoli sociali. Roma: LAS.
- Giorgini C., Consegnati S. (2012). L'alternanza scuola-lavoro. Una valida proposta formativa per le persone con disabilità o disagio certificato. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 59(349): 561-567.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato - Progetto di vita*. Vol. 1. Trento: Erickson.

- Lascioli A., Menegoi L. (2006). *Il disabile intellettuale lavora*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2022). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lascioli A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola?. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(2): 196-211.
- Lindsay S., Cagliostro E., Albarico M. et al. (2018). A Systematic Review of the Benefits of Hiring People with Disabilities. *J Occup Rehabil*, 28: 634-655.
- Marcarini M. (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *Rivista Formazione lavoro persona*, 153-171.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di progettazione*. Roma: Carocci.
- Marchisio C., Curto N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.
- Matt S. B., & Butterfield P. (2006). Changing the disability climate: Promoting tolerance in the workplace. *AAOHN Journal*, 54(3): 129-135.
- Mazzaraco C. (2013). *Lavoro e disabilità. Dalle rappresentazioni sociali alle comunità di pratiche per favorire la strutturazione dell'identità professionale della persona con disabilità*, tesi di dottorato del «Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione», Tutor prof. G. Elia, Scuola di Dottorato in «Scienze delle Relazioni Umane», Dottorato di Ricerca in «Dinamiche Formative Ed Educazione Alla Politica - XXV CICLO», Università degli Studi di Bari.
- McKinney E. L., & Swartz L. (2021). Employment integration barriers: Experiences of people with disabilities. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(10): 2298-2320.
- Ministero Istruzione (2018). Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione. Disponibile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze>.
- MIUR (2019). Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Disponibile all'indirizzo: <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenze-trasversali-e-per-l-orientamento>.
- Montobbio E. e Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere*. Pisa: Del Cerro.
- Montobbio E., Navone A. (2003). *Prova in altro modo: l'inserimento lavorativo socio assistenziale di persone con disabilità marcata*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Mura A., Zurru A.L. (a cura di) (2013). *Identità, soggettività e disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Murakami Y. (1999). Job coaching for persons with mental disabilities. *Work*, 12(2): 181-188.
- Murdaca A.M., Palumbo F., Musolino S., Oliva P. (2018). L'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro: un'ipotesi di ricerca / The integration of learning experiences between school and work: a research hypothesis. *Formazione&Insegnamento*, XVI(3): 277-289.
- Neubert D. A., & Redd V. A. (2008). Transition services for students with intellectual disabilities: A case study of a public school program on a community college campus. *Exceptionality*, 16(4): 220-234.

- Nicoli D., & Salatin A. (2018). *L'alternanza scuola lavoro. Esempi di progetti tra classe*. Trento: Erickson.
- Pasqualotto L., Lascioli A. (2020). Il profilo di funzionamento su base ICF: esiti di una sperimentazione, *Journal of Advanced Health Care*, 2(1): 43-48.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori Università.
- Pavone M. (2006). *Il portfolio per l'alunno disabile: uno strumento di valutazione autentica e orientativa*. Trento: Erickson.
- Sandri P. (2015). Senza muri. Un servizio per l'inclusione lavorativa di persone con disabilità complessa. In: *Terre di mezzo. Permanenze e cambiamenti nella realizzazione professionale delle persone disabili*. Napoli: Liguori, pp. 251-282.
- Schall C. M., Wehman P., Brooke V., Graham C., McDonough J., Brooke A., & Allen J. (2015). Employment interventions for individuals with ASD: The relative efficacy of supported employment with or without prior Project SEARCH training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12): 3990-4001.
- Spagnolo A., Pavoncello D., Del Gobbo G., Iannis G., & Laghi F. (2014). *Analisi della dimensione inclusiva dell'offerta formativa e delle misure di accompagnamento dei giovani 14-18 anni affetti da disturbi mentali*. ISFOL, <https://oa.in-app.org/xmlui/handle/20.500.12916/1861>.
- Subramanian A., & Mital A. (2009). Productivity and disability: the need to modify work standards. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 4(2): 212-227.
- Traina I., Mannion A., & Leader G. (2022). Transition Program from School to Employment in Youths with Intellectual Disability: Evaluation of the Irish Pilot Study E-IDEAS. *Developmental Neurorehabilitation*, 25(2): 87-100.
- Torrigiani C., Pandolfini V., Giannoni P., & Benasso S. (2022). I percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: quali dimensioni valutative? Uno studio esplorativo. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 77: 115-133.
- Villotti P., Corbière M., Dewa C. S., Fraccaroli F., Sultan-Taïeb H., Zaniboni S., & Lecomte T. (2018). A serial mediation model of workplace social support on work productivity: the role of self-stigma and job tenure self-efficacy in people with severe mental disorders. *Disability and Rehabilitation*, 40(26): 3113-3119.
- Wehman P., Schall C. M., McDonough J., Graham C., Brooke V., Riehle J. E., ... & Avellone L. (2017). Effects of an employer-based intervention on employment outcomes for youth with significant support needs due to autism. *Autism*, 21(3): 276-290.
- Wehman P., Schall C., McDonough J., Molinelli A., Riehle E., Ham W., & Thiss W. R. (2013). Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3): 144-155.
- Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra, *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze, University Press, pp. 17-43.

L'inclusione sociale nel gruppo classe

Social Inclusion in the Class Group

Giombattista Amenta*

Riassunto

L'articolo focalizza l'attenzione sulla dinamica dell'inclusione vs. esclusione che normalmente contrassegna la vita del gruppo-classe. In particolare, dopo aver premesso che si tratta di processi che continuano pressoché invariati a contrassegnare la vita dei gruppi viene proposta, nella prima parte, una situazione educativa complessa contraddistinta dal tentativo mal riuscito di evitare di essere discriminati e penalizzati per passare, quindi, a esaminare gli interventi messi in atto dagli insegnanti per gestirla, ovvero cosa funziona, cosa non funziona e cosa si possa fare di diverso. Successivamente, nella seconda parte, ci si propone di analizzare più in profondità la dinamica dell'inclusione e del clima della classe, ovvero la paura sottesa di venire discriminati e isolati, che può essere oggettiva o "procurata". Il lavoro si chiude con la proposta di alcune indicazioni riguardanti cosa possa fare l'educatore per promuovere climi di gruppo accoglienti e inclusivi.

Parole chiave: Inclusione, Clima della classe, Emarginazione, Ostracismo, Appartenenza.

Abstract

The paper focuses on the dynamic of inclusion vs. exclusion that generally marks the life of a class of students. In particular, after stating that these processes continuously mark the life of the groups, in the first part, the paper describes a complex educational situation characterized by an unsuccessful attempt to avoid being discriminated. The paper then examines the interventions put in place by teachers to manage the situation, i.e., what works, what does not work, and what can be done differently. The second part of the paper propose a more in-depth analysis of the dynamics of inclusion and the class atmosphere, i.e., the underlying fear of being discriminated and isolated, which might be objective or "procured". Finally, the work provides indications regarding what educators can do to promote a welcoming and inclusive class atmosphere.

Key words: Inclusion, Class atmosphere, Marginalization, Ostracism, Belonging.

* Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Messina, Via Concezione, 6 - 98121 Messina. E-mail: giombattista.amenta@unime.it.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14536

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 19/10/2022
Pubblicato online: 20/12/2022

Anche se nell'evoluzione della specie umana, dallo stadio più arcaico ed elementare a quello attuale, si possano individuare numerosi sviluppi fondamentali, una dinamica che continua sostanzialmente invariata a caratterizzare la vita dei gruppi è quella dell'inclusione vs. esclusione. Nelle relazioni interpersonali e sociali, difatti, ciascuno alterna ora il ruolo di chi include-esclude altri, ora quello di chi risponde ai tentativi di inclusione-esclusione attuati dagli altri. Si tratta, ovviamente, di posizioni che si avvicendano, tant'è che ciascuno si trova a ricoprire ora il ruolo di autore, ora quello di destinatario dei processi inclusivi-espulsivi.

Ciò premesso, si focalizzerà l'attenzione, di seguito, sulla dinamica inclusione vs. esclusione che contrassegna la vita del gruppo-classe. Concretamente, dopo aver proposto una situazione complessa contrassegnata dal tentativo mal riuscito di evitare di essere discriminati e penalizzati, si passerà a rilevare cosa hanno fatto gli insegnanti per gestirla, ovvero cosa funziona, cosa non funziona e cosa si possa fare di diverso. Ci si soffermerà quindi, su come l'educatore possa creare climi di gruppo accoglienti e inclusivi, ovvero sulle radici del bisogno di appartenere, nonché di evitare di venire discriminati e di rimanere isolati.

1. Il caso della bambina che urla, sputa e dice parolacce

Come indicato in premessa, si ritiene opportuno aprire il lavoro riportando la descrizione di un caso, proposto a chi scrive da un gruppo di docenti:

In una classe seconda di scuola primaria sono presenti due bambine con tetraparesi spastica,¹ che siedono su apposite sedie a rotelle. Una delle due, tuttavia, non sembra dare particolari problemi; diversa è la situazione dell'altra bambina, Luigina, che presenta anche una disabilità intellettiva di tipo lieve e che si comporta spesso in maniera sgradevole. In particolare, durante le attività didattiche, "senza alcun motivo", inizia fastidiosamente e persistentemente a urlare, a sputare e a dire parolacce.

I docenti, piuttosto stanchi, ipotizzano che la difficoltà sia dovuta al fatto che entrambe le alunne siano inserite nella stessa classe, ovvero che sia presente un solo insegnante di sostegno e per un numero di ore limitato.

¹ Per ulteriori dettagli riguardanti il caso riportato si veda Amenta (2006, pp. 124-125).

Riferiscono, inoltre, di essersi rivolti ripetutamente agli esperti dell'equipe psicopedagogica della scuola senza, comunque, ottenere aiuti significativi. Pertanto, giungono alla conclusione che l'unica cosa da fare sia quella di separare le due alunne, ovvero di inserirle in classi diverse, in modo da consentire a ciascuna di poter contare interamente su un proprio insegnante di sostegno.

La soluzione ipotizzata sembra confortante. Tuttavia, non essendo chiaro cosa sottenda quel modo di urlare accompagnato da sputi e da turpiloquio, non è detto che funzioni.

1.1. Interventi realizzati

Nell'intento di eliminare i comportamenti richiamati, i docenti del gruppo indicato hanno messo in atto alcune strategie comunemente assunte nei contesti educativi. In particolare, hanno ripetutamente ripreso la bambina con ammonimenti del tipo: "Smettila", "Stai dando fastidio", "Basta!". Quando, ciononostante, l'alunna persiste nell'agire in maniera sgradevole, qualche docente le intima di smetterla proferendo frasi del tipo: "Non se ne può più!", "Se non la smetti ti chiudiamo in bagno". Se nemmeno questo sortisce esiti utili, qualche insegnante porta la bambina con la sedia a rotelle in un angolo dell'aula, con la faccia rivolta verso il muro, fintanto che non smette di urlare, sputare e/o dire parolacce.

Così facendo, ovvero mettendo la bambina nell'angolo dell'aula, i docenti del gruppo indicato ritengono di mettere in atto la tecnica del *time out*,² così come sarebbe stato loro insegnato sia nei corsi di specializzazione per il sostegno, sia in quelli di aggiornamento e di formazione loro offerti. Aggiungono, inoltre, che hanno raccomandato anche alla madre dell'alunna di usare la stessa tecnica. Pertanto, quando la bambina a casa sputa, dice parolacce e urla senza motivo, la madre la sistema con la sedia a rotelle al centro di una stanza, da sola, al buio, fintanto che non smette.

² Il *time out* (Delahooke, 2019) è una tecnica che intende eliminare un comportamento disfunzionale interrompendo la continuità tra l'agire del soggetto e l'evento rinforzante che lo segue e/o che lo stabilizza. Concretamente, si può realizzare seguendo due modalità: allontanando l'evento rinforzante dal soggetto; allontanando il soggetto dal sistema rinforzante. Atteso che nessuno possa negare che i principi del comportamentismo abbiano avuto un impatto considerevole nell'educazione e nella didattica, non si può non riconoscere che nella gestione del caso di Luigina l'intervento che i docenti dichiarano di aver realizzato, a rigore, non si può dire che si configuri come *time out*: esso avrebbe dovuto comportare una sistematicità a partire dalla fase osservativa volta ad individuare gli elementi caratterizzanti la situazione (es. stimoli, eventi rinforzanti, risposta del soggetto) di cui, nel caso in esame, non si è tenuto conto. L'intervento citato, più che un *time out*, sembra un comportamento derivante dal blocco di opzioni, nonché dal senso di impotenza e di intolleranza che gli insegnanti verosimilmente vivono dal momento in cui non riescono a far smettere Luigina di urlare, di sputare e di dire parolacce.

Ora, non è certo intenzione di chi scrive svalutare i docenti che svolgono uno dei lavori più delicati e più difficili. Tuttavia, vale la pena evidenziare che:

- gli insegnanti non possono essere lasciati da soli a gestire importanti complessità educative;
- raddoppiare o aumentare il numero di docenti di sostegno è utile e talora anche necessario;
- può rivelarsi ingenuo, nondimeno, illudersi che così facendo migliori in maniera lineare la qualità dell'inclusione;
- fino a quando la pretesa degli educatori e degli adulti significativi è di "aggiustare i guasti eliminando le spie che li segnalano", come nel caso richiamato, ovvero eliminare i comportamenti problema senza nemmeno capire cosa sottendono, anche se i docenti fossero una moltitudine, non è automatico che migliori la qualità dell'inclusione.

1.2. Cosa si può fare di diverso

Al fine di comprendere il comportamento problema richiamato e individuare opzioni utili per gestirlo, si è ritenuto opportuno proporre ai docenti presenti di realizzare un *role play* (Amenta, 2004). In particolare, l'insegnante di sostegno è stata invitata a interpretare il ruolo della bambina che "senza motivo" urla, sputa e dice parolacce; un'altra docente è stata invitata a impersonare il ruolo dell'altra alunna con disabilità; un terzo docente è stato invitato a drammatizzare il ruolo dell'insegnante curricolare; gli altri insegnanti presenti sono stati invitati a simulare la parte del resto della classe.

La situazione prescelta per il *role play* è una di quelle salienti, ovvero quella in cui le due bambine, all'inizio della giornata, vengono separate dal resto dei compagni per essere portate con le loro sedie a rotelle in un angolo dell'aula dove è situato l'unico computer disponibile. A tal punto, però, all'altra alunna viene consentito di lavorare per prima, mentre Luigina rimane di lato ad aspettare per un tempo imprecisato e, soprattutto, senza che frattanto le venga proposto di fare qualcosa. La bambina, dunque, inizia a urlare via via sempre di più, a sputare e a dire parolacce.

Dopo il *role playing*, all'insegnante che ha interpretato il ruolo di Luigina viene chiesto di riferire se e cosa ha capito in più o di diverso rispetto a quello che sapeva sull'agire della bambina. Senza alcuna esitazione quest'ultima risponde: "è doppiamente diversa". Dunque, il comportamento problema, nella fattispecie, rappresenta solamente un modo di protestare che, a causa del suo carattere ambiguo e ambivalente, continua a rimanere inascoltato e disatteso.

Verosimilmente, la bambina si infastidisce, innanzitutto, quando viene separata dai compagni di classe per essere portata vicino al computer. Si irrita, inoltre, quando si sente discriminata e penalizzata una seconda volta, ovvero

quando viene messa da parte ad aspettare. Quindi, inizia a protestare urlando, sputando e dicendo parolacce.

Si tratta di comportamenti che, di fatto, non risultano tanto rari nei contesti familiari ed educativi. Basta considerare ad esempio che, quando si sta a tavola e un bambino viene servito per primo, è facile che il fratellino si senta penalizzato e, quindi, inizi a lamentarsi.

Vale la pena aggiungere che, genitori e docenti, di solito non hanno necessità di avere chissà quali bacchette magiche per intervenire in maniera efficace. Forse, nel caso citato, l'intervento può consistere nel comunicare alla bambina che si è capito il suo disagio, ovvero che si è compresa la sua protesta e che si farà in modo di ascoltarla. Concretamente, ad esempio, l'educatore potrebbe dire:

- "ho capito, ti stai scocciando";
- "ti chiedo un po' di pazienza, adesso arriva il tuo turno";
- "mentre aspetti, se ti va, puoi svolgere questa attività"; le si propone, quindi, qualcosa di utile da fare.

1.3. Considerazioni sulla complessità proposta

Dinnanzi a una difficoltà educativa del tipo descritto nei paragrafi precedenti, è appena il caso di evidenziare che i problemi sono perlomeno due:³ quello del bambino e quello dell'insegnante.

Nel secondo caso, ovviamente, non si tratta di un problema personale, ma educativo. Il docente, in altri termini, ha necessità di escogitare opzioni utili per gestire al meglio la situazione da fronteggiare.

Sebbene focalizzarsi sull'alunno e sui suoi eventuali problemi rappresenti una pratica diffusa, vale la pena rilevare alcune controindicazioni che ne possono derivare:

- è difficile eliminare un comportamento difensivo del tipo sopra menzionato, e tanto meno in uno o in pochi incontri, senza aver nemmeno tentato di cogliere i vissuti, i bisogni e le esigenze che sottende; chi si illude di poterlo fare, rischia, quindi, di fallire;
- può comportare la svalutazione del ruolo del docente, nonché del suo bisogno di comprendere le complessità e di trovare strategie utili per gestirle; di fatto, se le esigenze dell'educatore rimangono disattese, nel caso in cui egli debba affrontare nuovamente difficoltà analoghe, è facile che si ritrovi nella medesima condizione iniziale di non sapere cosa fare in più o di diverso rispetto a quanto già fatto;

³ La teoria assunta come *frame of reference* alla base di quanto di seguito proposto, è prevalentemente quella dell'Analisi Transazionale (cfr., ad esempio, Filanti *et al.*, 2017; Stewart *et al.*, 1990; Woollams *et al.*, 1985).

- centrarsi unicamente sul bambino e sulla sua condotta può pregiudicare perfino l'intervento di eventuali esperti interni o esterni all'istituzione educativa; agire unicamente sulla condotta del bambino, infatti, non sempre e non necessariamente rappresenta un aiuto valido per il docente, affinché egli possa capire cosa fare di nuovo con un determinato alunno o con altri che dovessero presentare difficoltà e/o condotte-problema analoghe.

Ciò premesso, innanzitutto, occorre tener conto che sono i docenti che lavorano ore e ore a contatto con gli educandi; pertanto, vale la pena lavorare con gli insegnanti e attraverso gli insegnanti, analizzando cosa fanno di solito e cosa possono fare di diverso per fronteggiare le complessità.

Concretamente, occorre guidarli affinché: a) possano esplorare al meglio meccanismi e processi coinvolti nelle complessità in cui si imbattono; b) possano individuare le esigenze e i bisogni che sottendono; c) possano escogitare metodi qualificati per risolverle, ovvero strategie che tengono conto sia del livello evidente della condotta, sia di quello nascosto o psicologico (Amenta, 2004).

2. Inclusione e clima della classe

Il caso proposto nelle pagine precedenti, ripropone all'attenzione dei docenti e degli educatori, nello specifico, il tema dell'inclusione vs. esclusione, ovvero del sentirsi messi da parte quando un adulto significativo preferisce o sembra privilegiare e favorire qualcun altro.

Al fine di consentire all'insegnante di creare climi di gruppo accoglienti e inclusivi, si ritiene utile riflettere più a fondo, di seguito, sulle radici del bisogno di appartenere e della paura di venire discriminati e isolati, che può essere oggettiva o procurata, nel senso che deriva dalla reazione dell'individuo alle situazioni oggettive.⁴ In altre parole, nasce dalla interpretazione inadeguata e dalla conseguente reazione personale che può risultare incongruente, abnorme e/o ripetitiva dinanzi alle situazioni oggettive (Montuschi, 1993). È compito dell'educatore distinguere la minaccia oggettiva da quella soggettiva, ovvero smascherare quella "procurata" e insegnare a identificarla, a controllarla e a evitarla.

⁴ Il mondo, in pratica, non è costituito dalle cose, ma dalle prospettive individuali sulla realtà oggettiva. Così un bosco può essere un insieme di alberi per un contadino, una riserva di caccia per un cacciatore, un nascondiglio per il perseguitato, un posto ombreggiato per un viandante, un posto in cui ci si può smarrire per un bambino (Franta 1982, 72).

2.1. Paure fondamentali che incombono sull'esistenza

Normalmente, prendere atto che prima o poi la vita finirà, ovvero che potrebbe cessare in ogni istante, ingenera vero e proprio terrore negli esseri umani. Al fine di comprendere come mai il rischio di essere ostracizzati continua ad attivare, nel genere umano, tanta paura, si può assumere più di un'interpretazione. Considerato lo scopo e l'economia del presente lavoro, se ne indicano rapidamente un paio.

Secondo una prima lettura, venire emarginati richiama la sensazione di minaccia arcaica che ha segnato l'evoluzione della specie e la storia evolutiva dell'individuo. Per comprendere la relazione tra paura di venire esclusi e paura di morire, soprattutto se si riflette sugli stadi arcaici dell'evoluzione umana, risulta evidente che essere vicini al leader e appartenere a un determinato gruppo costituiva un importante scudo protettivo contro nemici e predatori. Al contrario, essere emarginati e isolati era generalmente fatale e incompatibile con la sopravvivenza (Zamperini, 2010, pp. 47-49).

Se, in secondo luogo, si assume il punto di vista della teoria del *Terror Management* (Greenberg-Pyszczynski-Solomon, 1986), il bisogno di integrazione nei sistemi gruppali, e/o di ricoprire ruoli significativi al loro interno, sarebbe funzionale alla predisposizione e al mantenimento di raffigurazioni controllabili, stabili e prevedibili del mondo e della realtà, ovvero all'organizzazione di importanti difese simboliche volte ad evitare di essere schiacciati dall'angoscia della morte (Becker, 1973).

Si può evidenziare che, sia se si tiene conto della prima prospettiva, sia se si assume la seconda, ne deriva che l'angoscia della morte e quella di essere ostracizzati risultano strettamente connesse. Più precisamente, la paura di essere messi da parte, esclusi ed emarginati richiama pur sempre quella di morire. Peraltro, non è un caso che l'esperienza di rifiuto e di esclusione sia generalmente riferita e descritta ricorrendo a espressioni funeste come, ad esempio, quella di morte sociale.

2.2. Paura oggettiva e "procurata"

Si è rilevato che, oltre quella di morire, una paura altrettanto importante che ricorre durante l'esistenza è quella di venire messi da parte, ripudiati, rifiutati e/o estromessi. Pertanto, gli esseri umani hanno sviluppato dei sistemi percettivi e cognitivi sofisticati che, alla stregua di speciali radar, consentono di captare sul nascere eventuali segnali di esclusione, ovvero di escogitare opportune strategie di *coping* (Williams, 2007; Williams-Nida, 2011).

Ora, ancorché risulti elevata la tentazione di considerare oggettiva la paura di essere ostracizzati, occorre tener conto che ciascuno interpreta le situazioni

e risponde in modo personale. Per di più, essendo più sensibili di altri ai segnali di estromissione, alcuni reagiscono in maniera incongrua e perfino abnorme. Si pensi, ad esempio, a casi come quello della giovane Sre Desari che, dopo essere stata fischiata ed esclusa dalla variante londinese del Grande Fratello, decise di tagliarsi le vene o come quello di Eric e Dylan, studenti della Columbine High School che, dopo essere stati ripetutamente marginalizzati, il 20 aprile 1999 entrano armati nell'edificio della scuola e uccidono tredici persone.⁵

Peraltro, taluni sovradimensionamenti degli atteggiamenti rifiutanti e respingenti segnalano semplicemente il rafforzamento delle strategie difensive assunte per evitare di essere ostracizzati. L'ipotesi di lavoro, nello specifico, è che quanti manifestano condotte oltremodo respingenti più di altri avvertono paura di essere discriminati ed emarginati a loro volta. In pratica, sono quelli che tendono a vivere la realtà dei gruppi sociali come se si trovassero su una specie di scialuppa di salvataggio priva di spazi e/o di risorse sufficienti per tutti.

Invero, la metafora del “gioco della sopravvivenza” o della “scialuppa di salvataggio” (Yablonsky, 1978, p. 91), che, peraltro, richiama il tema del film *Lifeboat*,⁶ risulta interessante e utile per comprendere numerose dinamiche espulsive del tipo richiamato. Più precisamente, sia nel gioco, sia nel film, l'immagine dell'imbarcazione che rischia di affondare, a meno che alcuni non vengano gettati in mare,⁷ può essere assunta come schema di riferimento per comprendere talune amplificazioni della paura di quanti ostracizzano al fine di prevenire di essere estromessi ed esclusi.

⁵ Si tratta di uno dei più cruenti massacri compiuti presso istituzioni scolastiche, oltre quello del Virginia Tech (2007), della Sandy Hook Elementary School (2012) e della Marjory Stoneman Douglas High School (2018), che hanno segnato la storia degli Stati Uniti. In particolare, dopo essere stati ripetutamente ostracizzati e rifiutati dai compagni, Eric Harris e Dylan Klebold, studenti della Columbine High School, decidono di vendicarsi il 20 aprile 1999 entrando armati nell'edificio e compiendo il massacro. Il bilancio finale è di 13 morti (12 studenti e un insegnante) e 24 feriti a cui si aggiungono i suicidi dei due protagonisti dopo la strage.

⁶ *Lifeboat* o *Prigionieri dell'oceano* è il titolo di un film drammatico del 1944 diretto da Alfred Hitchcock, ambientato nel periodo della seconda guerra mondiale e interamente ambientato su una scialuppa di salvataggio lanciata in mare da una nave che sta affondando dopo aver subito un attacco.

⁷ Il gioco, spesso utilizzato come esercizio di riscaldamento nella fase di avvio dei lavori di gruppo, inizia invitando otto-dieci volontari a sedere davanti agli altri, ovvero a disporre le loro sedie a forma di semicerchio, così da evocare il bordo di una barca. I protagonisti del gioco, dunque, vengono invitati a immaginare di trovarsi su una scialuppa che sta lentamente affondando, ovvero a decidere ogni tre minuti chi gettare in mare per aumentare le probabilità di sopravvivere; prima di gettarlo in mare, però, a ciascun potenziale candidato viene concesso di spiegare perché dovrebbe essere lasciato vivere.

3. Indicazioni per l'intervento educativo

Anche se uno dei compiti fondamentali dei docenti è di realizzare l'inclusione, occorre rilevare che risulta ingenuo pensare che si possano eliminare *tout court* le condotte rifiutanti ed espulsive che ricorrono nella vita dei gruppi, ovvero che sia possibile creare climi relazionali in cui tutti al contempo accolgano tutti e/o si sentano accettati da tutti. Pertanto, è utile focalizzare l'attenzione su eventuali incongruenze ed esagerazioni che contrassegnano talune risposte di chi subisce e di chi realizza ostracismi, e attivarsi per ristabilire la congruenza.

In pratica, è necessario cogliere la natura difensiva delle condotte del tipo richiamato, ovvero la paura di venire esclusi che sottendono, identificare eventuali processi interni che concorrono paradossalmente ad amplificarla ed escogitare, quindi, interventi appropriati per attenuarla e per ridurla (Amenta, 2021).

Il primo passo, al riguardo, consiste nel verificare in che modo la paura di essere ostracizzati possa influire nei rapporti interpersonali e nella vita di gruppo. Nello specifico, oltre a osservare eventuali condotte evidenti, esagerate e persistenti di ostracismo, occorrerà considerare segnali quali: devozione servile per social network e mezzi di comunicazione digitali che prosperano su immagini superficiali ignorando sostanza e profondità; propensione al consumo di beni materiali come strada maestra per realizzare la felicità; attrazione per la celebrità, ovvero per l'esibizione di prestazioni sfavillanti al fine di dimostrare di essere i primi o i migliori ad ogni costo (Gabbard, 2015, pp. 477-479). Bisognerà tener conto, inoltre, di talune forme di trasgressione contro l'autorità e chi la rappresenta contrassegnate da esibizione di forza, di coraggio e di eroismo attuate, pur sempre, per farsi accettare e per essere riconosciuti. Si tratta, infatti, di azioni che sottendono la fantasia di trovare protezione dietro la fama conquistata attraverso la realizzazione di prodezze, ancorché inaccettabili, giudicate comunque eroiche dai pari (Montuschi, 2000, 2001).

La reputazione, sia positiva sia negativa, è considerata, comunque, come una specie di scudo protettivo contro eventuali azioni ostracizzanti. Invero, taluni sono disposti a pagare costi notevoli e talora esorbitanti pur di ottenerla, realizzando prestazioni grandiose e/o pericolose fino al punto di mettere a repentaglio la loro vita. La speranza sottesa è che in caso di rischi, i primi a essere buttati giù dalla "scialuppa di salvataggio", ovvero rifiutati ed emarginati, saranno quanti non sono riusciti a guadagnare alcuna reputazione, ovvero a dimostrare, secondo i casi, di essere i primi, i migliori, i più forti, i più coraggiosi, i più capaci, ecc.

Per concludere, vale la pena rilevare che gli atteggiamenti rifiutanti e ostracizzanti, alla stregua di quelli adattati e acquiescenti, sono spesso assunti per impedire e/o per evitare di venire a propria volta esclusi o danneggiati. Eventuali sovradimensionamenti in un senso o nell'altro, ovvero nella direzione

della docilità o della ribellione, risultano pur sempre difensivi, giacché volti a prevenire e/o a impedire di venire penalizzati ed estromessi. Si tratta, in particolare, di pattern comportamentali che sottendono particolari percezioni di minacce amplificate e/o distorte da specifici processi che affondano le radici in particolari determinazioni interne cronicizzate, ovvero in decisioni originariamente assunte per fronteggiare situazioni traumatiche pregresse (Boals, 2018; Merrill-Waters-Fivush, 2016) che, alla stregua di speciali occhiali, una volta interiorizzate e attivate, possono inficiare la codifica delle situazioni qui e ora, intensificando la paura che si reiteri un qualche dramma precedentemente occorso, ovvero il timore di venire nuovamente ostracizzati, ripudiati, rinnegati (Amenta, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Amenta G. (2004). *Gestire il disagio a scuola*. Brescia: La Scuola.
- Amenta G. (2006). *Situazioni difficili in classe*. Brescia: La Scuola.
- Amenta G. (2017). L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria. *Orientamenti Pedagogici*, 4: 737-765.
- Amenta G. (2021). *Nemici intimi. Condotte aggressive e conflitto di coppia tra complessità e opportunità*. Brescia: Morcelliana.
- Becker E. (1973). *The Denial of Death*. New York: The Free Press.
- Boals A. (2018). Trauma in the Eye of the Beholder: Objective and Subjective Definitions of Trauma. *Journal of Psychotherapy Integration*, 28(1): 77-89. DOI: 10.1037/int0000050.
- Delahooke M. (2019). *Beyond Behaviors: Using Brain Science and Compassion to Understand and Solve Children's Behavioral Challenges*, Wisconsin: PESI Publishing and Media.
- Filanti S. and Attanasio Romanini S. (2017). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai fondamenti teorici all'intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Franta H. (1982), *Interazione educativa. Teoria e prassi*. Roma: LAS.
- Gabbard G.O. (2015). *Psichiatria psicodinamica*. Milano: Raffaello Cortina. Orig. (2014). *Psychodynamic Psychiatry in Clinical Practice*. Washington: American Psychiatric Association Press.
- Greenberg J.-Pyszczynski T. and Solomon S. (1986). The Causes and Consequences of a Need for Self-Esteem: A Terror Management Theory. In: Baumeister R. F., editor, *Public Self and Private Self*. New York: Springer-Verlag.
- Merrill N.-Waters T. E. A. and Fivush R. (2016). Connecting the Self to Traumatic and Positive Events: Links to Identity and Well-Being, *Memory*, 10: 1321-1328. DOI: 10.1080/09658211.2015.1104358.
- Montuschi F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento, dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- Montuschi F. (2000). Disagio, disadattamento, devianza in prospettiva educativa. *Pedagogia e Vita*, 6: 142-159.

- Montuschi F. (2001). L'adulto nella vita dei giovani: quale rapporto educativo?. *Pedagogia e Vita*, 6: 75-95.
- Stewart I. and Joines V. (1990). *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*. Milano: Garzanti.
- Williams K.D. (2007). Ostracism, *Annual Review of Psychology*, 58: 425-452. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085641.
- Williams K.D. and Nida S.A. (2011). Ostracism: Consequences and Coping. *Current Directions in Psychological Science*, 2: 71-75. DOI: 10.1177/0963721411402480.
- Woollams S. and Brown M. (1985). *Analisi transazionale. Psicoterapia della persona e delle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Yablonsky L. (1978). *Psicodramma. Principi e tecniche*. Roma: Astrolabio. Ed Orig. (1976). *Psychodrama: Resolving Emotional Problems Through Role-Playing*. New York: Basic Books, Inc.
- Zamperini A. (2010). *L'ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati*. Torino: Einaudi.

In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale?

How can We Innovate School Education with Special Didactics?

Antioco Luigi Zurru*

Riassunto

L'istruzione scolastica è continuamente attraversata da momenti di crisi. Nonostante l'evidente necessità di una costante innovazione dei processi, risulta interessante comprendere cosa si debba intendere e in che termini questa si possa e sia da realizzare.

Con una prospettiva didattico-speciale il contributo declina tale problematica attraverso tre differenti macro-temi: a) l'affermazione dell'educazione inclusiva come traguardo per valutare l'efficacia delle azioni di rinnovamento, b) l'individuazione delle sfide con cui la scuola deve confrontarsi e c) l'approfondimento del significato del costruito stesso di innovazione.

L'esito della riflessione permette di delineare i tratti di una proposta formativa per i docenti, fondamentalmente chiamati a sostenere un autentico processo di innovazione.

Parole chiave: Innovazione; Didattica Speciale; Inclusione; Formazione insegnanti.

Abstract

Scholastic instruction is continuously going through moments of crisis. Nevertheless, the need of a persistent process of innovation, it is important to understand how such a modernisation can be and should be accomplished.

Taking the perspective of Special Didactics, the article delineates the question through three different themes: a) inclusive education as main objective with which evaluate the effectiveness of novelty actions, b) the challenges that school has to face, and c) the deep meaning of innovation itself.

The result allows to point out the elements of a suggestion for teachers' education, who are fundamentally called to sustain an authentic innovation process.

Key words: Innovation; Special Didactics; Inclusion; Teachers' Education.

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 18/10/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

* Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali, Università degli Studi di Cagliari.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14544

1. Introduzione

L'impressione che l'istruzione scolastica stia attraversando un lungo periodo di crisi è avvertita in molti sistemi a livello mondiale (Lachlan *et al.*, 2020; Lopes, 2009; Wiener, 2020). Comprendere, quindi, il perché del continuo rimando al tema dell'innovazione, nel campo delle politiche educative e della scuola, non è particolarmente difficile, anche se sulla problematica non esistono univoche prospettive (Deppeler & Aikens, 2020; OECD, 2017). È particolarmente facile, invece, comporre una rappresentazione delle criticità che attualmente, e in più frangenti della società, stanno mettendo a repentaglio i principi della dignità dei singoli, dell'universalità dei diritti e della salvaguardia del pianeta (UNESCO, 2021). Ciononostante, diventa sempre più chiaro il ruolo che l'educazione svolge nello sviluppo di una società equa, democratica e sostenibile, capace di affrontare con lungimiranza tali minacce (Common Worlds Research Collective, 2020).

Se i motivi di un necessario rinnovamento a scuola possono, quindi, risultare evidenti, è comunque interessante comprendere cosa si debba intendere e in che termini questa si possa e sia da realizzare.

A tal proposito, il progetto culturale che la SIPeS sta conducendo da alcuni anni punta all'innovazione quale strumento per il miglioramento dell'esperienza educativa, traguardando quest'ultimo obiettivo attraverso lo sviluppo della cultura inclusiva. È fondamentale questo il tema del convegno nazionale svoltosi a Macerata nel 2022, dal titolo *Didattiche Speciali per una scuola innovativa*. Sorprende, invece, il fatto che la recente progettazione dell'OECD (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019), pur orientata alla costruzione di strumenti per misurare i risultati dell'innovazione, in maniera diametralmente opposta abbia solo tangenzialmente preso in considerazione i bisogni educativi degli alunni con disabilità e difficoltà nell'apprendimento.

All'interno del quadro culturale tracciato, il contributo assume la prospettiva didattico-speciale per affrontare una problematica che si costituisce attraverso tre differenti macro-temi: a) l'affermazione dell'educazione inclusiva come traguardo attraverso cui commisurare l'efficacia delle azioni di rinnovamento, b) l'individuazione delle sfide con cui la scuola oggi deve confrontarsi e c) l'approfondimento del significato del costruito stesso di innovazione. L'esito della riflessione permette di delineare i tratti di una proposta formativa per i docenti, fondamentale e qualitativamente chiamati a sostenere un autentico e consapevole processo di innovazione.

Tenendo quindi in considerazione questi aspetti, la focalizzazione sull'evoluzione che ha caratterizzato la scuola italiana nell'ultimo cinquantennio costituisce la cornice per l'analisi della letteratura sul tema dell'innovazione. Quest'ultima, condotta attraverso l'esplorazione degli studi in diversi campi, è

tesa ad individuare le dimensioni fondamentali con le quali caratterizzare i bisogni formativi da curare per lo sviluppo professionale dei docenti.

2. Inclusione scolastica: alcune consapevolezze

Come già accennato, la qualità inclusiva dei processi formativi, intesa come la capacità di soddisfare l'universale diritto all'istruzione di ogni persona, è l'aspetto principale rispetto al quale prefigurare percorsi di innovazione a scuola.

A livello internazionale, il richiamo al principio dell'*Education for All* è diventato un saldo riferimento che ha sollecitato i sistemi educativi in direzione di un sostanziale cambiamento. In molti Paesi del mondo, l'istruzione per gli alunni con disabilità e con difficoltà nell'apprendimento si è gradualmente evoluta, anche se non in senso univoco, passando da sistemi di completa separazione a strutturazioni maggiormente orientate all'integrazione e all'inclusione (Ahtiainen *et al.*, 2021; Borca, 2010; Chambers & Forlin, 2021; Enders, 2013; Freitas *et al.*, 2020; Ghergut & Grasu, 2012; Hameed & Manzoor, 2019; Mura, 2016; Reyes *et al.*, 2017; Seiça & Sanches, 2014).

Per quanto riguarda il contesto politico e culturale italiano, l'obiettivo di superare ogni forma di emarginazione e, contestualmente, coltivare la crescita e lo sviluppo delle potenzialità di ogni alunno è diventato il cuore dell'esperienza scolastica *tout court*. Dalle prime mosse con cui, già dai primi anni Settanta, la scuola ha cercato di attuare questo peculiare impegno fino alle più recenti consapevolezze, è lentamente andata rinsaldandosi la convinzione che la realizzazione di «percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno» non potesse che inquadrarsi in un'azione tesa al «successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio» (MIUR, 2012, pp. 8-9).

Concepire la scuola come una comunità che accoglie ogni alunno con l'intento di costruire condizioni educative che ne consentano il massimo sviluppo (MIUR, 2009, 2012) significa, quindi, lavorare per garantire il diritto all'educazione di ciascuno studente nel pieno rispetto dell'unicità che egli rappresenta, in un sistema capace di riconoscere e valorizzare la diversità (UNESCO, 1994). Indirettamente richiamata dalle costituzioni di numerosi Stati, l'idea che la scuola inclusiva sia il mezzo più efficace per far fronte alle numerose forme di discriminazione implica il riferimento ad un lungo e costante processo di individuazione e rimozione delle barriere alla partecipazione (UNESCO, 2005). L'impegno che ne consegue ha da declinarsi in maniera strutturale, sia al livello

delle politiche globali sia rispetto alle singole istituzioni scolastiche. Per questo motivo, la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* ha suggerito alcune azioni perché i sistemi educativi realizzino 1) servizi integrati, capaci di intervenire in ogni momento della vita degli studenti, 2) una cultura diffusa dell'inclusione che sia a beneficio di tutti gli alunni, 3) una professionalità docente responsabile, aperta e competente, 4) un continuo monitoraggio, così da correlare gli sforzi profusi ai risultati ottenuti e 5) una sistematica raccolta di dati capaci di testimoniare l'evoluzione dei percorsi (EASNIE 2014).

3. Le questioni aperte al di là degli standard

Quello appena tratteggiato è un quadro complesso che rimanda ad una altrettanto articolata azione politica, culturale e scientifica tesa alla progressiva ristrutturazione dei sistemi educativi. Una riorganizzazione che, certamente, non può avvenire in maniera radicale, con passaggi di cesura, quanto piuttosto con il lento maturare delle consapevolezze (Cottini, 2017; de Anna, 2014; Mura, 2016).

È ciò che, gradualmente, è accaduto al sistema dell'istruzione in Italia, dagli anni Settanta in poi, con momenti storici caratterizzati da differenti velocità, ma secondo un motivo di continuità sempre più chiaro (d'Alonzo, 2008; de Anna, 2014; Mura, 2016; Pavone, 2010). Anche i dati raccolti dalla ricerca didattica-speciale hanno permesso di comprendere che l'inclusione è un fenomeno maturato nel tempo, che ha visto ampliarsi il numero di alunni con bisogni educativi speciali che frequentano la scuola (Canevaro *et al.*, 2009; ISTAT, 2021), così come è gradualmente cresciuta la cultura dell'inclusione (Canevaro *et al.*, 2011). È divenuto sempre più chiaro, infatti, che l'inclusione è l'orizzonte entro il quale realizzare un processo di crescita efficace per tutti gli allievi, ma che allo stesso tempo rappresenta un progetto culturale che necessita di una continua riqualificazione, anche rispetto alla professionalizzazione dei docenti (Ianes, 2014, 2016; Mura & Zurru, 2016). Si tratta, in sintesi, di una realtà molto variegata, ma globalmente segnata da una evoluzione positiva (d'Alonzo, 2017; Mura *et al.*, 2019; Mura & Zurru, 2019), che testimonia come nelle classi inclusive si apprenda qualitativamente meglio (Cottini, 2017; Pavone, 2015).

Pur con i dovuti distinguo, la realtà che è finora emersa è ampiamente inquadrabile nell'ambito degli impegni e obiettivi sostenuti a livello internazionale. Ciononostante, difficoltà, criticità e prospettive per il futuro invocano un incessante sviluppo. Si tratta, quindi, di comprendere cosa si debba intendere per innovazione. Ovvero, quali siano gli elementi che, al di là di retoriche unilaterali, impongono una continua attenzione ed evoluzione.

Il riferimento ai tre intensi anni segnati dalla pandemia da Covid-19 e l'agognato ritorno alla normalità reclamano un chiarimento rispetto a quale sia l'assetto al quale si mira. È possibile tesaurizzare le sfide imposte dalla pandemia per riorientare i processi di innovazione scolastica? Le restrizioni imposte dal *lockdown* e dai successivi provvedimenti hanno indiscutibilmente generato importanti sofferenze nella popolazione scolastica, con conseguenze ancora non del tutto chiare e univoche (Chang-Bacon, 2021; García & Weiss, 2020; Morando-Rhim & Ekin, 2021), ma generalmente caratterizzate da condizioni di sistematica esclusione e iniquità, aggravate da fenomeni di discontinuità educativa, impreparazione dei nuclei familiari, *digital divide* e stress professionale (Chang-Bacon, 2021; Espinosa Castro, 2020; Malta Campos & Vieira, 2021; Zota & Granovskiy, 2021). Tali condizioni hanno avuto un impatto più profondo nella popolazione degli studenti con disabilità (Besio & Bianquin, 2020; Morando-Rhim & Ekin, 2021). Nonostante si sia tempestivamente attivata la didattica a distanza durante il *lockdown* e pur considerando che nel 2021 si sia ridotto del 90% il numero degli alunni esclusi rispetto all'anno precedente (ISTAT, 2021), le ricerche hanno mostrato una chiara difficoltà nella strutturazione di percorsi capaci di accogliere gli studenti con disabilità (Besio, 2020; Ianes & Bellacicco, 2020). Ancora nel 2021, inoltre, l'esperienza didattica del 91% degli studenti è stata caratterizzata da una mera trasposizione video sincrona delle attività previste dal regolare orario scolastico, con una proposta poco ristrutturata e sensibilmente ancorata ad impianti tradizionali e trasmissivi (Fondazione Agnelli & CRENoS, 2021; Lucisano, 2020).

Di fronte a simili dati, vien fatto di domandarsi quale sia la normalità alla quale si voglia tornare e attraverso quali vie procedere per lo sviluppo. Per rispondere ad una simile domanda sono necessari due ulteriori approfondimenti: da una parte l'analisi del costrutto di innovazione, per comprendere le dimensioni attraverso le quali può concretizzarsi, dall'altra una focalizzazione sul ruolo che i docenti possono assumere nello sviluppo dei processi di apprendimento.

4. Significato e “*analitica*” dell'innovazione a scuola

La perentorietà con cui la pandemia si è imposta nella realtà scolastica ha reso inderogabile una già irrinunciabile riflessione sulle prospettive di sviluppo che si intendono sostenere rispetto agli ancora irrisolti nodi della qualità dell'istruzione e dell'educazione.

Parlare di innovazione implica, infatti, il riferimento ad un tema che necessariamente orienta verso l'implementazione di pratiche e l'evoluzione dei sistemi. In tal senso, pur considerando l'innovazione come un aspetto strettamente connesso alla creatività individuale – sostenuta dalla valorizzazione dei

differenti stili cognitivi, percettivi e di pensiero per favorire l'assunzione di nuove prospettive (Amabile & Pratt, 2016) –, il costrutto rimanda ad un principio fondamentale che necessita di essere introiettato nelle pratiche di un'istituzione, perché se ne possa autenticamente promuoverne lo sviluppo (Albury, 2005; Kahn, 2018).

Diventano, così, interessanti i modelli desumibili dagli studi sulle organizzazioni che promuovono percorsi di sviluppo basati su approcci partecipativi (Alves, 2013; Douthwaite *et al.*, 2011; Harris & Albury, 2009; Osborne *et al.*, 2016; Voorberg *et al.*, 2014). Alcune ricerche ne hanno mostrato l'efficacia, mettendo in evidenza importanti passaggi chiave, quali 1) la necessità di promuovere la consapevolezza sulle molteplici opportunità di innovazione, 2) lo stimolo della responsabilità decisionale e partecipativa dei singoli, 3) il sostegno ai soggetti nell'adattamento delle pratiche e 4) la valorizzazione della continuità nell'azione di miglioramento (Douthwaite *et al.*, 2011). Allo stesso modo, con il modello componenziale prospettato da Amabile & Pratt (2016) si definiscono i presupposti essenziali dell'innovazione con 1) la disponibilità di risorse, 2) le competenze atte a combinare creativamente e secondo modalità nuove i materiali e, infine, 3) la presenza di un motivo guida per i soggetti, cioè una motivazione intrinseca all'agire in tal senso. Se si considera il processo di innovazione come una mentalità da interiorizzare (Kahn, 2018), nei singoli quanto nelle istituzioni, alcune caratteristiche diventano fondamentali. Dyer *et al.* (2019) hanno definito, a tal proposito, cinque competenze facendo riferimento 1) alla capacità di associare differenti questioni e molteplici campi, 2) alla disponibilità a mettere in discussione ciò che è comunemente considerato un sapere assodato, 3) all'inclinazione per un approccio osservativo e analitico sulle pratiche e sulle dinamiche che le circondano, 4) alla disposizione alla sperimentazione rispetto a ciò che è comunemente noto e, infine, 5) all'apertura verso la costruzione di reti collaborative.

Coerentemente con quanto prospettato da simili modelli, secondo l'OECD i percorsi di qualificazione dell'istruzione si basano 1) sul monitoraggio delle pratiche, a livello macro e micro, 2) sullo sviluppo professionale degli insegnanti, 3) sull'integrazione dell'azione delle istituzioni scolastiche nella comunità d'appartenenza e 4) sulla correlazione tra cambiamento e miglioramento dei risultati educativi (Vincent-Lancrin *et al.*, 2019). La più recente prospettiva dell'innovazione responsabile – che tenta di cogliere le sfide del futuro, bilanciando i bisogni socio-economici, ambientali e culturali – punta l'attenzione su quattro dimensioni, quali 1) l'anticipazione e individuazione di nuove opportunità, 2) la riflessività sulle pratiche e sulle attività, 3) l'inclusione dei diretti interessati nello sviluppo dei processi e 4) la flessibilità adattiva rispetto ai repentini mutamenti dei contesti (Deppeler & Aikens, 2020; Owen *et al.*, 2020).

Se si sintetizzano gli elementi finora emersi ne deriva un interessante e complesso quadro (Tab. 1) che evidenzia alcuni nuclei tematici con i quali traguardare, come si è detto, i bisogni formativi da curare per lo sviluppo professionale dei docenti.

Tab. 1 - Analitica dell'innovazione

n.	Temî sull'innovazione	Ricerche	Dimensione professionale
1	Valorizzazione degli apporti individuali	<i>Amabile et al., 2016;</i>	Valorizzazione delle diversità
	Associazioni creative tra idee e questioni	<i>Dyer et al., 2019;</i> <i>Amabile et al., 2016;</i> <i>Albury, 2005;</i>	
	Istituzionalizzazione dei valori	<i>Kahn, 2018;</i>	
2	Continuità nei processi di innovazione	<i>Douthwaite et al., 2011;</i>	Continuità e supporto ai processi
	Sostegno all'adattamento delle pratiche	<i>Deppeler & Aikens, 2020;</i>	
3	Approccio partecipativo	<i>Alves, 2013;</i> <i>Douthwaite et al., 2011;</i> <i>Dyer et al., 2019;</i> <i>Harris & Albury, 2009;</i> <i>Osborne et al., 2016;</i> <i>Voorberg et al., 2014;</i>	Responsabilità dei singoli
	Responsabilizzazione nei processi decisionali	<i>Douthwaite et al., 2011;</i>	
	Inclusione degli stakeholders	<i>Deppeler & Aikens, 2020;</i>	
	Consapevolizzazione	<i>Douthwaite et al., 2011;</i> <i>Amabile et al., 2016;</i> <i>Kahn, 2018;</i>	
4	Mentalità da interiorizzare	<i>Amabile et al., 2016;</i> <i>Vincent-Lancrin et al., 2019;</i>	Autonomia e motivazione dei singoli
	Motivazione intrinseca all'agire	<i>Deppeler & Aikens, 2020;</i> <i>Dyer et al., 2019;</i>	
5	Sviluppo professionale dei singoli	<i>Dyer et al., 2019;</i>	Attitudine alla ricerca
	Anticipazione delle opportunità	<i>Douthwaite et al., 2011;</i>	
	Mettere in discussione ciò che è noto	<i>Amabile et al., 2016;</i>	
6	Capacità di sperimentare	<i>Dyer et al., 2019;</i> <i>Vincent-Lancrin et al., 2019;</i>	Competenze riflessive
	Combinare i materiali e idee in maniera innovativa	<i>Deppeler & Aikens, 2020;</i>	
7	Abilità nell'azione creativa sui materiali e sulle idee	<i>Dyer et al., 2019;</i> <i>Vincent-Lancrin et al., 2019;</i>	Collaborazione
	Osservazione, analisi e monitoraggio delle pratiche	<i>Deppeler & Aikens, 2020;</i>	

5. De-costruire e ri-costruire il processo di apprendimento

La schematizzazione degli studi sull'innovazione, nonostante derivi dalle analisi attinenti a differenti campi di applicazione, offre molteplici indicazioni sulle dimensioni intorno alle quali focalizzare l'attenzione nei processi scolastici. L'aspetto preponderante che ne emerge, però, rimanda alla necessità di concentrare l'interesse sui soggetti che animano e sostengono le pratiche che si vorrebbero sottoporre al cambiamento.

Se parlare di innovazione presuppone necessariamente l'implementazione e l'evoluzione dei sistemi, non possono, però, essere ignorati gli individui che vi operano. Nonostante le modellizzazioni – è innegabile – permettano di capire quali siano gli aspetti cruciali di ogni pratica e come questi si concatenino in un funzionamento globale, l'impressione è che allo stesso tempo possano risultare fuorvianti rispetto alla comprensione di ciò che è importante nella prospettiva dei soggetti che vi sono coinvolti, ovvero dei valori e dei motivi che dovrebbero guidare lo sviluppo delle pratiche. Diventa necessario, quindi, decostruire i processi per poi ricostruirli con una più ampia e coerente visione del ruolo e dello spazio che i soggetti assumono.

Attualmente, scuole e insegnanti dispongono di alcuni strumenti indiscutibilmente consolidati per costruire una proposta educativa che “funzioni”. Il modello dell'ICF (WHO, 2001, 2007), oramai entrato a pieno titolo nella cultura scolastica, ha tracciato una linea sicura per l'individuazione e l'interpretazione degli elementi barrieranti nei confronti della partecipazione degli alunni. Le scuole hanno, inoltre, la capacità di adottare strumenti per il monitoraggio e lo sviluppo delle azioni sulla scorta dell'architettura offerta dall'*Index* (Booth & Ainscow, 2011). Anche lo *Universal Design for Learning* è diventato un riferimento obbligato per l'implementazione scientifica di dispositivi per l'apprendimento inclusivo (CAST, 2018). In oltre un decennio, attraverso le differenti ricerche *Evidence Based*, si è costruita un'importante risorsa su programmi educativi e pratiche che funzionano (Pellegrini & Vivanet, 2021). Il progetto europeo dell'Agency, *Teacher Professional Learning for Inclusion*, ha da tempo definito i valori che stanno alla base di una pratica professionale capace di realizzare la piena inclusione (EADSNE 2012).

Concentrando, però, l'attenzione sull'insegnante che, come detto, è il principale attore della possibile innovazione a scuola, è necessario chiedersi quale sia la posizione che egli occupa in tali modellizzazioni e se, eventualmente, non sia costretto ad assumere una determinazione identitaria che non gli appartiene e spersonalizzante. Il solo riferimento alle standardizzazioni dei ruoli ai quali adempiere, alle pratiche da attivare ed ai dispositivi di cui disporre può porsi come un serio ostacolo per l'attivazione e l'implementazione di pratiche inno-

vative che, come visto, necessitano della spinta vitale prodotta dalla partecipazione e inclusione dei singoli, posti in condizioni di esplorare, esprimere e coltivare la propria identità (Lopes, 2009; Mockler, 2011; Stenberg, 2010).

6. Una proposta

Per rispondere alle preoccupazioni scaturite, risulta importante riscoprire la soggettività e il peso che essa assume nell'educazione scolastica e superare, così, le possibili oggettivazioni che possono generarsi quando i processi, sostenuti da concettualizzazioni e categorizzazioni che possono risultare reificanti, tendono a strutturare rapporti distaccati e strumentali tra gli individui e tra questi e la propria pratica (Honneth, 2005). Focalizzare l'attenzione sull'insegnante, sulla sua espressione e maturazione identitaria, permette invece di riscoprirne la qualità di "soggetto" e la posizione di agente per lo sviluppo "soggettivo" degli alunni (Biesta, 2017), peraltro in una dinamica di reciprocità (Honneth, 1992). Se l'identità non può essere concepita come un oggetto e una qualità essenziale dell'individuo, quanto invece come il risultato di un percorso riflessivo e narrativo aperto, ne consegue che la consapevolezza di sé e i relativi meccanismi siano la base dello sviluppo professionale dei docenti e, conseguentemente, il prerequisito per l'implementazione di percorsi di innovazione a scuola (Korthagen, 2007; Stenberg, 2010).

È in tal senso, infatti, che la possibilità di sostenere il processo di crescita dei docenti, quali attori e sostenitori di percorsi di innovazione consapevole e responsabile, necessita di azioni formative tese a stimolare negli insegnanti un atteggiamento proattivo e orientato verso una chiara consapevolezza di sé. Pertanto, la prospettiva didattico-speciale con la quale si sono tralasciati gli aspetti che caratterizzano il fenomeno dell'innovazione, da una parte, e l'esigenza di riconoscimento soggettivo dei docenti, dall'altra, conduce all'elaborazione di una proposta formativa capace di assumere la maturazione identitaria come perno dello sviluppo professionale. Diventa, quindi, necessario realizzare un dispositivo formativo che supporti negli insegnanti lo sviluppo della propensione a:

- affrontare esperienze formative capaci di valorizzare la diversità, la creatività e l'espressione di sé e della propria unicità come risorsa educativa, scoprendo ed esplorando le caratteristiche del proprio modo d'essere e di affrontare le sfide dell'apprendimento, così come i molteplici processi di crescita con i quali ciascuno si cimenta;
- maturare una visione prospettica dell'insegnamento, intesa come autonomizzazione ed emancipazione individuale, superando ogni visione impiegatizia del compito e strutturando una mentalità orientata alla crescita ed allo

sviluppo, per accogliere le difficoltà come sfide esaltanti piuttosto che ostacoli frenanti;

- imparare a guardare alla pluralità di linguaggi, metodi e strategie per il potenziamento degli apprendimenti non come ad oggetti definiti in maniera definitiva, quanto invece ad elementi da analizzare e congegnare in modi sempre differenti a seconda delle esigenze, in una pratica sottoposta a continuo monitoraggio e indagine riflessiva;
- ricercare e favorire la collaborazione come occasione di crescita, esperienza di appartenenza e possibilità di fare rete con i colleghi e i molteplici attori educativi, all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica, così da promuovere una significativa presenza della scuola nella comunità e di questa nei processi educativi;
- assumere un atteggiamento proattivo e consapevole nei confronti della formazione, perché questa possa essere ricercata e promossa come autentica risposta ai propri bisogni professionali, da una parte, e testimonianza attiva del proprio contributo partecipativo allo sviluppo della realtà scolastica nella quale si opera;
- maturare piena consapevolezza sulla portata etica della propria azione all'interno della scuola, per la crescita dei valori che questa incarna, facendo dello sviluppo e dell'innovazione un motivo non autoreferenziale, ma condizione per il sostegno alla crescita di ogni individuo in formazione;
- acquisire una propensione alla ricerca ed all'indagine, come espressione della propria autonomia intellettuale e per l'ampliamento dell'efficacia dell'azione didattica e pedagogica.

7. Conclusioni

Se l'innovazione è un tema che continuamente sollecita la scuola ad un cambiamento, auspicato e sentito come irrinunciabile rispetto alle criticità ed alle problematiche che ciclicamente investono il mondo dell'educazione, non sempre le soluzioni che sono attuate corrispondono in maniera autentica ad una coerente presa in carico delle specificità di tale realtà. Il continuo susseguirsi di riforme e indicazioni, anche se pensate per portare supporto ai sistemi, senza però prendersi cura dei soggetti che quelle pratiche animano, rischia di minare alcuni degli aspetti fondamentali sulla base dei quali può essere inaugurato un processo di sviluppo.

È necessario, invece, formare i principali attori perché, attraverso il pieno sviluppo della propria identità personale e professionale, assumano l'innovazione come prospettiva di valore, autonomizzante, responsabilizzante e promotrice di sviluppo, collaborazione e interazione. Per far questo, naturalmente, è

necessario pensare a percorsi di formazione che, lungi dal focalizzarsi su proposte esclusivamente istruzionistiche e informative intorno alle pratiche, alle metodologie e ai saperi, permettano di costruire e valorizzare l'esperienza, anche in senso trasformativo.

Riferimenti bibliografici

- Ahtiainen R., Pulkkinen J., & Jahnukainen M. (2021). The 21st Century Reforms (Re)Shaping the Education Policy of Inclusive and Special Education in Finland. *Education Sciences*, 11(11), 750. Doi: 10.3390/educsci11110750.
- Albury D. (2005). Fostering innovation in public services. *Public Money and Management*, 25(1). Doi: 10.1111/J.1467-9302.2005.00450.X.
- Alves H. (2013). Co-creation and innovation in public services. *The Service Industries Journal*, 33(7-8): 671-682. Doi: 10.1080/02642069.2013.740468.
- Amabile T. M., & Pratt M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36: 157-183. Doi: 10.1016/j.riob.2016.10.001.
- Besio S. (2020). Un virus uguale per tutti? L'inclusione svelata. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII(2): 112-129.
- Besio S., & Bianquin N. (2020). Disabilità e processi inclusivi in tempo di pandemia da Coronavirus. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII(2): 93-608.
- Biesta G. J. J. (2017). *The Rediscovery of Teaching* (tr. it. 2022). Routledge. Doi: 10.4324/9781315617497.
- Booth T., & Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (tr. it. 2014). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borca C. V. (2010). The school inclusion of children with special educational needs in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 4325-4329. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2010.03.687.
- Canevaro A., d'Alonzo L., & Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*. Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., & Caldin R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, & R. Caldin, Eds.). Erickson.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl.
- Chambers D., & Forlin C. (2021). An Historical Review from Exclusion to Inclusion in Western Australia across the Past Five Decades: What Have We Learnt?. *Education Sciences*, 11(3), 119. Doi: 10.3390/educsci11030119.
- Chang-Bacon C. K. (2021). Generation Interrupted: Rethinking "Students with Interrupted Formal Education" (SIFE) in the Wake of a Pandemic. *Educational Researcher*, 50(3): 187-196. Doi: 10.3102/0013189X21992368.

- Common Worlds Research Collective (2020). Learning to become with the world: Education for future survival. Paper commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021). In *Unesco: Vol. ED-2020/Fo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- d'Alonzo L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. La Scuola.
- d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci Editore.
- Deppeler J., & Aikens K. (2020). Responsible innovation in school design – a systematic review. *Journal of Responsible Innovation*, 7(3): 573-597. Doi: 10.1080/23299460.2020.1809782/FORMAT/EPUB.
- Douthwaite B., Beaulieu N., Lundy M., & Peters D. (2011). Understanding how participatory approaches foster innovation. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 7(1): 42-60. Doi: 10.3763/IJAS.2009.0339.
- Dyer J., Gregersen H., & Christensen C. M. (2019). *The Innovator's DNA. Mastering the Five Skills of disruptive Innovators*. Harvard Business Review Press.
- Enders A. (2013). Italiens inklusive Schulen. Ein Vorbild für Deutschland?. *Zeitschrift Für Grundschulforschung*, 6(1): 88-101.
- Espinosa Castro T. (2020). COVID-19 and risks for disadvantaged students: a media coverage analysis from a cultural psychology perspective. *Intercultural Education*, 31(6): 661-670. Doi: 10.1080/14675986.2020.1800922.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profile of Inclusive Teachers. *European Journal of Special Needs Education* (Issue 1). European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Fondazione Agnelli, & CRENoS (2021). *La DaD nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia. Il punto di vista di studenti, docenti e dirigenti*.
- Freitas C. R., de Mura A., Zurru A. L., Tatulli I., & Baptista C. R. (2020). Inclusão escolar na Itália e no Brasil : proximidades e distâncias na política educacional. *Educação Especial*, 33: 1-18. Doi: 10.5902/1984686X41924.
- García E., & Weiss E. (2020). *Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. <https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/>.
- Ghergut A., & Grasu M. C. (2012). Qualitative analysis about inclusion in Romanian regular schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33: 55-59. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2012.01.082.
- Hameed A., & Manzoor A. (2019). Similar Agenda, Diverse Strategies: A Review of Inclusive Education Reforms in the Subcontinent Similar Agenda, Diverse Strategies: A Review of Inclusive ER in Subcontinent 54. *Bulletin of Education and Research*, 41(2): 53-66.
- Harris M., & Albury D. (2009). *The Innovation Imperative*. www.nestlab.org.uk.

- Honneth A. (1992). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth A. (2005). *Verdinglichung* (tr. it. 2007). Suhrkamp.
- Ianes D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva* (D. Ianes, Ed.). Erickson.
- Ianes D. (2016). Dirigersi verso scuole inclusive. In Ianes (Ed.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico* (pp. 13-32). Erickson.
- Ianes D., & Bellacicco R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 19(3): 25-47. Doi: 10.14605/ISS1932004.
- ISTAT (2021). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. a.s. 2020-2021*.
- Kahn K. B. (2018). Understanding innovation. *Business Horizons*, 61(3): 453-460. Doi: 10.1016/J.BUSHOR.2018.01.011.
- Korthagen F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3): 303-310.
- Lachlan L., Kimmel L., Mizrav E., Holdheide L., & Brown T. B. (2020). *Examining the Impact of COVID-19 on the Teaching Workforce AUGUST 2020*.
- Lopes A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3): 461-475. Doi: 10.2304/eej.2009.8.3.461.
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19." *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36): 3-25.
- Malta Campos M., & Vieira L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1): 125-140. Doi: 10.1080/1350293X.2021.1872671.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Le Monnier.
- Mockler N. (2011). Beyond "what works": Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(5): 517-528. Doi: 10.1080/13540602.2011.602059.
- Morando-Rhim L., & Ekin S. (2021). *How Has the Pandemic Affected Students with Disabilities? A Review of the Evidence to Date*.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., & Zurru A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 15(2): 150-160.
- Mura A., & Zurru A. L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(1): 43-57.

- Mura A., Zurru A. L., & Tatulli I. (2019). Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education. *Education Science & Society*, 10(2): 123-136. Doi: 10.3280/ess2-2019oa8654.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD. Doi: 10.1787/9789264277274-en.
- Osborne S. P., Radnor Z., & Strokosch K. (2016). Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment?. *Public Management Review*, 18(5): 639-653. Doi: 10.1080/14719037.2015.1111927.
- Owen R., Macnaghten P., & Stilgoe J. (2020). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. In *Emerging Technologies: Ethics, Law and Governance* (pp. 117-126). Routledge. Doi: 10.4324/9781003074960-11.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Pellegrini M., & Vivanet G. (2021). Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, 4(1): 25-45. Doi: 10.1177/2096531120924670.
- Reyes E. J. C., Gasset D. I., de la Herrán Gascón A., Leal C. M. L., Moreno D. C. R., & Agüera R. M. (2017). Inclusion of Students with Intellectual Disabilities 30 Years Later: Ethics Evaluation of Family Criteria. A Pilot Project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237: 1347-1351. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2017.02.222.
- Seiça A., & Sanches M. de F. C. (2014). School Equity: The Students' Perspectives in Diverse School Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: 2015-2022. Doi: 10.1016/J.SBSPRO.2014.01.513.
- Stenberg K. (2010). Identity work as a tool for promoting the professional development of student teachers. *Reflective Practice*, 11(3): 331-346. Doi: 10.1080/14623943.2010.490698.
- UNESCO (1994). The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Educational Needs Education. In *Policy*. UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>.
- Vincent-Lancrin S., Urgel J., Kar S., & Jacotin G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019*. OECD. Doi: 10.1787/9789264311671-en.
- Voorberg W. H., Bekkers V. J. J. M., & Tummers L. G. (2014). A Systematic Review of Co-Creation and Co-Production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9): 1333-1357. Doi: 10.1080/14719037.2014.930505.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. WHO.
- WHO (2007). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Wiener R. (2020). *Recovery and Renewal: Principles for Advancing Public Education Post-Crisis*.
- Zota R. R., & Granovskiy B. (2021). *Remote Learning for K-12 Schools During the COVID-19 Pandemic*. <https://crsreports.congress.gov>.

Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali

What educational-didactic coordinates for the support teacher in the perspective of an innovative school? New paths of educational research to enhance and enhance the existential complexities

*Anna Maria Murdaca**

Riassunto

Il ruolo degli insegnanti, e nello specifico, di quelli di sostegno è sempre più importante nei nuovi orizzonti e nelle nuove strategie volute dal PNRR in risposta alla crisi pandemica che ha investito ogni dimensione della vita pubblica e privata e che impone una nuova visione dei contesti di formazione che siano rispettosi di nuove esigenze di giustizia sociale e inclusione. In tale direzione, si muovono le riflessioni del presente contributo che punta la lente di ingrandimento su nuovi paradigmi funzionali atti a ridesignare una nuova consapevolezza etica che poggia su competenze larghe e informate che sono necessarie alla progettazione di contesti di apprendimento inclusivi.

Parole chiave: formazione; consapevolezza degli insegnanti; agire didattico; ricerca educativa.

Abstract

The role of teachers, and specifically those of support, is increasingly important in the new horizons and new strategies desired by the PNRR in response to the pandemic crisis that has affected every dimension of public and private life and which requires a new vision of contexts. of training that are respectful of the new needs of social justice and inclusion. In this direction, the reflections of this contribution move, which point the magnifying glass on new functional paradigms aimed at redesigning a new ethical awareness that rests on broad and informed skills that are necessary for the design of inclusive learning contexts.

Key words: formation; teacher's awareness; didactic; educational research.

* Università degli Studi di Enna "Kore".

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 18/10/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Introduzione

Nelle brevi riflessioni che accompagnano questo mio articolo cercherò di mettere a fuoco alcuni problemi che riguardano l'agire professionale degli insegnanti in generale e nello specifico quello degli insegnanti di sostegno, in un momento in cui si assiste ad un dibattito culturale diffuso sull'opportunità che il PNRR offre per ridisegnare i contorni di un nuovo professionista della formazione, dotato di una maggiore consapevolezza etica. Tale consapevolezza viene rafforzata da competenze larghe ed informate, per gestire il cambiamento a cui la scuola va incontro in un periodo storico complesso, quale quello scandito dai postumi del post covid. Un periodo questo che ha messo a nudo non solo i deficit strutturali delle scuole, quanto anche i consueti modelli formativi degli insegnanti, la cui analisi, oggi, vede impegnati tutte le società scientifiche in un dibattito vivace che apre a nuovi scenari e a nuovi paradigmi che sorreggono una intenzionalità pedagogica forte, capace di sviluppare indicatori di qualità per la creazione di una nuova cultura della dignità della persona e garante del benessere (L.30.4.2022). Ci troviamo, dunque, a ripensare ad un nuovo paradigma del "benessere a scuola", la cui declinazione educativa sottende una logica ed una filosofia di fondo, che nasce dall'interdipendenza e dalla modularità di una serie di azioni, di processi e di prodotti, che si muovono su uno sfondo combinatorio, emergente e reticolare, legato soprattutto al continuo farsi e rifarsi dei soggetti in educazione, alla loro complessità, alla valorizzazione delle differenze in termini di risorse, di talenti, di specificità di processi e di livelli di autodeterminazione. Si tratta in pratica di una sfida di capitale importanza per la progettazione di contesti di istruzione altamente efficienti, capacitanti e garanti di giustizia sociale in una dimensione inclusiva (Noguera, Darling-Hammond, & Friedlaender, 2017) in linea con i bisogni emergenti dei soggetti con le loro diversità. Sono queste le condizioni di un'educazione democratica, proprie di una società che si professa inclusiva, che sostiene e promuove l'idea di educazione che ne è alla base, pur con i limiti culturali e di metodo che essa comporta. Emerge così, nel parlare di inclusione, la necessità di porsi in una nuova ottica sgombrando il termine da impostazioni semplicistiche che effettuano una "reductio ad unum" dell'inclusione, dirigendo, invece, lo sguardo riflessivo sulle dimensioni globali della Persona, sul suo poter essere, giungendo così a ridisegnare il senso da dare ai contesti formativi ed educativi in generale. Ciò fa sì che tali contesti vengano riconosciuti come luoghi

o spazi eticamente orientati a gestire e ad armonizzare le differenze e non vengano invece concepiti come luoghi di ingiustizia, dove l'inclusione non risulti essere un termine *à la page* per colmare in apparenza vuoti normativi e valoriali, ma invero possa connotarsi come paradigma pedagogico di riconoscimento delle diversità (Qvortrup & Qvortrup, 2018); un paradigma, tuttavia, che non identifichi quest'ultima nella disabilità, ma renda possibile la comprensione di tutte le potenzialità e le problematicità esistenziali che accompagnano le diverse traiettorie di sviluppo della biografia personale di ogni individuo lungo tutto il suo ciclo di vita. Tale riconoscimento è consentito dalla progettazione di un ambiente ecologico e transazionale (Guy-Evans, 2020), che sappia concretizzarsi nei contesti educativi in progettazioni umanizzanti.

A tal uopo, è auspicabile che si organizzi e si pensi al modo di insegnare per far apprendere efficacemente tutti, nessuno escluso, posto che per molti docenti l'agire didattico è dato per acquisito e non si sostanzia in una ricerca continua di soluzioni didattiche sempre più diversificate e curvate sui bisogni multidimensionali, qualitativi e quantitativi degli studenti. Tali bisogni possono essere colti nella misura in cui si esce dalla logica degli standard degli interventi e si punta alla presa in carico globale della persona, per ridare senso a costrutti quali la differenziazione, la personalizzazione e l'individualizzazione. Dimensioni queste da intendersi quali coordinate di una didattica speciale e inclusiva, il cui compito si sostanzia nell'aiutare i docenti a progettare un contesto di apprendimento variamente organizzato e guidato da scelte mirate legate a metodi e strategie, ad ausili, anche alternativi, capaci di sorreggere il processo di costruzione della conoscenza. Trattasi, dunque, non della conoscenza dei costrutti culturali, ma di quella autentica, che punta a promuovere nel soggetto l'utilizzo di tutte le risorse di cui questo dispone, grazie anche ai sostegni oggettivi che gli vengono offerti, così da aspirare ad una vita indipendente.

2. Didattica, didattica speciale, modelli emergenti: nuove traiettorie di ricerca al servizio delle differenze e per apprendimenti significativi

Assumere all'interno della scuola inclusiva quanto su argomentato significa conoscere cosa pensano gli insegnanti dell'inclusione, quale didattica o didattiche utilizzano in classe, cosa stanno ottenendo in termine di cambiamento dei soggetti. Che tipo, insomma, di design di progettazione scelgono per il raggiungimento degli obiettivi utili a limitare i decalage evolutivi degli alunni e per rendere l'apprendimento significativo (Reynolds et al., 2014). Interrogativi questi che dovrebbero ogni giorno accompagnare la pratica scolastica degli insegnanti per renderla efficace (Scheerens, 2016) e saldamente ancorata a strategie, tecniche e modelli con una solida teoria scientifica, anziché limitarsi a

utilizzare quelli dettati dalla loro pratica o che vengono usati senza una preparazione adeguata e/o ancora a svolgere il proprio insegnamento utilizzando asetticamente, quando non impropriamente, un mix di strategie che hanno appreso all'università o durante i corsi di formazione. Ma vi è di più. Vi sono insegnanti che utilizzano sempre un unico modello didattico per paura di addentrarsi nel nuovo e altri che seguono imperativi burocratici che finiscono con il creare un appiattimento e/o omologazione inseguendo sigle PEI, PAI, PDP etc., dimenticando che dinanzi a loro vi è un soggetto, che, per divenire, ha bisogno di uno spazio mediatico, che guarda, da un lato, all'unità epistemologica del soggetto e, dall'altro, alla sua immersione nell'intersoggettività (esperienza), come via per raggiungere la propria progettualità.

Si tratta di una progettualità da rivedere alla luce dell'intrinseca unione di una serie di funzioni, che vanno da quelle sensoriali (visive, uditive, tattili, etc.) a quelle mentali globali (tipificazioni personologiche, tipi di intelligenze, ecc.) a quelle specifiche (attenzione, memoria, pensiero e linguaggio), che costituiscono la base del funzionamento psicomentale, che si possono realizzare attraverso una serie di strategie didattiche integrate interconnesse (modello comportamentista, costruttivista, cognitivista, neuroscientifico) e che attivano una serie di meccanismi che stanno alla base dell'apprendimento, coniugando l'innato e l'acquisito, cioè il fisiologico e l'esperienziale. Si tratterebbe di analizzare come favorire l'apprendimento nella fase dell'input, della elaborazione, dell'output e quale strategia utilizzare per creare una sorta di dinamicità circolare tra vari processi che si legano e si slegano e si influenzano reciprocamente per fare in modo che attraverso giusti input ogni soggetto possa essere supportato nell'evocazione di quelle risorse cognitive, emotivo-affettive, di quei potenziali, insomma, che, se esercitati, conducono all'autonomia e quindi alla soggettivazione.

Di qui emerge l'importanza dell'agire professionale degli insegnanti, i quali devono essere consci che non si può vivere di consuetudini didattiche, né tanto meno ci si può appellare a criteri scontati per stilare programmazioni personalizzate, unità di apprendimento e didattiche ideali o meri atti burocratici, ma ci si deve muovere interrogandosi ogni giorno su cosa sia necessario fare in quel momento per quel determinato allievo, in quale area o dominio personologico intervenire per favorire la crescita globale e per produrre apprendimento, non certo visto come binomio stimolo risposta, ma come processo attraverso il quale un soggetto, a seconda della propria gestione mentale che si estrinseca nel possesso dei propri potenziali, attiva modi di procedere che lo conducono al divenire. Ciò perché, quando si insegna, ci troviamo a dover fare i conti con una neuropsicologia dinamica integrata, che comprende un ordine simbolico (linguaggio, relazioni intrapsichiche e intersichiche) e sociorelazionale. È ciò che

Levi-Strauss ritiene alla base di funzioni che danno avvio al riprodursi di sistemi adattivi e quindi all'apprendimento, grazie alla capacità che il cervello ha di essere sempre attivo e capace di produrre continue insperate connessioni per dare risposte agli interrogativi indotti dall'ambiente circostante. Si tratta di connessioni sempre diverse che, è ovvio, sono legate al patrimonio ereditario (che stabilisce solo le basi del funzionamento) e all'afflusso sensoriale, all'interazione sociale e alle elaborazioni personali (i vissuti emotivo-affettivi) che danno forma alle attività cerebrali, rispettando e utilizzando modelli di plasticità.

Le argomentazioni sin qui condotte non sono peregrine, ma, come evidenziato da letteratura nazionale ed internazionale (D'Alonzo, 2019; Giaconi, 2015), poggiano sulla pensabilità da parte degli insegnanti di un uso consapevole delle teorizzazioni scientifiche che stanno alla base dei modelli in uso, affinché, in un'ottica integrata, questi modelli vengano a rappresentare mediatori significativi, utili a rendere i contenuti da offrire ai discenti in sintonia con i loro stili cognitivi, oltre che con le conoscenze già in loro possesso. Saranno proprio le preconoscenze, o meglio le abilità di base, a funzionare da organizzatori anticipati, come direbbe Ausubel, a facilitare non solo l'elaborazione degli input in entrata, ma anche a stimolare l'evocazione, passando da un domino all'altro della conoscenza e da una modalità legata alla sensorialità immediata a quella superiore, in cui l'evocazione consente i collegamenti tra il visibile e l'invisibile, tra l'esperienziale e il mentale (Murdaca, 2008).

Gli studenti arrivano a scuola con esperienze diverse, quindi presentano preconcetti, basi di conoscenza, capitale culturale e linguistico distinti che gli insegnanti dovrebbero conoscere e tenere in considerazione nella progettazione curricolare. Gli insegnanti di successo forniscono "scaffold" accuratamente progettati per aiutare gli studenti a compiere ogni fase del percorso di apprendimento con l'assistenza adeguata. E in questo senso il richiamo alla conoscenza delle teorizzazioni scientifiche dei modelli didattici è imprescindibile per l'agire didattico proprio per sottolineare come l'apprendimento non si sostanzia nel binomio stimolo risposta, come su evidenziato, ma si connota come un processo evolutivo che procede, allo stesso modo della conoscenza, non per accumulo di input esterni, ma tramite il processamento degli stimoli esterni ed interni che continuamente modificano le mappe neurali attraverso una rappresentazione sollecitata da processi mnesici ed emozionali (Pellegrino, Hilton, & National Research Council, 2012).

In definitiva, anche alla luce di una serie di argomentazioni transdisciplinari, ritengo che le varie teorie scientifiche sono alla base di un utilizzo di una didattica speciale riverberata da una serie di paradigmi interconnessi e connotata da un intreccio di educazione cognitiva, educazione emotivo affettiva. Si tratta, come direbbe Sacks (2018), di globalizzazione o integrazione, ossia di costrutti

che consentirebbero di generalizzare e di riflettere, di sviluppare la soggettività, come intreccio tra cervello, mente e relazione, insomma un intreccio tra fattori contestuali e personali, cari all'ICF.

L'inadeguata conoscenza da parte degli insegnanti, in generale e nello specifico, degli insegnanti di sostegno di cosa avvenga nel soggetto quando si accinge ad apprendere, porta all'incapacità di costoro di decodificare il profilo di funzionamento, di non saper tradurre le osservazioni sullo sviluppo globale in interventi personalizzati, oltre che di attardarsi a stilare progettazioni generiche e non supportive il cambiamento del soggetto. Programmazioni generiche, tarate su un soggetto ideale e non reale, che si risolvono in una elencazione routinaria di obiettivi formativi di apprendimento, dimentichi del fatto che l'alunno disabile in classe vive una dimensione autentica, foriera di attivazione di processi e dimensioni psichiche concatenati, in cui viene dato rilievo non solo alla componente cognitiva ma anche a quella affettiva e volitiva (Rose, Rouhani, & Fischer, 2013). In tal senso, occorre sviluppare in classe strategie didattiche che permettano all'allievo disabile di acquisire conoscenze sotto forma di nuove informazioni, al fine di promuovere sia un completo senso di sé, che miri ad un atteggiamento ottimale di fronte a situazioni problematiche, sia la capacità di mettere a frutto nella sua realtà le informazioni acquisite.

La didattica in classe deve avvalersi di metodologie che permettano di formare un alunno competente che sappia migliorarsi, acquisire autostima e auto-critica, che sia in grado, pur con le sue problematiche, di rielaborare le informazioni attraverso l'apprendimento significativo. È opportuno, quindi, che la trasmissione delle conoscenze in classe, laddove soprattutto vi è la presenza di un alunno disabile, non sia un semplice meccanismo di replica finalizzato alla memorizzazione di informazioni. L'insegnante deve avvalersi di alcune metodologie innovative, flessibili, integrate, che permettano al soggetto con disabilità di cogliere anticipatamente gli elementi essenziali dell'argomento, utilizzare un linguaggio semplice per cercare di adeguarsi alle abilità linguistiche dell'alunno, rendere partecipe l'alunno stimolando risposte e richiamare le conoscenze pregresse per una più efficace rielaborazione dei contenuti. Questo nuovo orientamento di prospettiva porta in luce i presupposti fondamentali della differenziazione didattica, che rappresenta una metodologia capace di favorire esperienze di apprendimento significativo a tutti gli studenti presenti in classe, in cui le attività sono individualizzate e personalizzate al fine di soddisfare le esigenze di tutti. La differenziazione didattica diviene quindi una nuova filosofia di "fare scuola" che investe tanto la dimensione etica di coloro i quali abitano lo spazio scuola, quanto la stessa organizzazione scolastica che va ripensata in modo da realizzare la sostenibilità per l'inclusione, diventando un luogo di incontro non solo di livelli di accessibilità, adattabilità e visitabilità, ma anche di organizzazione dinamica di spazi intelligenti costruiti affinché ogni

soggetto, anche disabile, possa esprimere e condividere con gli altri le proprie potenzialità e dove possa riscoprire il valore dell'interdipendenza e della solidarietà. Qui il fare non è solo un esercizio cognitivo ma un dialogo con gli altri, un incontro con gli altri, un vivere una multifattorialità di esperienze utili a produrre continui *problem solving* (Kelchtermans et al., 2018; Munby et al., 2001). Pertanto, tutte le risorse, umane e strumentali, che la classe può offrire divengono condizioni imprescindibili per l'apprendimento: dalla risorsa compagni ai linguaggi transdisciplinari alle strumentazioni tecnologiche (D'Alonzo, Bocci, & Pinnelli, 2015; Cottini, 2018) a cui si aggiunge la necessità di una didattica individualizzata e altre forme di partecipazione sociale ai vari ruoli della vita adulta dell'alunno.

Senza la pretesa di voler generalizzare, queste mie riflessioni vanno nella direzione di un nuovo modo di essere dell'insegnante in una scuola inclusiva, che deve recuperare il suo essere comunità educante. È questo un insegnante che sappia essere una risorsa strategica recuperando l'autoconsapevolezza del proprio ruolo, specie in un momento in cui si avverte una crisi di senso. E allora il punto di domanda iniziale a quali coordinate risponde l'esigenza di costruire un modello olistico di formazione etica, che assume nel suo farsi una serie di paradigmi, io rispondo che il primo deve essere quello filosofico, nel suo essere, nel contempo, *phronesis*, *philein* (passione, amore) e *sophia*, saggezza. Non, dunque, un modello ermeneutico epistemologico unico, ma più modelli, che puntano a ripensare la condizione umana e la fragilità con autoconsapevolezza, sensibilità, riflessività per un nuovo umanesimo, anche dell'agire magistrale, che guarda all'autodeterminazione, a quell'autocoscienza a cui fa riferimento Hegel. Il richiamo ai filosofi, a mio modesto modo di vedere, risulta quanto mai necessario proprio per uscire da quella sorta di intorpidimento a cui spesso i nostri insegnanti vanno incontro nell'inseguire questo o quel modello, perdendo di vista il principio multiforme che, di volta in volta, si incontra nel decifrare la fragilità, le complessità esistenziali, il contesto e la sostenibilità degli ambienti di apprendimento. Uscire, insomma, da quella sorta di insufficienza cognitiva, o meglio dire di cecità intellettuale, per abbracciare nuovi orizzonti gnosologici con lo scopo di elaborare proposte e azioni comuni di intervento, che rinviano al senso e alle diverse modalità di esperienze e di comunicazione che i soggetti vivono nei propri spazi di vita, come luoghi di mediazioni tra risorse interne ed esterne (Murdaca, Maggiolini, & Dainese, 2021).

3. Agire professionale degli insegnanti tra paradigmi teorico-ermeneutici, pratica e ricerca: quale connubio?

Quali dunque le coordinate per delineare un profilo riflessivo dell'inse-

gnante e della innovazione didattica per l'inclusione? A mio avviso un contributo fondamentale della rivoluzione in atto nella scuola è proprio la inevitabile revisione della formazione inserendola in una dimensione in cui le coordinate della riflessività (Brookfield, 2017) e della ricerca siano capaci di liberare l'agire degli insegnanti da quei tecnicismi che li spingono ad operare in modo burocratico, ad inseguire tempo e programmi o ancor di più mode didattiche. Non si tratta più di formare un docente esclusivamente competente, in grado di padroneggiare diversi strumenti operativi e tecniche didattiche; l'obiettivo è molto più ambizioso: formare un docente consapevole della relatività delle soluzioni operative apprese e praticate nei contesti scolastici e, dunque, orientato alla ricerca e allo studio permanente in grado di coinvolgere i colleghi, dirigenti, genitori ecc., nell'attivazione di un processo di ricerca continua. Il nuovo insegnante di sostegno è colui il quale ricerca il suo "senso" nella ricerca; non un formatore passivo, bensì attivo, carico di curiosità, che abbraccia la logica della problematizzazione, in special modo quando ha che fare con problemi e difficoltà di apprendimento qualunque sia la loro origine, proprio perché tali problematicità non possono essere affrontate sulla base di modalità didattiche standard, in quanto, in ogni situazione apprenditiva, occorre individuare in quale modo le capacità effettivamente sviluppate dall'allievo possano contrapporsi alla eventuale disabilità o in ogni caso alla causa dei problemi e oltrepassare gli ostacoli che questi pongono all'allievo. Ciò perché, come ben sappiamo, ciascuno reagisce a proprio modo alla malattia e alla patologia e, allo stesso modo, risponde e si commisura in modo personale alle difficoltà che insorgono nel processo di apprendimento.

E proprio qui che si appalesa in tutta la sua significatività l'importanza dell'insegnante nel poggiare la sua consapevolezza etica sulla ricerca per dare una conformazione scientifica al suo agire didattico, oltre che per uscire dalla prassi routiniera aspirando a vagliare la validità di ciò che quotidianamente utilizza. Ma ci vuole passione per fare l'insegnante ricercatore, perché ben si sa quanto la ricerca nasca dalla curiosità, dal desiderio di conoscere, dal desiderio di voler contribuire anche al consolidamento prodotto dalla ricerca teorica o dall'interesse di replicare in contesti diversi le buone pratiche e risultati già ottenuti, ampliando così la portata del sapere specialistico oltre che far acquisire alla scuola quel carattere dinamico che è proprio di reali comunità di apprendimento. Un ruolo, dunque, in progress quello dell'insegnante, la cui crescita fuor di dubbio si lega ad un pluralismo di metodi ma anche di prospettive di indagine nuove che sono piene di rimandi tra teoria e prassi atti a cogliere le variabilità individuali. Un cantiere aperto per una nuova edizione della professionalità magistrale, in un continuo rimando di abilità che includono: il pensiero critico e le capacità di *problem solving*; la capacità di trovare, analizzare, sintetizzare e ap-

plicare la conoscenza a nuove situazioni; le capacità interpersonali che consentono di lavorare con gli altri e di impegnarsi efficacemente in contesti complessi; le capacità autodirezionali che consentono di gestire il proprio lavoro e progetti complessi, una forte autoregolamentazione, funzionamento esecutivo e capacità metacognitive; l'intraprendenza, la perseveranza e la resilienza di fronte a ostacoli e incertezze che la decodifica dell'eterogeneità della classe comporta. Come ben sostenuto da Cantor (2019) questo tipo di abilità richiede un diverso tipo di insegnamento e apprendimento rispetto a quello enfatizzato nelle epoche precedenti quando l'apprendimento era concettualizzato come acquisizione di fatti e l'insegnamento era visto come trasmissione di informazioni da acquisire.

È auspicabile che l'insegnante si allontani dalle opinioni soggettive e si orienti su piste che hanno una consapevolezza metodologica, evitando, ove possibile, la confusione tra ipotesi sperimentali e protocolli di ricerca, ma che pur sempre è in linea con una reinterpretazione culturale e personale.

Diventa quindi sempre più urgente applicare modelli educativi e formativi volti a trasmettere conoscenze, a fornire saperi di cittadinanza capaci di rendere possibile la convivenza all'interno di una dimensione multimediale e complessa e ad incidere sulla maturazione di soggetti consapevoli della loro autonomia e del loro situarsi in una pluralità di rapporti naturali ed umani. La scuola, infatti, deve fornire risposte ad una serie di bisogni educativi diversificati per i quali è necessario un'apertura interpersonale, basata su una disponibilità alla conversazione umana ed alla "problematizzazione del mondo"; è inoltre fondamentale acquisire una competenza comunicativa fornita di codici verbali e non verbali essenziali per entrare in contatto anche con la dimensione sociale ed affettiva del discente, per affermare un approccio interattivo-cognitivo in cui si dipana l'umana esistenza. Da ciò discende che la scuola odierna in un'ottica trasformativa deve assumere su di sé una prospettiva antropologica ed ecosistemica, ed è proprio di questi giorni il varo del Testo Piano scuola 4.0 voluto dal Ministro Bianchi in ottemperanza al testo PNRR, che indica le linee guida per la trasformazione delle classi tradizionali in ambienti innovativi di apprendimento flessibili per assicurare a tutti gli alunni la valorizzazione delle loro singolarità, la consapevolezza del proprio stile cognitivo, al fine approdare alla contestualizzazione dei saperi acquisiti in contesti reali e dei compiti autentici e significativi al di là dei limiti della complessità. Ciò richiede una scuola intesa come comunità di apprendimento capace di fornire un sistema di supporti necessari per uno sviluppo sano, per relazioni produttive e per un progresso apprenditivo. Si tratterebbe della pensabilità di una leadership educativa che porti avanti un approccio olistico-integrato, che deve necessariamente connettersi con i contesti familiari e comunitari e sviluppare partenariati forti e rispettosi per comprendere e costruire sulle esperienze dei bambini e, se necessario, per rafforzare tutti

gli aspetti del sistema di sviluppo in cui sono presenti sfide per la salute e per il benessere dei bambini.

Riferimenti bibliografici

- Aparecida Capellini S. and Giaconi C. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ausubel D.P. (1998). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli
- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Calderhead J. (1987). The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 10(3): 269-278.
- Kelchtermans G., Smith K. and Vanderlinde R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1): 120-134.
- LaBoskey V. K. (2002). Teaching to teach with purpose and passion: Pedagogy for reflective practice. In *Teaching about teaching* (pp. 164-177). London: Falmer Press.
- Loughran J. J. and Russell T. (Eds.) (2002). *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 239-248). London: Falmer Press.
- Moon J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Routledge.
- Moon, J. (2004). Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. *Journal of continuing Education in the Health Professions*, 24(1): 4-11.
- Munby H., Russell T. & Martin A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In: V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* (4th edn) (Washington, DC, American Educational Research Association), 877-904.
- Russell T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective practice*, 6(2): 199-204.
- Russell T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1): 4-14.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books
- Cantor P., Osher D., Berg J., Steyer L. and Rose T. (2018). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 22(2): 1-31.
- Carter P. and Darling-Hammond L. (2016). Teaching diverse learners. In D. H. Gitomer and C. Bell (Eds.). *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 593-638). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Center on the Developing Child (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Cambridge, MA: Harvard University, Center on the Developing Child.

- Cornford R. (2002). Reflective teaching: empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54(2): 219-236.
- D'Alonzo L. (2014). *Disabilità, obiettivo libertà*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: Ed. Morcelliana.
- D'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Ed. Morcelliana.
- Dainese R. (2016). *Educazione inclusiva, inserimento educativo. Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Darling-Hammond L., Cook-Harvey C., Flook L., Gardner M. and Melnick H. (2018). *With the Whole Child in Mind: Insights from the Comer School Development Program*. Alexandria, VA.
- Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B. and Osher D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2): 97-140.
- Florian L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4): 202-208.
- Galanti M.A., Giaconi C., Zappaterra T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 7-14. Doi: 10.7346/sipes-01-2021-01.
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente*. Trento: Erickson.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale 2005).
- Gardou C. (2016). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori Università (Edizione originale 2015).
- Gaspari P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Guy-Evans O. (2020). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>.
- Kelchtermans Geert, Kari S. and Vanderlinde R. (2017). Towards an "International Forum for Teacher Educator Development": An Agenda for Research and Action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1): 120-134.
- Mankki V., Mäkinen M. and Mäkinen P. (2019). Teacher educators' predictability and student selection paradigms in entrance examinations for the Finnish Primary School Teacher Education programme. *European Journal of Teacher Education*. <https://www.tandfonline.com/loi/cete20>.
- Mura A. and Zurru, A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 18(3): 43-57.
- Murdaca A.M., Dainese R., Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 49-53.

- Murdaca A.M., Oliva P. e Panarello P. (2016). L'insegnante inclusivo. Fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche. *Formazione & Insegnamento*, 14.
- Noguera P., Darling-Hammond L. and Friedlaender D. (2017). Equal opportunity for deeper learning. In R. Heller, R. Wolfe, & A. Steinberg (Eds.). *Rethinking readiness: Deeper learning for 1986 What is Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory?* (2019, May 3). Cambridge: Harvard Education.
- Qvortrup A. and Qvortrup L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7): 803-817.
- Richter E., Brunner M. and Richter D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101(3), 103303. Doi: 10.1016/j.tate.2021.103303.

Diseño y personalización de contextos educativos inclusivos: estrategias y tecnologías didácticas

Design and Customization of Inclusive Educational Environments: Strategies and Didactic Technologies[^]

*Dolors Forteza Forteza**, *Alejandro Ramon Rodríguez Martín***, *Arianna Taddei****

Resumen

Un futuro sostenible y justo para la infancia y la juventud pasa por el compromiso con una educación que acoge y respeta a todos y a todas en sus trayectorias escolares. La educación inclusiva, entendida como derecho, es reconocer la diversidad de identidades que nos conduce a la eliminación de cualquier forma de exclusión. Desde esta perspectiva, incorporar el marco del DUA en educación, es un reto inaplazable. Un aporte estratégico a esta perspectiva de la inclusión proviene también de los avances científicos y tecnológicos: de los resultados en el estudio del sistema nervioso surge la necesidad de abordar su plasticidad y las repercusiones que ello tiene en las prácticas educativas inclusivas, y de las evidencias de que un empleo competente de las tecnologías ofrece una oportunidad para promover estrategias didácticas en beneficio de todos, sin excepciones.

El artículo propone alimentar una reflexión multidimensional sobre el enfoque de educación inclusiva abordando tanto los principios y valores sociopolíticos y culturales, como las perspectivas de diseño pedagógico-curricular y de las herramientas tecnológicas que hoy pueden representar recursos estratégicos.

Palabras llave: Educación Inclusiva, DUA, neurodidáctica, tecnologías.

[^] Los autores compartieron la configuración general del artículo. Sin embargo, a los efectos de la atribución, los tres autores escribieron conjuntamente los párrafos 1, 5 y las referencias bibliográficas; Dolors Forteza Forteza escribió el párrafo 2; Alejandro Ramon Rodríguez Martín escribió el párrafo 3 y Arianna Taddei el párrafo 4.

* Profesora del área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de las Islas Baleares. E-mail: dolorsforteza@uib.es.

** Profesor del área Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Oviedo. E-mail: rodriguezmalejandro@uniovi.es.

*** Profesora en Didáctica y Pedagogía Especial, Universidad de Macerata. E-mail: arianna.taddei@unimc.it.

Abstract

A sustainable and fair future for children and youth requires a commitment to an education that welcomes and respects everyone in their school careers. Inclusive education, understood as a right, is recognizing the diversity of identities that leads us to the elimination of any form of exclusion. From this perspective, incorporating the UDL framework in education is an urgent challenge. A strategic contribution to this perspective of inclusion also comes from scientific and technological advances: from the results in the study of the nervous system arises the need to address its plasticity and the repercussions that this has on inclusive educational practices, and the evidence that a competent use of technologies offers an opportunity to promote teaching strategies for the benefit of all, without exceptions.

The article proposes to feed a multidimensional reflection on the inclusive education approach, addressing both the sociopolitical and cultural principles and values, as well as the perspectives of pedagogical-curricular design and the technological tools that today can represent strategic resources.

Keywords: Inclusive Education, UDL, Neurodidactics, Technologies

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 25/10/2022

Publicato online: 20/12/2022

1. Introducción

Hablar de equidad, calidad e inclusión en los sistemas educativos nos remite, en primer lugar, al referente internacional de la Agenda 2030 y, en concreto, al objetivo 4 de entre los 17 que se especifican (UNESCO, 2015). En este marco, si garantizar una educación inclusiva es clave para que todos los niños y todas las niñas y jóvenes tengan oportunidades de aprendizaje, la calidad es importante para “escapar del ciclo de pobreza, reducir las desigualdades y lograr la igualdad de género” (*ibidem*), poniendo en práctica acciones equitativas.

El logro de un futuro sostenible y justo pasa, necesariamente, por el compromiso firme de transformación del sistema educativo, en consonancia con los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Luchar contra cualquier forma de discriminación, desigualdad y exclusión a la que todavía se ven sometidos diferentes grupos de alumnos y alumnas es una forma de hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano. Desde esta perspectiva, incorporar el marco teórico-práctico del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en educación es un desafío

también clave en tanto que “se perfila como un modelo para apoyar la transformación educativa” (Alba, 2019, p. 64) y, para ello, se precisan medidas estratégicas que faciliten la implicación de los agentes educativos (profesorado, equipos directivos y administración educativa) por su papel en el fomento de la formación en modelos didácticos inclusivos (ibidem). Un aporte estratégico a esta perspectiva educativa y cultural de la inclusión proviene también de los avances científicos y tecnológicos.

Por un lado, los resultados en el estudio del sistema nervioso y del cerebro han experimentado un gran desarrollo, y con él, la neurociencia. En otras palabras, la neurociencia estudia el cerebro y cómo su acción origina la conducta y el aprendizaje o, incluso, cómo influye sobre éstas (Marueira Cid, 2010). De ahí surge la necesidad de abordar la plasticidad del sistema nervioso y las repercusiones que ello tiene en las prácticas educativas a través de aspectos como la motivación, la atención, las emociones y la memoria que deberían estar en el centro de un enfoque de didáctica inclusiva.

Por otro lado, un empleo competente y consciente de las tecnologías ofrece una oportunidad significativa para promover estrategias didácticas inclusivas personalizadas y en beneficio de todo el grupo de alumnado.

El artículo propone alimentar una reflexión multidimensional sobre el enfoque de educación inclusiva abordando tanto los principios y valores sociopolíticos y culturales, como las perspectivas de diseño pedagógico-curricular y de las herramientas tecnológicas que hoy representan recursos estratégicos, aunque con sus potencialidades y riesgos.

2. Desarrollando equidad, calidad e inclusión para una escuela de todos con todas

A pesar de que se hayan producido avances relevantes en los últimos años, la implementación real del derecho a una educación inclusiva como oportunidad de crecimiento individual y social para un proyecto de vida exitoso, dista de ser efectivo, pues las evidencias nos muestran que aún hay muchos obstáculos a los que hacer frente. Dar visibilidad a las barreras que dificultan o impiden el aprendizaje y la participación del alumnado que, por múltiples causas, condiciones y situaciones, se encuentra en riesgo de exclusión en las diferentes etapas educativas, es un compromiso personal y colectivo de carácter ético. Un compromiso que debe conducirnos a la deseada y necesaria construcción de una escuela inclusiva que tenga impacto en la sociedad, llamada a ser también más inclusiva. Algunas de estas barreras se comentan a continuación:

- Las categorías y el etiquetaje: la clasificación del alumnado que todavía se refleja en normativas tiene consecuencias serias y permanentes en las trayectorias educativas del alumnado más frágil debido a circunstancias múltiples. Por una parte, se legitiman actuaciones que separan a los alumnos y las alumnas; determinadas propuestas específicas (dentro y fuera del aula regular) se justifican por una categoría diagnóstica, sin analizar los efectos colaterales que producen y el impacto en el proceso de aprendizaje. Sobre los primeros, señalar, entre otros, el daño que se produce en el autoconcepto y la autoestima y, sobre el segundo, enfatizar la privación de adquirir ciertas competencias y objetivos de la educación obligatoria al ser desvinculados del aula ordinaria y de su grupo; por último, la categorización conlleva la permanencia del etiquetado no únicamente en la escolarización obligatoria, sino también a lo largo de la vida. Etiquetas que, por otra parte, sustantivan un rasgo, una característica o una diferencia que deberían mantenerse, en todo caso, como adjetivos (persona con...) y no como sustantivos. Así, las políticas inspiradas en una perspectiva centrada en las carencias y déficits del alumnado, creando espacios paralelos (aulas específicas, planes, programas) desconectados de las experiencias de aprendizaje con el grupo de referencia, sigue siendo una barrera poderosa de discriminación y exclusión.
- El diseño curricular y la visión del apoyo educativo: más enfocado al contenido que a las competencias y habilidades, cerrado e inflexible, ha sido y sigue siendo un duro obstáculo para el avance hacia una inclusión efectiva de todo el alumnado. En consecuencia, las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs), significativas y no significativas, se mantienen como la opción más viable para ciertos colectivos de alumnos y alumnas, separándoles de las oportunidades que ofrece la interacción con los iguales y el aprendizaje cooperativo. Se deriva de esta situación la visión restrictiva del apoyo ejercida fundamentalmente por especialistas; especialistas que, a su vez, ejercen sus funciones con un alumno individualmente o en pequeño grupo, dentro o fuera del aula. Se desaprovecha, así, las oportunidades que ofrece una visión amplia del apoyo educativo-inclusivo, entre otras cuestiones, para movilizar mejoras para todos (Echeita, 2022) y el cambio hacia prácticas de corresponsabilidad y compromiso con respecto al aprendizaje de todo el alumnado que, en este siglo, demanda y necesita otro tipo de prácticas. Prácticas innovadoras inclusivas porque, de acuerdo con Huguet (2016), “la innovación sin inclusión está vacía de calidad humana”.
Para una educación inclusiva real y efectiva debemos afrontar, ineludiblemente, desafíos significativos. Considerando la amplia y compleja estructura que conforma el sistema educativo de cualquier país, en el que

confluyen diversos factores que requieren un análisis global y sistémico a la vez que contextualizado en la realidad de cada territorio, señalaremos solo algunos de estos desafíos.

- a) Todavía tenemos el difícil reto que involucra un cambio de actitudes con respecto a determinados colectivos de alumnos y alumnas. Hay copiosas resistencias al cambio que obedecen, de partida, a prejuicios, ideas y prácticas construidas históricamente sobre certezas en torno a las diferencias. Hoy, podemos afirmar que los progresos en educación han sido notables respecto a décadas anteriores, aunque no suficientes ni al ritmo que deseáramos para alcanzar cotas más elevadas de inclusión de todos y de todas en el sistema educativo. Avanzar en esta dirección entraña instalar un modelo que nos permita comprender la magnitud del desafío que supone la inclusión educativa, un modelo calificado como ecológico, sistémico, multiagencia (Echeita, 2022) y social-emancipatorio a través del que implementar logros perdurables que alcancen a todos.
- b) Maximizar el aprendizaje de todo el alumnado, manteniendo una educación de calidad sostenida con altas expectativas en torno a las posibilidades de aprender de todos con todos, recreando situaciones y experiencias que incrementen las potencialidades es, sin lugar a duda, otro de los grandes desafíos. De ahí la importancia de alinearse con el objetivo 4 de la Agenda 2030, una hoja de ruta desde la que se asume que la educación es una poderosa arma para la lucha contra cualquier forma de desigualdad, y por consiguiente, el camino para la transformación de las comunidades y la sociedad.
- c) Crear situaciones y experiencias de aprendizaje valiosas para todos y todas supone un cambio de paradigma que enlaza la educación inclusiva con el desarrollo curricular. El Diseño Universal para el Aprendizaje se sitúa en el corazón de este desarrollo por cuanto las concepciones didácticas, las innovaciones metodológicas, los recursos y la evaluación se basan en un enfoque inclusivo, es decir, se parte del derecho de todos los niños y las niñas y de los jóvenes a tener oportunidades de aprender, socializarse, participar y tener éxito-progreso en espacios comunes para todos, de todos y con todos.
- d) La formación del profesorado, además de una asignatura pendiente, es un desafío no solo necesario sino urgente. Las carencias y desajustes, tanto en la formación inicial como en la permanente, tienen importantes implicaciones para avanzar en la transformación que se precisa desde una perspectiva inclusiva. Crear una cultura colaborativa en los centros educativos y en las universidades (codocencia, observación entre iguales...) es la estrategia para implementar cambios (Duran, 2019) y mejorar la enseñanza y el desarrollo profesional docente del futuro profesorado y del

profesorado en activo. Este enfoque hace posible una visión distinta de los apoyos, entendiendo este concepto de forma amplia y holística y no de manera restrictiva exclusivamente para alumnado con necesidades específicas. No menos importante es la repercusión que la creación de una cultura colaborativa en la organización de un centro puede tener en el liderazgo inclusivo, al mismo tiempo que dicho liderazgo tiene el potencial de impulsar una cultura inclusiva, un proyecto como señal de identidad de una organización que aprende para gestionar el progreso y el éxito escolar.

3. Diseño Universal para el Aprendizaje: aportes desde las neurociencias

Los avances de la ciencia y de las tecnologías han demostrado que existe una estrecha relación entre los avances sobre el estudio del cerebro y nuestro sistema nervioso y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Surgen aquí conceptos como “*neuroeducación*” y “*neurodidáctica*” como disciplinas que se encargan de la relación enseñanza-aprendizaje y cerebro (Benavidez y Flórez, 2019) y que debe fundamentarse, necesariamente, en los avances neurocientíficos rigurosos y en evidencias científicas que permitan contrarrestar los neuromitos existentes.

Por tanto, tal y como señalan Banavidez y Flórez (2019, p. 29), «el objetivo de la neuroeducación (...) es proponer estrategias didácticas que ayuden a los docentes en el proceso de enseñanza, estrategias que tomen en cuenta la importancia de las emociones como mediadoras del aprendizaje». De ahí la relevancia de que el profesorado tenga un conocimiento básico de la estructura, el funcionamiento y la plasticidad del cerebro que le confiere flexibilidad, dinamismo y adaptación a las situaciones (Ocampo González, 2015), es decir, un contexto diverso e inclusivo. En esta línea, diferentes autores (Flórez, 2017; Martínez y Redondo, 2016; Rodríguez, 2016; Stallen y Sanfey, 2015), entienden que las aulas inclusivas deben ser reflejo de esta neurodiversidad cerebral que debe traducirse en la construcción de ambientes de aprendizaje ricos, diversificados y emocionantes para el alumnado.

Para contribuir a esa finalidad que propone la neurodidáctica, Armstrong (2012), propone una serie de ideas clave o principios que sustentan este enfoque y que Fernández (2017) sintetiza en:

- desarrollar conciencia de las fortalezas del alumnado y desarrollar estrategias de aprendizaje que las apoyen;
- establecer modelos de conducta positivos y aprovechando las aportaciones de las neuronas espejo;
- utilizar tecnologías asistidas y diseños universales para el aprendizaje;
- crear una red profesional coordinada;

- promover aspiraciones profesionales positivas;
- diseñar ambientes estimulantes y reforzadores.

Tras todo lo expuesto con relación a los avances neurocientíficos, no cabe duda de que el desarrollo de las capacidades cognitivas y el del cerebro están estrechamente unidas. Por ello, sólo desde la colaboración entre neurociencia, pedagogía y psicología se podrán modificar progresivamente las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos, pero, también, la formación del profesorado y, precisamente, como forma de aunar estos referentes y todo el desarrollo psicopedagógico existentes, surge el DUA.

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque teórico y práctico (Center for Applied Special Technology-CAST, 2013) que tiene como objetivo apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Se trata de una propuesta para dar más flexibilidad al currículo y que se adapte a todo el alumnado.

El DUA supone un nuevo enfoque; un marco curricular amplio, un referente conceptual e, incluso, una mirada diferente sobre el diseño, desarrollo y evaluación del currículo. Su estructura ofrece flexibilidad y permite personalizar la educación a través de diferentes estrategias y recursos para afrontar la diversidad en un sentido amplio (aptitudes y habilidades sensoriales, motorices, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.).

El enfoque DUA o la mirada DUA es un planteamiento dinámico e integrador de diferentes teorías, especialmente, Vygotsky, Bruner, Ausubel, Gardner, etc. y, por supuesto, de los avances en las investigaciones en neurociencia y cuyas evidencias principales hemos mostrado previamente. El DUA asume que todas las personas presentan diferencias en tres aspectos sociocognitivos:

- en el reconocimiento de lo que nos rodea,
- en las respuestas que damos física y cognitivamente, y
- en la apreciación afectiva y valoración de lo que nos rodea.

Además, desde el enfoque DUA, se reconoce el valor didáctico de muchas metodologías y estrategias válidas para facilitar la presencia, la participación y el éxito educativo de todo el alumnado (Alba, 2016) desde planteamientos flexibles que permita la identificación de barreras para implementar prácticas inclusivas.

El modelo del DUA define tres principios para orientar la práctica educativa desde una perspectiva inclusiva (Rose y Meyer, 2002), cada uno de ellos en relación con una red.

A continuación, detallamos los tres principios fundamentales del DUA que están formulados para minimizar las barreras del currículo y maximizar las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado (CAST, 2018).

- Principio 1: Proporcionar Múltiples Formas de Compromiso.

- Principio 2: Proporcionar Múltiples Formas de Representación.
- Principio 3: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión.

Cada principio del DUA tiene asociadas tres pautas, que son núcleos o categorías en torno a las cuales se agrupan las estrategias didácticas relacionadas con la activación de diferentes procesos de aprendizaje. En un siguiente nivel de concreción, para cada pauta se establecen una serie de puntos de verificación en los que se agrupan propuestas metodológicas específicas, derivadas de los resultados de las prácticas de los docentes y las investigaciones (*Ibidem*).

Tabla 1 - Relación entre las redes cerebrales y los tres principios del DUA

Redes afectivas	Redes de reconocimiento	Redes estratégicas
Inteligencia emocional	Inteligencia cognitiva	Inteligencia ejecutiva
<i>Principio 1.</i>	<i>Principio 2.</i>	<i>Principio 3.</i>
Proporcionar múltiples formas de Compromiso	Proporcionar múltiples formas de Representación	Proporcione múltiples formas de Acción y Expresión
<i>¿Por qué se aprende?</i>	<i>¿Qué se aprende?</i>	<i>¿Cómo se aprende?</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de Alba Pastor, 2016

A modo de resumen, los tres principios y las pautas del DUA son las siguientes:

Principio 1: Proporcionar Múltiples Formas de Compromiso

- Proporcionar opciones para captar el interés
- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
- Proporcionar opciones para la auto-regulación

Principio 2: Proporcionar Múltiples Formas de Representación

- Proporcionar opciones para la percepción
- Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos
- Proporcionar opciones para la comprensión

Principio 3: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión.

- Proporcionar opciones para la acción física
- Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación
- Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas

Aparte de las evidencias científicas que respaldan la formulación donde descansa el DUA, hay estudios de gran calado que también revelan la eficacia

de este planteamiento. Así, por ejemplo, Wook Ok et al. (2017) destacan que, en general, la enseñanza basada en el DUA tiene el potencial de aumentar el acceso y la participación de todo el alumnado, especialmente, el que tiene discapacidad. Igualmente, el DUA mejora los resultados académicos y sociales, si bien hay diferencias en los efectos que genera en los centros educativos. En esta misma línea, también se ha posicionado Capp (2017; 2020) quien en sus recientes estudios a través de metodologías diversas (metaanálisis y encuesta) pone de relieve que el DUA es un enfoque efectivo para mejorar el proceso de enseñanza, aunque no hay evidencias directas de su impacto directo en la mejora de los resultados. Además, los resultados demuestran que el profesorado de educación primaria tiene mayor confianza que el profesorado de educación secundaria en todo lo relativo a la implementación del DUA (Seok et al., 2018); la falta de confianza docente podría explicarse por la escasa formación en este campo.

4. Las TIC en la perspectiva de una didáctica inclusiva

Las tecnologías, según Cottini (2020), afectarían a las tres órbitas alrededor de las cuales gravita el desarrollo de una didáctica inclusiva: la órbita organizativa, metodológica y de la didáctica referida a las necesidades educativas específicas. Desde el punto de vista organizativo, la introducción y utilización de las tecnologías no produce por sí misma una mejora de la calidad didáctica, sino que depende de las competencias del profesorado para adaptar el potencial digital a las características de los estudiantes. Como subrayan Calvani e Cottini (2020), con el fin de llevar a cabo una política tecnológica para la inclusión, conviene hacer referencia a algunos supuestos teórico-metodológicos:

- a) adoptar una óptica sistémica, para que la propuesta didáctico-tecnológica se evalúe según los criterios de sostenibilidad y fiabilidad en favor del sistema escolar en su conjunto y no de experiencias individuales subjetivas;
- b) parece importante adoptar los principios de una educación para todo el grupo clase, tales como la activación de los conocimientos previos, el uso del modelo guiado, la retroalimentación, la adopción de un enfoque metacognitivo;
- c) diseñar una arquitectura organizativa basada en los principios de un diseño universal;
- d) la atención de los profesores debería centrarse en los enfoques metodológicos y las características de los estudiantes y no en las tecnologías, ya que estas funcionan mejor si se sostienen en métodos

eficaces con una clara explicitación de su contribución a los objetivos que deben alcanzarse.

Las tecnologías digitales en el marco de un diseño inclusivo pueden ser eficientes para mejorar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos aquellos que se encuentran en situaciones de desventaja.

Respecto a las necesidades formativas de los docentes, la investigación internacional Talis 2018 (OECD, 2019) evidencia que los docentes presentan mayores fragilidades en las áreas relacionadas con la didáctica inclusiva y las competencias didácticas tecnológicas. La literatura internacional (Hornby, 2014; Mitchell, 2014) reconoce que el desarrollo de una escuela inclusiva requiere la adopción de estrategias que se han verificado eficaces en términos de «mejora de los aprendizajes o el desarrollo cognitivo, metacognitivo y socio-emocional» (Vivanet, 2020, p. 41). Por lo tanto, es importante reflexionar sobre la efectividad de la utilización de las tecnologías más que sobre las tecnologías en sí ya que, según las diferentes condiciones y modalidades adoptadas, se pueden lograr resultados diferentes.

A continuación, se tratará de contextualizar el uso de las tecnologías dentro del marco ofrecido por el Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018) que se articula en torno a los tres principios fundamentales mencionados con anterioridad.

El primer principio “proporcionar múltiples formas de compromiso” ve a los estudiantes individualmente o en grupos pequeños en entornos físicos o virtuales, utilizando de forma independiente las tecnologías de acuerdo con un enfoque lúdico que tenga en cuenta los intereses y motivaciones personales y grupales. Se prevé la adopción de un software interesante para los estudiantes tanto en el plano cognitivo como socio-relacional. El uso funcional de las tecnologías, de acuerdo con este principio, permite ampliar para todos la oportunidad de experimentar con actividades que respondan a sus intereses, descubrir actitudes todavía no expresadas e invertir en su potencial a través de actividades personalizadas.

El contexto típico de aplicación del segundo principio “proporcionar múltiples medios de representación” es principalmente el aula común en la que la tecnología es gestionada por el docente para apoyar su comunicación y didáctica. En esta situación, las tecnologías contribuyen a realizar una clase multimodal, ya que permiten remodelar y añadir nuevas modalidades de presentación de los contenidos pedagógicos, asociando, por ejemplo, a la información escrita las imágenes. Además, las tecnologías facilitan la rápida desestructuración de la información y la asignación de tareas en función de los diferentes niveles cognitivos del alumnado, apoyando así una didáctica multinivel. Por último, los diferentes materiales diferenciados por modalidad de presentación, apoyo didáctico y nivel cognitivo pueden permanecer a

disposición en archivos digitales accesibles para la consulta y el repaso incluso transcurrido bastante tiempo (Calvani, 2020).

Referente al tercer principio “proporcionar múltiples medios de acción y expresión”, el entorno de realización de las actividades didácticas es un espacio educativo, donde todos los estudiantes pueden recibir retroalimentación y objetivos diversificados que se pueden alcanzar de formas diferenciadas. Esto significa que los estudiantes tienen opciones en el acceso a medios de exploración e interacción: es importante proporcionar materiales con los cuales todos puedan interactuar incluyendo tecnologías de asistencia para quien vive una condición de discapacidad física y diferentes tipologías de software para los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje (TEA) y/o discapacidad cognitiva. La retroalimentación puede ser dada por el docente a través de un curso de tutoría estructurado, en modo asíncrono o sincrónico, mediante el uso de una plataforma. En este último caso el profesorado puede tomar el control del dispositivo utilizado por el estudiante y mostrar cómo proceder.

Las tecnologías, en el marco del DUA, abren la dimensión de la cooperación y del compartir y también de la valorización de la identidad cultural (Calvani, 2020). De hecho, son varias las experiencias educativas que requieren el diseño de productos tecnológicos colectivos (hipertextos, libros multimedia, etc.) en el que deben acordarse normas de participación y comunicación y definirse las funciones de acuerdo con las características de cada uno. En esta dirección, las tecnologías desarrollan una acción de mediación didáctica en función de la construcción del conocimiento, del intercambio de reglas comunes, la pertenencia a su propio grupo clase, en el que cada sujeto puede aportar una contribución basada en sus propias características de aptitud y cultura (ibidem).

Lo afirmado anteriormente subraya, asimismo, que el uso de las tecnologías desde una perspectiva inclusiva contribuye a generar procesos de empoderamiento individuales y sociales.

En esta perspectiva se sitúa, dentro del contexto universitario, el diseño y la experimentación del método Study Empowerment (Giaconi & Capellini, 2016; Giaconi et al., 2018) que asume un valor pedagógico-didáctico en beneficio de todos los estudiantes, especialmente funcional para los estudiantes con TEA.

El marco internacional (MacCullagh, 2016) destaca el aumento progresivo de estudiantes con discapacidad y dislexia en las universidades y evidencia la necesidad de encontrar enfoques sostenibles para los docentes que, hoy más que nunca, se encuentran en contextos universitarios con una población estudiantil caracterizada por una pluralidad de diferencias y necesidades educativas. Más allá de la dimensión cuantitativa, es el nivel de satisfacción

de las y los estudiantes con discapacidad y TEA matriculados en las universidades lo que exige la introducción de innovaciones didácticas inclusivas. Por lo tanto, el desafío se refiere al diseño de entornos que tengan un sistema integrado de tecnologías que puedan apoyar a la población estudiantil general y con discapacidades y/o TEA y crear materiales multimediales accesibles, utilizables y sostenibles. En línea con otras significativas propuestas científicas (Hall et al., 2002; Friso et al., 2011; Cajola & Traversetti, 2017), Study Empowerment se desarrolla por fases que se vuelven estratégicas para brindar respuestas didácticas inclusivas personalizadas que hacen uso de un agregado orgánico e integrado de dispositivos tecnológicos para estudiantes con TEA (Giaconi et al, 2018).

5. Conclusiones

En síntesis, en el siglo XXI es ineludible una educación que incluya a todo el alumnado, de calidad y fundamentada en la equidad. En esta línea, tomar conciencia de las “barreras al aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2015, p. 9) continúa siendo un eje clave, en primer lugar, para comprender las desigualdades y desventajas que se establecen en los centros educativos; y, en segundo lugar, para instaurar, dirán estos mismos autores, valores inclusivos en acción (equidad, igualdad, participación, comunidad, esperanza, honestidad, etc.).

Como revela Slee (2012), la educación inclusiva “no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias [...]. Estos enfoques no llegan a cuestionar la arquitectura de la exclusión” (p. 17); o en otras palabras, cualquier sistema educativo que mantenga mecanismos o estrategias excluyentes no puede ser de calidad (Azorín y Sandoval, 2019). La educación inclusiva no es una cuestión que atañe a profesionales especializados para alumnado especial, tampoco es una cuestión de recursos específicos para alumnado “diferente”, es ante todo un proyecto intencional que abarca a todo el personal (docente y no docente) de un centro, profesionales externos que apuntalan la inclusión, familias, alumnado, agentes sociales, etc., desde una perspectiva comunitaria. Este es un elemento fundamental para apoyar el proyecto de inclusión y la transformación de la escuela a través de un abordaje colaborativo, participativo y sistémico (Porter y Towel, 2020); se trata, en definitiva, de sumar capacidades.

A modo de conclusión, para el avance hacia una educación más inclusiva que garantice la presencia, participación y progreso de todo el alumnado sin excepciones, es esencial analizar las políticas, las culturas y las prácticas considerando que construir respuestas demanda antes la crítica y el análisis

(Slee, 2012, p. 31). Movilizarnos para conseguir este fin debe disponernos a aceptar que la educación inclusiva es una “historia interminable” (Sandoval et al., (2019); debe situarnos en la creencia de que el cambio, parafraseando a Freire (2001, p.75), «es difícil pero posible».

De ahí, la necesidad de incorporar elementos del DUA en la formación inicial y permanente de todo el profesorado pues otros estudios (Barrio y Hollingshead, 2017; Alquraini y Rao, 2020), insisten en este planteamiento y en los efectos positivos para el desarrollo profesional cuando se trabaja desde una mirada DUA. Además, los resultados de las investigaciones indican la necesidad de contar con medios técnicos, tiempo para la coordinación docente y la planificación, así como unas políticas y prácticas concretas y flexibles a nivel de centro para implementar el enfoque DUA desde una perspectiva transversal.

En fin, el enfoque del método Study Empowerment ha demostrado cómo se pueden crear espacios para la personalización a lo largo del tiempo y cómo esta perspectiva permite a las personas con dificultades conocer sus modalidades cognitivas que son más funcionales para actividades y contextos específicos a lo largo de sus vidas (Giaconi y Capellini, 2016). Este método quiere contrastar el riesgo del profesor de propender por enfoques didácticos similares a sus propias formas de pensar y aprender, proyectándolos también en sus propios estudiantes, sin intentar comprender realmente los diferentes perfiles de funcionamiento cognitivo a partir de los cuales adoptar estrategias didácticas y tecnologías personalizadas y, al mismo tiempo, significativas para el aprendizaje de todo el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Alba Pastor C. (Coord.) (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Alba Pastor C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 374: 21-27. Doi: 10.14422/pym.i374.y2018.003.
- Alba Pastor C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9): 55-68. <https://bit.ly/3qkgqpA>.
- Alquraini T.A., & Rao S.M. (2020). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1): 103-114. Doi: 10.1080/13603116.2018.1452298.
- Armstrong T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.

- Azorín Abellán C.M., y Sandoval Marta M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3): 7-27. <https://bit.ly/3D00dgR>.
- Barrio B.L., & Hollingshead A. (2017). Reaching Out to Paraprofessionals: Engaging Professional Development Aligned with Universal Design for Learning Framework in Rural Communities. *Rural Special Education Quarterly*, 36(3): 136-145. <https://bit.ly/3qv41iv>.
- Benavidez V., y Flórez R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Revista Wimblu*, 14(1): 25-53. Doi: 10.15517/WL.V14I1.35935.
- Booth T., y Ainscow M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollar el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM/OEI. <https://bit.ly/3cQMwGb>.
- Cajola L.C., & Traversetti M. (2017). Il metodo di studio come prima misura compensativa per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 14: 127-151. Doi: 10.7358/ecps-2016-014-chia.
- Calvani A., & Cottini L. (2020). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Carocci.
- Capp M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8): 791-807. Doi: 10.1080/13603116.2017.1325074.
- Capp M.J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7): 706-720. Doi: 10.1080/13603116.2018.1482014.
- Carneros S., y Murillo F.J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3): 129-150. Doi: 10.15366/reice2017.15.3.007.
- CAST (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (Versión 2.0). [Traducción al español: C. Alba, P. Sánchez, J.M. Sánchez, y A. Zubillaga]. <https://bit.ly/2BUtKLy>.
- CAST (2018). *UDL and the learning brain*. Wakefield, MA: Author. <https://bit.ly/3U5n14Y>.
- Cottini L. (2020). Prefazione. In A. Calvani & L. Cottini (Eds), *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Carocci
- Duran D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: Maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50: 50-62. Doi: 10.32093/ambits.v0i50.1219.
- Echeita G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1): 207-218. Doi: 10.5569/2340-5104.10.01.09.
- Fernández Batanero J.M., y Hernández Fernández A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudios de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142): 27-41. <https://bit.ly/3eIoIVQ>.

- Fernández A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones didácticas*, 80: 262-266. <https://bit.ly/3ex922J>.
- Flórez J. (2017). Neurodiversidad, discapacidad e inteligencias múltiples. *Revista Síndrome de Down*, 33: 59-64. <https://bit.ly/3hYj4Md>.
- Freire P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Friso G., Amadio V., Paiano A., Russo M.R., & Cornoldi C. (2011). *Studio Efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Giaconi C., & Capellini S.A. (2016). Study Empowerment para a inclusão. In B. Santos, A. Oliveira Batista, & S.A. Capellini (Eds.), *Tópicos em transtornos de aprendizagem* (pp. 246-260). Fundepe.
- Giaconi C., Del Bianco N., Taddei A., & Capellini S. A. (2018). Inclusive University Didactics and Technological Devices: a Case Study. *Education Sciences and Society*, 9(1): 191-217. <https://bit.ly/3Bd9RtM>.
- Hall C.W., Spruill K.L., & Webster R.E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2): 79-86. <https://bit.ly/3BbRXI8>.
- Hornby G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Springer.
- Huguet T. (2016). *La innovación sin inclusión está vacía de calidad humana (entrevista)*. <https://bit.ly/3KTWS4R>.
- MacCullagh L., Bosanquet A., & Badcock N.A. (2016). University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies. *Dyslexia*, 23(1): 3-23. Doi: 10.1002/dys.1544.
- Martínez M., y Redondo J.L. (2016). *Aulas inclusivas: reflejo de la neurodiversidad cerebral* [Página Web]. <https://bit.ly/2YwtMBV>.
- Maureira Cid F. (2010). Neurociencia y educación. *Exemplum*, 3: 267-274. <https://bit.ly/37YuviF>.
- Michell D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.
- Ocampo González A. (2015). De la neurodiversidad a la neurodidáctica: algunas evidencias para comprender como diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Revista de Psicopedagogía*, 139: 2-25. <https://bit.ly/3i0XE11>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- Porter G.L., & Towell D. (Eds.) (2020). *The Journey to Inclusive Schooling. Advancing school transformation from within*. Inclusive Education Canada and Centre for Inclusive Futures. <https://bit.ly/2YWUumk>.
- Porter G.L., y Towell D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada and Centre for Inclusive Futures <https://bit.ly/3U5Bca0>.
- Rodríguez R. (2016). La construcción de ambientes de aprendizajes desde los principios de la neurociencia cognitiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2): 245-263. <https://bit.ly/2Z5h6B6>.

- Rose D.H., & Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Sandoval Mena M., Simón Rueda C., y Echeita Sarrionandía G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Síntesis.
- Seok S., DaCosta B., y Hodges R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6: 171-189. Doi: 10.4236/jss.2018.65014.
- Slee R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Stallen M., y Sanfey A.G. (2015). Cooperation in the brain: neuroscientific contributions to theory and policy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3: 117-121. <https://bit.ly/2BAi7cv>.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Valdés Morales R.V. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de inclusión. *Revista de investigación educativa. REDIECH*, 9(16). <https://bit.ly/3QCdDCM>.
- Vivanet G. (2020). Technologie per l'inclusione: ovvietà, evidenze, orizzonti da esplorare. In A. Calvani, & L. Cottini (Eds), *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Carocci.
- Wook Ok M., Rao K. Bryant B.R., & McDougall D. (2017). Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research. *Exceptionality*, 25(2): 116-138. <https://bit.ly/3RYnMeg>.

Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination

Karrie A. Shogren*, Aldo Caldarelli**, Noemi Del Bianco°, Ilaria D'Angelo°, Catia Giaconi°

Abstract

In the present paper, after a description of the theoretical framework used to define self-determination, we will describe the importance of structuring a research context that fosters the self-advocacy of people with disabilities. In this direction, a protocol of participatory research with people with intellectual disabilities will be presented in the third paragraph. Specifically, we will expand the procedure to support the creation of accessible museum captions, thanks to the application of Easy-to-Read guidelines.

Keywords: Self-determination; People with intellectual disabilities; Easy-to-Read

First submission: 30/08/2022, accepted: 29/09/2022

Available online: 20/12/2022

1. Introduction

The level of inclusiveness that people with disabilities can experience is always related to the achievement of a good level of involvement in cultural and social environments. The researchers (Shogren & Raley, 2022; Giaconi *et al.*, 2021a; Shogren *et al.*, 2015) agreed that access to information and to social life can lead to an increase in self-determination and of the opportunities for people with disabilities to participate in life's events.

This means, in particular, that making cultural knowledge as well as relevant information accessible and available will support people to make choices autonomously and enjoy greater participation within society. In addition, it will enable them to build self-determination, expanding their

* University of Kansas. E-mail: shogren@ku.edu.

** Università Niccolò Cusano. E-mail: aldo.caldarelli@unicusano.it.

° Università degli Studi di Macerata.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14611

worldview and taking control of their lives (Shogren & Raley, 2022; Giaconi *et al.*, 2021a; Shogren *et al.*, 2015).

The present paper, describes the theoretical framework used to define self-determination, and describes the importance of structuring a research context capable of fostering the self-advocacy of people with disabilities. In this direction, a protocol of participatory research with people with intellectual disabilities will be presented in the third paragraph. Specifically, we will expand the procedure to support the creation of accessible museum captions, through the application of Easy-to-Read guidelines.

2. Theoretical framework

Among the main theoretical references related to self-determination we will delve into the Causal Agency Theory (Shogren & Raley, 2022; Shogren *et al.*, 2015) because it brings together related theories to define self-determination and describe its development. It highlights the role of building (a) personal capacities for self-determination, (b) environmental supports for self-determination and (c) supports that are personalized to each person's support needs enabling them to express self-determination across environments. Causal Agency Theory suggests that humans act on their environments and shape and self-direct their own outcomes. However, such actions and the outcomes of such actions are shaped by environmental factors, namely the degree to which environments promote or introduce barriers to self-determined actions. For example, environments that pathologize disability and perpetuate ableist policies and practices will limit self-determination. The context, then, shapes self-determination and its development. This means it is essential to engage in work focused on supporting self-determination and self-representation in people with intellectual disability through multiple modalities, including co-design of accessible materials.

Causal Agency Theory provides a framework for thinking about systems of supports for self-determination that are strengths-based, recognize the role of person-environment fit, and highlight how supports can be leveraged to create supportive environments and enhance personal abilities to promote personal self-determination while also changing the context and recognizing the role of the person with intellectual disability in making such change. Specific to disability, Causal Agency Theory pushes forward a social-ecological approach that emphasizes the only contexts that should be the reference point for planning for supports for self-determination should be inclusive, community-based settings. Segregation and separation are rooted in a deficit-based model and limit the actualization of the human right to self-determination and

supportive contexts meet basic psychological needs and that promote personal self-determination outcomes. Third, Causal Agency Theory advances the integration of strengths-based models rooted in positive psychology into the disability field (Shogren *et al.*, 2015).

Causal Agency Theory defines self-determination as a «dispositional characteristic manifested as acting as the causal agent in one's life» (Shogren *et al.*, 2015, p. 258). Self-determined actions function to enable a person to be the causal agent in his or her life. Self-determined actions are influenced by the contexts and environments that people experience and have access to across the life course. While self-determination is influenced by a variety of social-ecological factors, the focus of Causal Agency Theory is understanding how to support the development of the disposition of self-determination, or the enduring tendency that is expressed differently across people and time. We assert that self-determination can be expressed in different ways and at various times across the life course and that we can devise strategies to measure it and observe variability across individuals and within individuals over time as supports change. The purpose of such assessment is to inform supports in the environment and in building personal capacities to further enhance self-determination. Additionally, we assume that cultural values and beliefs also influence the expression of self-determination, particularly how goals are defined and actions taken toward them. Causal Agency Theory rejects the notion that there is a “right” way to engage in self-determined action, and instead presumes that with supportive environments that all people can determine the most effective, interdependent ways to engage in self-determined actions that embrace their values, beliefs, visions, and self and communal goals.

Self-determination, therefore is not an end, but a continuously evolving process. Self-determined actions are self-caused; volitional and agentic, driven by action-control beliefs about the relationships between actions (or means) and ends. Volitional actions describe how self-determined people act intentionally, deliberately, and purposefully as they work toward goals in their lives. In other words, they act make conscious choices based on their interests, preferences, values, desires, and beliefs. Volitional action includes three abilities and attitudes: autonomy (acting based on one's preferences, interests, beliefs, and values without undue outside influence), self-initiation (initiating actions to identify a goal using past experiences as a guide), and inhibitory control (suppressing attention or prepotent behaviors in order to adapt to environmental demands). Agentic actions are self-directed steps a person takes in service of a goal and serves as the means through which one makes progress on goals that they have decided to act on, volitionally. Agentic action involves four abilities and attitudes: self-regulation (internal process of using coping responses to direct goal-guided activities over time and across contexts), self-

direction (directing actions toward goals and responding to challenges along the way), pathways thinking (identifying different ways to solve problems while working towards goals), and cognitive flexibility (learning from and integrating feedback from one's environment and then adapting responses to changing contextual demands and relevant feedback). Action-control beliefs involve recognizing that one's own abilities support goal achievement and feeling empowered to act based on the beliefs that one's volitional and agentic actions will lead to or cause desired outcomes. Action-control beliefs which include self-awareness (learning about oneself as well as needs, dreams, and goals) and self-knowledge (developing more and more understanding of what one's dreams are, how others can support in achieving them, and how to build a long-term vision for the future).

3. Implementing accessibility through Easy-to-Read guidelines

The theoretical framework, outlined in the previous section, provides a guide for the implementation of opportunities and practices aimed at implementing self-determination and self-representation, especially in people with intellectual disability.

Among the various protocols that can be implemented, the value of collaboration between theories and practices unfolds, in our opinion, in the realization of opportunities for all to be active and conscious users of information and content starting from the guarantee of full accessibility. Indeed, accessibility to information allows people to know and reaffirm their rights, making their own choices independently in order to have more control over their lives and future (Gilmartin, Slevin, 2010).

With reference to intellectual disability, studies show that issues of full accessibility to knowledge and information can be supported by transforming data into a clearer and easier to understand format (Wolman, 1991; Rondal, 2001; Poncelas, Murphy, 2007; Mayer, 2021). In this direction, the use of Easy-to-Read guidelines, or simplified texts, allows for greater accessibility of concepts and more comprehensive usability of information, facilitating reading performance and comprehension. Such standard advice is, in fact, a set of basic rules for creating accessible information for all. It is a list of suggestions produced to approach any content, no matter how complex, in ways that it is accessible to all, including people with intellectual disability. Despite the fact that the need for further empirical evidence to guarantee Easy-to-Read recommendations for such disabilities is stressed (Nomura *et al.*, 2010; Fajardo *et al.*, 2014), the easier to understand documents are intended to represent the concretization of a need's expression, with the intention of bringing everyone

closer to the acquisition of new skills. Consequently, this can support the exchange of knowledge and the active participation in society and, therefore, self-representation.

The design itself or the selection of Easy-to-Read texts is not a simple issue, so educators usually use recommendations made by international organizations such as the Guidelines for Easy-to-Read Materials by the International Federation of Library Associations and Institutions (Nomura *et al.*, 2010) (Tronbacke, 1997), the Make It Simple Guidelines by the International League of Societies for Persons with Mental Handicap (ILSMH) (Freyhoff *et al.*, 1998) or the Easy-to-Read guidelines made by Inclusion Europe¹

The development of the reference material, which these organizations have made, makes it possible to bring anyone closer to the rules for Easy-to-Read writing. For example, the Easy-to-Read guidelines, made by Inclusion Europe, present a booklet called “Information for All”, which offers general guidance regarding the European guidelines to be used to make information easy for everyone to read and understand. Specific cautions, consistent with each type of format (written, digital, audio, etc.), are offered. The booklet “Don’t Write About Us Without Us”, delves into the possibilities of involving people with intellectual disabilities in writing Easy-to-Read text. Two different modalities are presented in this booklet: writing a document directly in Easy-to-Read language (a strategy that is recommended) or translating a difficult text into accessible language. The “Teaching Can Be Easy” booklet encapsulates recommendations for education staff, in fact, it was outlined precisely to help teachers make their courses more accessible. This booklet is intended to help teachers in writing materials to meet the special needs of students. Lastly, “Training Trainers” offers tips and recommendations on training trainers and teachers to bring them closer to the modalities of accessible reading and comprehension. In addition there is “Text of the checklist to be translated”, which is a series of final checklist questions that help capture the level of accessibility of the text. Inclusion Europe has also prepared a logo to identify texts written in compliance with the criteria that can be used, just like the guidelines, free of charge and by everyone to help expand the possibilities of accessibility more and more.

The general aim of the Easy-to-Read to contribute to the facilitation of notions that are too ‘hostile’ is combined with the possibility of calibrating any type of content in relation to the peculiar needs of each person. The adaptability perspective of Easy-to-Read is understood as a personalized pathway aimed at adapting content and strategies to facilitate its communication in modalities that are preferred by the person with intellectual disability (Bortolotti, Paoletti,

¹ <https://www.inclusion-europe.eu/>.

2021). We agree with Lascioli and Pasqualotto (2021) that making learning environments as accessible and adapted as possible contributes to guarantee the right to achieve educational success and participate in all aspects of society.

From these considerations, emerges the need to create Easy-to-Read text or information from joint work with people with disabilities. Joint work to construct such easy-to-read information can become, therefore, an opportunity to share knowledge and competences with a group composed of people with and without disabilities. This creates spaces where the person takes an active role in the construction of his or her own knowledge, and the inclusive declination of the process of creating accessible information.

In this direction, educators can follow the steps that are given in the Easy-to-Read booklets:

1. know the target audience (disabilities, needs, etc.) to whom the information will be addressed;
2. choose the best format for the information (digital, paper, etc.) in relation to the accessibility needs of the people to whom the content will be addressed;
3. choose the most appropriate language with reference to the age of the people to whom the information will be addressed;
4. adhere to the principles of clarity of exposition while maintaining adherence to the semantic areas and meanings of the topic being made accessible;
5. explain and make understandable any “difficult” words that may be related to the topic you are making accessible;
6. always involve people with disabilities when information is being shared, enabling them to take part in decisions.

Taking into consideration the assumptions that have emerged, we are going to present an application protocol for the co-design of research with people with intellectual disabilities aimed at creating accessible museum captions through the application of Easy-to-Read guidelines.

4. How to make museum captions accessible: an application protocol

Accessibility through Easy-to-Read guidelines can be implemented with reference to different types of cultural products (Giaconi *et al.*, 2021a, b). In this section we will explore a co-design process with people with intellectual disabilities aimed at the transformation of museum captions into easy-to-read text.

The research is part of a larger project that is directed to achieve the transposition of a museum environment into a Virtual Reality Museum², with the aim of implementing the ways in which cultural heritage can be enjoyed by

² <http://www.labh.it/disuff/download/>.

all (Todino *et al.*, 2022a, b). We agree with Lisney *et al.* (2013, p. 7) that «accessibility is often seen to be a technical issue...Technology is a fact of life in the modern world and museums are no exception...Indeed, there are opportunities for museums to become even more accessible through technological means if used appropriately». New technologies offer enormous opportunities for the effective realization of inclusivity and social contexts that promote the full participation of all users while respecting diversity and different needs (Giaconi *et al.*, 2021b).

The pilot project that we are going to present, is undertaken by the University of Macerata's Chair of Special Pedagogy and Didactics and has been designed through co-planning methods, tools, and strategies with museum art historians, pedagogists, people with disabilities, and university students, to allow greater usability of museum cultural products.

4.1. Procedural steps

The work group involved have agreed on a protocol that follows these procedural phases:

1. Knowledge of the Easy-to-Read guidelines for the entire group. An expert presented the Easy-to-Read guidelines in theoretical form (importance, implementation procedures, etc.);
2. Observation, knowledge and mapping of Museum's environments that will be transformed in a Virtual Reality;
3. Choice of objects of the museum whose caption will be transformed into Easy-to-Read language;
4. In reference to captions, art historians point out the terms that cannot be changed due to the specificity of the objects under consideration;
5. Creation of Easy-to-Read captions by the group composed of pedagogists, adolescents with intellectual disability, and university students:
 - 5.1. *reading the entire text;*
 - 5.2. *identification of difficult periods and terms;*
 - 5.3. *rephrase of difficult periods and terms into Easy-to-Read language;*
 - 5.4. *reorganization of information;*
 - 5.5. *rereading of the revised text;*
 - 5.6. *any changes or additions.*
6. Re-test phase (the captions were read crosswise by other people with intellectual disability that collaborate with the TincTec Research Center³);
7. Any corrections to the captions.

³ <https://sfbct.unimc.it/it/ricerca/laboratori-e-centri-di-ricerca-1/centroTincTec>.

4.2 Realization of captions (data collection)

For the brevity of this discussion and the specificity of the topic we are addressing, we will present in this section only the steps that characterized phase number 5 of the implementation protocol and the re-test phase (phase 6) with subsequent corrections (phase 7).

As previously anticipated, these phases were conducted by the team composed of pedagogists, adolescents with intellectual disability, and university students. With reference to the captions, the group considered a number of factors: simplification of vocabulary, reduction of text and sentence length, replacement of Roman numerals and terms that were too difficult, replacement with simple forms of verb tenses, in full compliance with Easy-to-Read guidelines.

Below we are going to present an example of the work conducted with a museum caption through the sub-steps characterizing phase 5.

Starting from viewing the image and reading the entire text (Fig. 1), the group identified the critical and difficult aspects for each period of the caption.

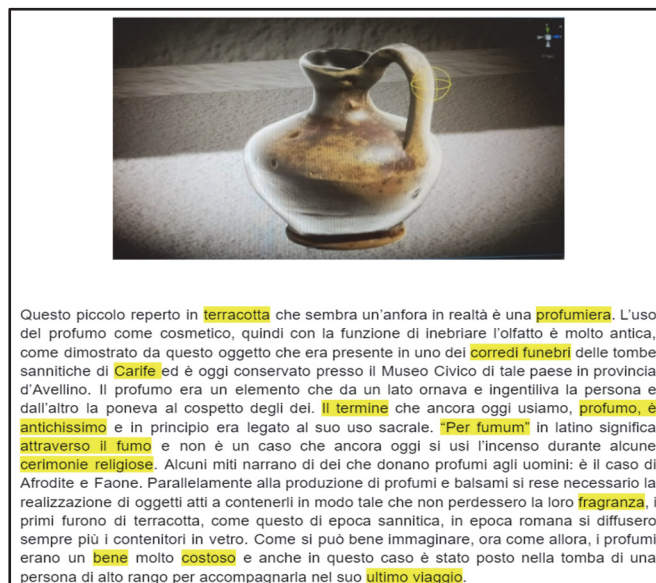


Fig. 1 - Initial caption of the "Perfumer"⁴

⁴ The literal translation of the caption: This small earthenware artifact that looks like an amphora is actually a perfume maker. The use of perfume as a cosmetic, thus with the function of intoxicating the sense of smell is very ancient, as evidenced by this object that was present in one of the grave goods of the Samnite tombs of Carife and is today preserved taken the Museo Civico of that town in the province of Avellino. Perfume was an element that on the one hand adorned and gentrified the person and on the other placed it in the presence of the gods. The term

Thanks to the work conducted together with the person with intellectual disability, reformulation of difficult terms and periods was carried out. With reference to the “non-editable” terms, accessible descriptions were made that could specify their meaning.

In addition, the revision of the text made it possible to reorganize the information into a new logical order.

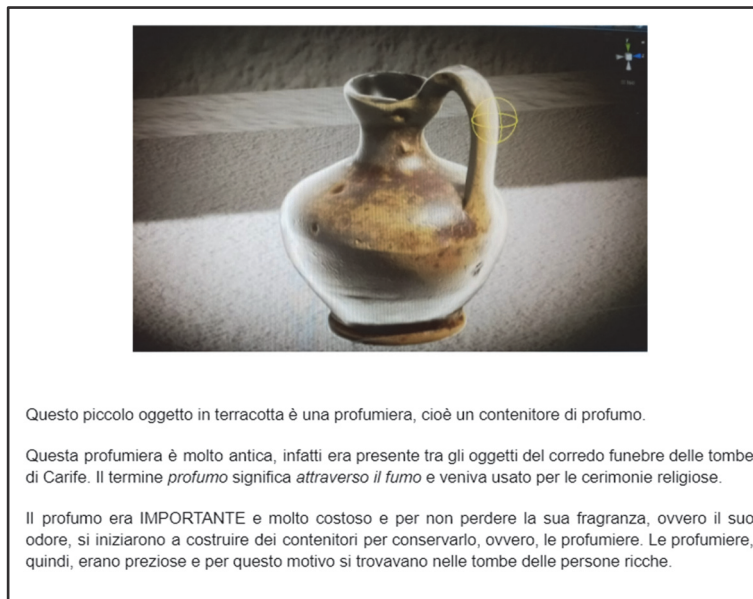


Fig. 2 - First caption in Easy-to-Read of the “Perfumer”⁵

that we still use, perfume, is very ancient and in the beginning was related to its sacral use. “Perfumum” in Latin means through smoke, and it is no accident that incense is still used today during some religious ceremonies. Some myths tell of gods giving perfumes to men: this is the case of Aphrodite and Phaon. Parallel to the production of perfumes and balms it became necessary to make objects to contain them in such a way that they did not lose their fragrance, the first were made of terracotta, such as this one from the Samnite period, in the Roman times glass containers became increasingly popular. As you can well imagine, now as then, the perfumes were a very expensive commodity, and again it was placed in the tomb of a person of high rank to accompany her on her last journey.

⁵ The literal translation of the caption: This small terracotta object is a perfumer, which is a perfume container. This perfumer is very ancient, in fact it was present among the objects of the funeral equipment of the tombs of Carife. The term perfume means through smoking, and was used for religious ceremonies. The perfume was **IMPORTANT** and very expensive and in order not to lose its fragrance, or its smell, containers were built to store it, that is, the perfumers. The perfumers, therefore, were precious and for this reason they were found in the graves of rich people.

Once the text underwent the re-test phase (phase 6), meaning it was proofread by a control group of people with and without disabilities, further modifications and additions were made (phase 7). The final result can be seen in Figure 3. Finally, the product was submitted to the museum experts for final approval.



Fig. 3 - Caption in Easy-to-Read of the "Perfumer" after the re-test phase⁶

4.3. Discussion

Among the strengths of the protocol we highlight is the joint work conducted by a multidisciplinary team. Preliminary training on the criteria of the Easy-to-Read guidelines to the entire team allowed all participants involved to identify the same project framework. However, the implementation of the Easy-to-Read criteria in context has not always been easy. The adjustment of verb tenses and the syntactic transformation of sentences generated significant discussions

⁶ The literal translation of the caption: This terracotta object is a perfume container. It is called a perfume box. Perfume was important and very expensive. In order not to lose its smell, i.e., its fragrance, containers were built to preserve it, i.e., perfumerae. The term "per fumum" means through smoke and was used for religious ceremonies. Perfume boxes were valuable and for this reason they were found in the funeral trousseaus of wealthy people. The funeral trousseau is a collection of items of the deceased that were in the tomb. This perfume box is very ancient and was found in Carife in a funeral trousseau.

within the team. In particular, the choice of terminology that was both adherent to the content and accessible to the target audience proved complex.

The group of people who carried out the design experiment is not a representative sample of the entire museum audience, so the effectiveness of the captions produced in accessible language will have to be further validated by collecting feedback from a wider audience, i.e. museum users.

But, in line with other research (Giaconi *et al.*, 2021a, b) the project has shown the importance of the participation of people with disabilities starting from the moments of planning of the procedural steps. The initial identification of roles, starting with the enhancement of the abilities of each member of the workgroup, made it possible to specify objectives and commitments. Joint work with people with intellectual disability guarantees a better quality of the results obtained as it directly involves the main stakeholders, already in the early stages of the procedure.

The protocol highlights the importance of developing participatory methods to involve people with intellectual disability in the decision-making process. Results can be achieved effectively in establishing an inclusive environment when considering people with intellectual disability as proactive actors- rather than end-users of any provided services. In this way, the rallying cry of the disability advocacy community, “Nothing About Us Without Us” is confirmed (Giaconi *et al.*, 2021a; Franits, 2005; Crowther, 2007). Deepening the understanding of the opinions and experiences of people with intellectual disability on reaching self-determination while exercising self-advocacy, can be considered the golden rule of building and implementing opportunities of active participation in social life.

5. Conclusions

Since effective communication in museums allows every visitor to understand the environment, it is important to enable them to find their way into and around the museum (Ibem *et al.*, 2017). In this process, we decided to adopt the participatory research method, in which people with intellectual disability have had a significant role within the development of the whole pathway. We also used Causal Agency Theory to shape our focus on creating opportunities and supports for self-determination. Through collaboration with the main stakeholders, we have promoted actions attributable to *Collaborative design for all* (Giaconi *et al.*, 2021a). In greater detail, thanks to this research, it was possible to observe how adolescents achieved improvements in the following areas of competence: the ability to choose and control decision-making processes; the skills necessary to manifest one’s needs, and protect one’s rights. We have already underlined in our

previous research (D'Angelo, Del Bianco, 2019; D'Angelo *et al.*, 2020; Giaconi *et al.*, 2021a) how fundamental it is to listen attentively the voices of students and adolescents with intellectual disabilities from the starting point of any project and to rethink the accessibility and their active participation in cultural context. In general, greater attention should be given to increasing participation, especially in environments that are considered crucial for the growth and development of young people with and without disabilities such as cultural environments. As we have outlined in this paper, through a social-ecological approach, such as Causal Agency Theory, it is possible to emphasize that the only contexts that should be the benchmark for planning supports for self-determination should be inclusive and community-based contexts.

The present research is intended to represent only an implementation model, a starting point for the implementation of co-design work with people with intellectual disability that builds self-determination skills and opportunities. The results obtained allow us to develop further possibilities of the protocol, which goes beyond museum contexts toward cultural places in general (Sandell, 2003; Deng, 2017). The realisation of other cultural contexts (e.g. libraries, public parks, etc.), co-designed with persons with disabilities, would thus contribute to a diffusion of sensitivity and thus accessibility of the contexts themselves, as well as to the implementation of inclusive processes.

References

- Bortolotti E., & Paoletti G. (2021). Disabilità intellettiva e accessibilità culturale. Una proposta per facilitare l'accesso alle informazioni in ambito museale. *Italian Journal of special education for inclusion*, 9(2): 94-104.
- Crowther N. (2007). Nothing without us or nothing about us?. *Disability & Society*, 22(7): 791-794.
- D'Angelo I., Giaconi C., Del Bianco N., Perry V. (2020). Students' Voice and Disability: Ethical and methodological reflections for Special Pedagogy research. *Education Sciences & Society*, 11(1): 112-123.
- Deng L. (2017). Equity of access to cultural heritage: Museum experience as a facilitator of learning and socialization in children with autism. *The Museum Journal*, 60(4): 411-426. Doi: 10.1111/cura.12219.
- Fajardo I., Ávila V., Ferrer A., Tavares G., Gómez M., and Hernández A. (2014). Easy to read texts for students with intellectual disability: linguistic factors affecting comprehension. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 27(3): 212-225.
- Franits L. E. (2005). Nothing about us without us: Searching for the narrative of disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(5): 577-579.
- Freyhoff G., Hess G., Kerr L., Menzel E., Tronbacke B. & Vander Veken K. (1998). Make It Simple, European Guidelines for the Production of Easy-to-Read Information for People with Learning Disability. ILSMH European Association, Brussels.

- Giaconi C., Ascenzi A., Del Bianco N., D'Angelo I., Aparecida Capellini S. (2021). Virtual and Augmented Reality for the cultural accessibility of people with Autism Spectrum Disorders: a pilot study. *The International Journal of The Inclusive Museum*, 14(1): 95-106.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Halwany S., Aparecida Capellini S. (2021). Cultural accessibility of people with Intellectual disabilities: A pilot study in Italy. *JESET*, 7(1): 17-26.
- Gilmartin A., & Slevin E. (2010). Being a member of a self-advocacy group: experiences of intellectually disabled people. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(3): 152-159.
- Ibem E. O., Oni O. O., Umoren E., & Ejiga J. (2017). An Appraisal of Universal Design Compliance of Museum Buildings in Southwest Nigeria. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(23): 13731-13741.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Lisney E., Bowen J. P., Hearn K., and Zedda M. (2013). Museums and Technology: Being Inclusive Helps Accessibility for All. *The Museum Journal*, 56(3): 353-361. Doi: 10.1111/cura.12034.
- Mayer R. E. (2021). Evidence-Based Principles for How to Design Effective Instructional Videos. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. In press. Doi: 10.1016/j.jarmac.2021.03.007.
- Nomura M., Nielsen G. S., Tronbacke B. I. and International Federation of Library Associations and Institutions (2010). *Guidelines for Easy-to-read Materials/rev.* IFLA Headquarters, The Hague.
- Rondal J. A. (2001). Language in mental retardation: individual and syndromic differences, and neurogenetic variation. *Swiss Journal of Psychology*, 60: 161-178.
- Sandell R. (2003). *Museums, society, inequality*. London: Routledge.
- Shogren K. A., & Raley S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: Integrating research into practice*. Springer.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Palmer S. B., Forber-Pratt A. J., Little T. J., & Lopez S. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3): 251-263.
- Todino M. D., Campitiello L., & Di Tore S. (2022a). From presence to distance in museum education: the use of archaeological finds to create digital assets through 3D scanning. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2(1).
- Todino M. D., Campitiello L., & Di Tore S. (2022b). Analisi e rimodellizzazione creativa del mondo reale in ambienti virtuali. La scansione 3D di reperti archeologici. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2021(15): 212-216.
- Tronbacke B. (1997). *Guidelines for Easy-to-Read Materials*. IFLA, The Hague
- Wolman C. (1991). Sensitivity to causal cohesion in stories by children with mild mental retardation, children with learning disabilities, and children without disabilities. *The Journal of Special Education*, 25: 135-154.

Fostering interculturally responsive educators for a sustainable society

Nicolina Bosco*, Carlo Orefice*, Loretta Fabbri*, Mario Giampaolo**

Abstract

The COVID-19 pandemic rendered social inequalities more visible in the last two years and negatively impacted different spheres of life all around the world. How do we enhance quality education and reduce inequalities in the teaching and learning process? This paper presents the main results derived from a quantitative study involving university students who are enrolled in Bachelor's and Master's Degree courses in Italy. Students were asked to fill out surveys concerning the Student Measure of Culturally Responsive Teaching (Italian version) and the Sense of Belonging in order to explore their perceptions of culture-based teaching practices applied during lessons and their sense of belonging to the academic context. Data coming from statistical analysis shows a higher level of CRT and SoB, and reveals a moderate and positive correlation between the examined variables. These results allow us to reflect on the role of the active development methodologies, which can be applied in the educational contexts to promote intercultural dialogue and future culturally engaged professionals in order to reduce social barriers in the learning process and promote a more sustainable world.

Key words: universities; measures; students; intercultural learning; sustainability; educators.

First submission: 01/09/2022, accepted: 26/10/2022

Available online: 20/12/2022

1. A Culturally Responsive Teaching approach to promote multicultural learning in Higher Education

The 2030 Agenda for Sustainable Development outlines 17 goals that would

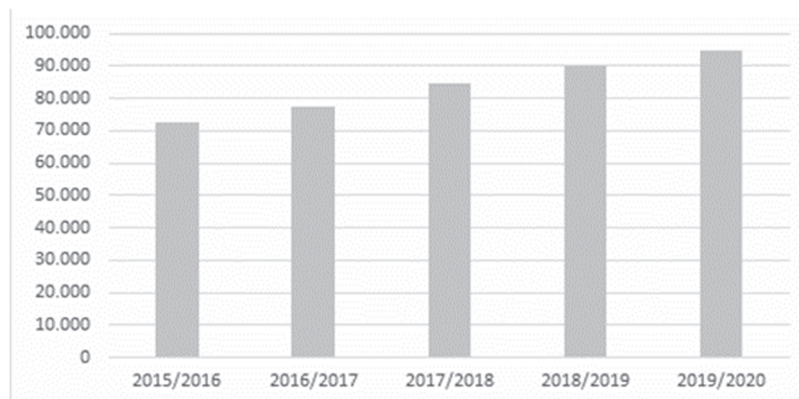
* Università di Siena.

° The contribution is the result of the joint work of the authors. For reasons of scientific attribution, we specify that Carlo Orefice is the author of §.1 and §.4, Nicolina Bosco is the author of §.2 and § 3, Mario Giampaolo is the co-author of §.3, Loretta Fabbri is the co-author of §.4.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14768

allow prosperity and peace, reducing inequalities around the world, and fostering lifelong learning opportunities for all¹. The goals are intercorrelated to each other, but in this paper, we direct our attention especially on Goal 4 “Quality Education” and Goal 10 “Reduced inequalities”. This point of view is due to the fact that for almost two years now the COVID-19 pandemic affected families, work, and educational contexts, exacerbating barriers and making social inequalities more visible in all spheres of life (Boeren, Roumell & Roessger, 2020). Those responsible for educational contexts, such as schools and universities, need to understand how to strengthen participation in lifelong educational programs, in order to define useful didactic methodologies, that are able to promote a learner-centered approach for students (James & Thériault, 2020; Stanistreet, Elfert & Atchoarena, 2020; Orefice, 2019). Considering universities, the contexts of this work, the definition of innovative practices may enhance the plural aspects which characterize classes (Fiorucci, 2018; Fabbri & Amiraux, 2020). Plurality is defined here as an opportunity to learn and as an instrument for reducing additional barriers that students may encounter in their educational projects (Bosco, 2022). Changing societies also impact Higher Education. This generates new challenges for students and faculties, which need to be paying attention to these changes (Santagati, 2021; Bosco, Fabbri & Giampaolo, 2022). In Italy, for example, the increasing number of multicultural students (see Figure 1) require universities to understand how to manage, encourage and foster learning processes using cultural knowledge and learning style from students’ experiences in order to prioritize a culture-based process of learning (Gay, 2013; Waller *et al.*, 2020).

Figure 1 - Total number of students with a migratory background in Italian Universities (Source: Bosco, Fabbri & Giampaolo, 2022)



¹ Text available at the website: <https://sdgs.un.org/goals> retrieved on July 5 2022.

At a national and international level, the empirical investigations conducted so far have allowed us to intercept two main trajectories of studies: the first one focuses on the “negative” aspects and on the impact that the dynamics of migration may have on learning outcomes or academic failure involving multicultural students (Rhodes, 2017); the second one investigates the academic successes achieved by them in order to understand the strategies that are negotiated with teachers and peers for improving educational opportunities that can be experienced at university (Ginsberg & Wlodkowski, 2009; Giacomantonio, Luciano & Marcuccio, 2019; Snyder & Fenner, 2021; Santagati, 2021; Riva, 2022).

In the field of multicultural education, the potential strategies able to achieve this are referred to as Culturally Responsive Teaching (CRT), which is defined as a theoretical and methodological approach that evaluates the prior experiences and significant perspectives of ethnically diverse students in order to improve their cultural meaningfulness and their academic achievement (Lucisano, 2012; Yanaprasart & Lüdi, 2018; Melacarne & Fabbri, 2020; Fiorucci, 2020). CRT develops an environment of learning that “celebrates” the differences in each class and makes it possible to explore the socio-cultural capital of students (Fabbri & Melacarne, 2015; Bosco, Orefice & Giampaolo, 2020; Gross, 2021). Scholars in this field highlight some specific factors that may engage students in their learning process, such as 1) the validation of prior experience and frames; 2) creating connections among study materials and the cultural identity of students; 3) creating a multidimensional learning context and classroom climate, consisting of the relationship among teachers and students and the contents of the class. Moreover, the CRT approach applied in classes should empower students, increasing their motivation and their sense of belonging, which could have a potentially transformative impact, because identifying the existing strengths of students improves their future personal and professional prefiguration (Yanaprasart & Lüdi, 2018; Rossi & Giacconi, 2016; Ricchiardi & Coggi, 2019). CRT is thus an “umbrella term which encompasses a variety of approaches, such as culturally relevant, culturally sensitive, culturally congruent, and culturally contextualized pedagogies based on an equity-based approach which places students’ cultures at the core of the learning process” (Rhodes, 2017, p. 45). The theoretical models of CRT which have been analyzed by the authors focus on didactic practices that are able to promote inclusion and positive attitudes towards learning. These aspects are especially highlighted in the Motivational Framework for Culturally Responsive Teaching (Gay, 2013) which identify teaching practices that may enhance the critical reflection on the real experience and may develop transdisciplinary skills for students. Studies focused on the measures of CRT identify three latent dimensions that characterize this construct (Woodley *et al.*,

2017; Romano & Orefice, 2022; Verhaeghe, 2017), such as diverse teaching practices, cultural engagement, and diverse language affirmation. This last dimension (diverse language affirmation) has been redefined as “relationship-building practices” in a study that involved university students, and which inspired the study reported here. The three dimensions of CRT – diverse teaching practices, cultural engagement, and relationship-building practices – have also been confirmed in Italian university contexts (Bosco, 2022) and specifically referring to: 1) the application and the differentiation of teaching strategies used to reach the needs of the student population (that is, diverse teaching strategies), 2) the evaluation of socio-cultural capital through teaching strategies that enhance culture-based teaching and the development of cross-cultural skills (that is cultural engagement), 3) the ability to develop a positive relationship between teachers and students and among students, which can lay the foundations for the creation of an inclusive learning environment (that is relationship building practices).

“Cultural engagement” as a dimension applied to education, in order to achieve equity and social justice, has been already explored in literature (Dickson, Chun & Fernandez, 2016). The Conceptual Model for Cultural Engagement (CMCE) aims to reach a level of cultural effectiveness that supports positive interactions with the student populations. One of the aims of the CMCE is to create “a level of cultural effectiveness that may support positive interactions within the diverse populations” (Dickson, Chun & Fernandez, 2016, p. 33). Applying these models and approaches during lessons may educate future professionals making them potential agents of change in society.

Thus, knowing student populations and their needs – cultural as well – is crucial for faculties, in order to study how to promote new opportunities for learning. Furthermore, fostering interculturally responsive professionals may help future educators to understand the different cultural meanings which characterize their future work contexts (Gay, 2013) and may lead to reducing inequalities for all people (Coggi & Ricchiardi, 2014).

Starting from these reflections, how can we ensure inclusive and equitable education for all students? And how can we enhance the cultural dimension in the teaching-learning process, in order to facilitate a sense of academic belonging (SoB)? These are the main scientific questions that shepherd this contribution, which is aimed at exploring the CRT and SoB in Italian Higher Education, in order to draw potential useful strategies that may be applied during university lessons, to enhance culture-based learning for all students, teaching them equity and social justice.

2. The Research

2.1 Materials and Methods

The research presented here takes place in Italy where, as stated before, the number of multicultural students increased in the last decades (Bosco, Fabbri & Giampaolo, 2022). The study adopts a quantitative approach (Creswell, 2002; Sorzio & Bembich, 2020) to explore and determine students' opinions about CRT practices during university lessons and their sense of belonging, pointing special attention to measurable observations reported by students with a migratory background.

2.1.1 Participants and Procedures

The participants were 360 university students enrolled in Bachelor's and Master's Degree Courses at the University of Siena, the context where the study took place. The sample has been principally composed of female students (92%) enrolled in Educational Sciences (76%), Languages for Intercultural and Business Communication (17%), Education sciences and Educational Consulting for Organizations (4%), and Economics and Banking (2%). Participants were recruited through a convenience sample procedure which, even if it is not representative of the entire student population, made it possible to obtain the first useful evidence for responding to the objectives and the scientific questions of the research. The authors of this study were available to monitor and ensure the proper administration of the survey packets. Each participant was instructed, regarding the purpose of the study, and expressed her/his consent to her/his participation in the study.

2.1.2 Measures

After collecting all the informed consent statements, we ask participants to fill out the survey composed of three sections: 1) demographical information; 2) perceptions about culturally responsive teaching practices applied in classes; 3) sense of belonging to the academic context.

In the first part, the demographic section solicited information about participants' age, gender, affiliation, and students' cultural background.

The second section measures the students' perception of the CRT through the *Students Measure of Culturally Responsive Teaching Scale* (SMCRT) (Dickson, Chun & Fernandez, 2016; Huang, 2019). The Italian version of these instruments (Bosco, Fabbri & Giampaolo, 2022) present a good internal consistency ($\alpha = 0.90$) and, as the original scale (Huang, 2019), is composed of 23 items which use a five-point Likert scales (from 1 = Never to 5 = Always)

to collect measures on its factors: *i*) diverse teaching practices ($\alpha = 0.85$), *ii*) cultural engagement practices ($\alpha = 0.82$), and *iii*) relationship building practices ($\alpha = 0.79$). Scores are summated across 23 items and measure the higher/lower degree of culturally responsive teaching.

The third section of the survey is focused on the sense of belonging. This section is composed of items derived from the three scales aimed at measuring the psychological sense of belonging at school and at universities (Goodenow & Grady, 1993; Hoffman *et al.*, 2003; Hess, Lanig & Vaughan, 2007) in order to appropriately reflect the observation for the higher education, context of this study. The scale reported herein (Huang, 2019) presents a good internal consistency ($\alpha = 0.82$), it is composed of 11 items and used a five-point Likert scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree) that measures the extent to which students feel that they are accepted and belong within their university. Scores are summated and divided by 11 in order to observe the higher/lower sense of belonging.

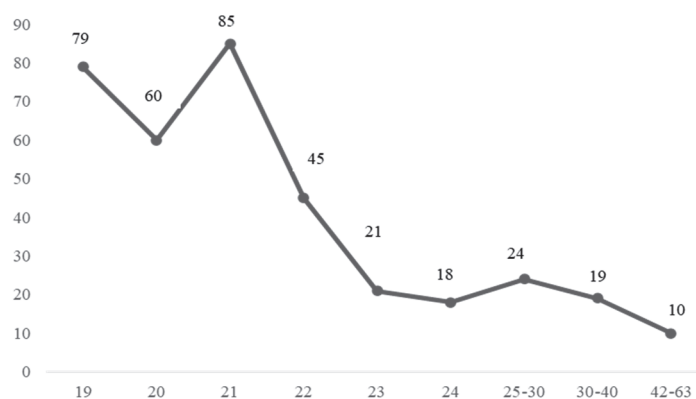
3. The Results

Data analysis has been performed through the Statistical Package for Social Science software (SPSS, version 28). Results emerging from descriptive and inferential statistics (see 3.1) are presented below.

3.1. Statistical Analysis

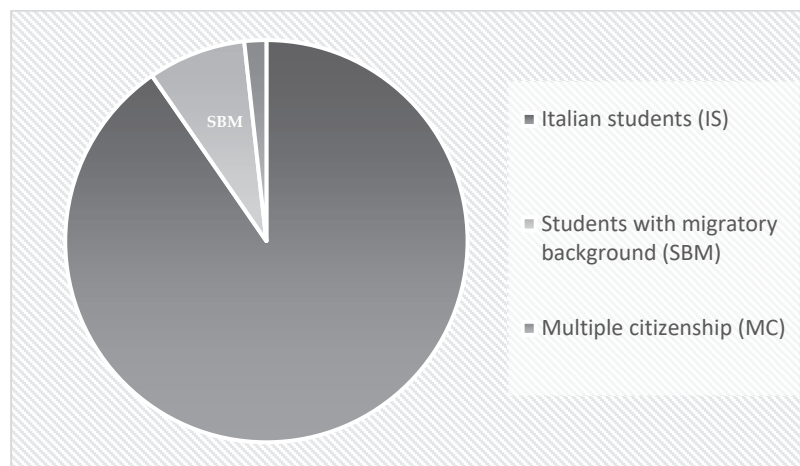
The sample is composed of 333 female (92.5%) and 25 male students (7%) of the University of Siena. Two students provided no information regarding gender. Participant ages ranged from 19 to 63 years old ($M = 23$; $SD = 5.7$) The distribution of the sample by age is shown in Figure 2.

Figure 2 - Distribution of the sample by age



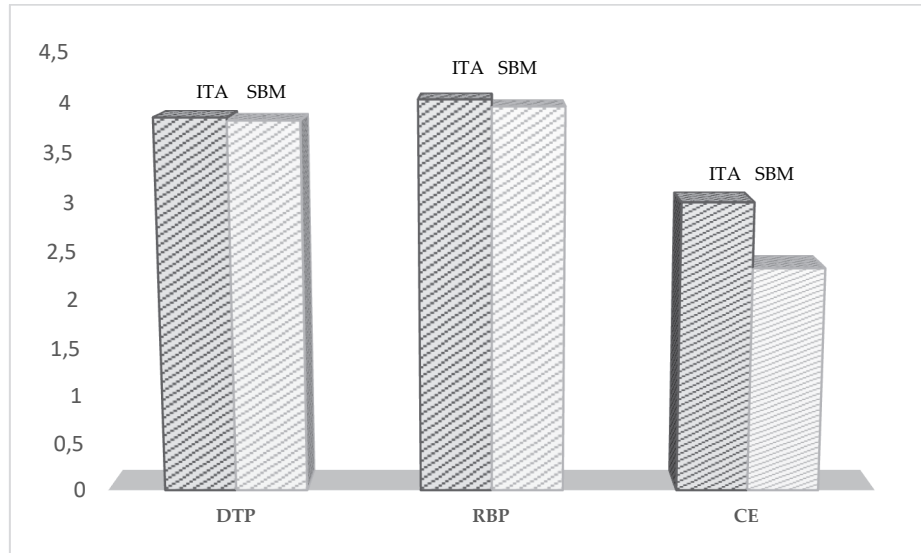
Almost all of the participating students self-identified as Italian (92%) and a minimum percentage of the total number self-identified as students with a migratory background (8%), whose ethnicity refers to Romanian (3%), Albanian (1.5%), Macedonian (0.3%), Ukraine (0.3%), Syrian (0.3%), Uzbek (0.3%) and Colombian (0.3%). A small percentage of the participants (1.8%) declare multiple citizenships and self-identified themselves as Italian-Brazilian (0.3%), Italian-Tunisian (0.3%), Italian-American (0.3%), Italian-Romanian (0.3%), Italian-Filipino (0.3%) and Italian-Colombian (0.3%). The student's cultural identity is reported in Figure 3.

Figure 3 - Students' cultural identity



The investigation of CRT detects a higher degree of culturally responsive teaching. In particular, data shows that students perceive that teachers apply and differentiate teaching strategies in classes to reach the educational and cultural needs of the student population ($M = 4.33$; $SD = 0.15$), and are perceived as able to develop a positive relationship in class in order to facilitate an inclusive learning environment ($M = 4.35$; $SD = 0.5$). This aspect is specifically highlighted by Italian students (SBM: $M = 3.95$; $SD = 0.66$; ITA: $M = 4.02$; $SD = 0.63$). In terms of specific cultural engagement strategies, as a factor detected in the SMCRT scale, students report that teachers apply them to enhance culture-based learning ($M = 3.07$; $SD = 1.31$) but this effort is specifically reported by Italian students (SBM: $M = 2.32$; $SD = 0.81$; ITA: $M = 3$; $SD = 0.8$). Figure 4 shows the average scores of SMCRT for Italian and multicultural students.

Figure 4 - Average scores in Diverse Teaching Practices (DTP), Relationship Building Practices (RBP), and Cultural Engagement (CE) for Italian and multicultural students



How many students feel as part of their academic context? Data shows that participants feel as if they belonged to their university ($M = 3.18$; $SD = 1.41$) and this aspect is not influenced by their cultural backgrounds (SBM: $M = 3.47$; $SD = 0.43$; ITA: $M = 3.48$; $SD = 0.41$). Students declare they feel comfortable contributing to the discussion in the classroom (ITA: $M = 3.35$; $SD = 0.93$; SBM: $M = 3.23$; $SD = 1.07$), which made it possible to build positive relationships and make new friends (ITA: $M = 4.03$; $SD = 0.83$; SBM: $M = 3.85$; $SD = 1.04$). The social dimension of learning has also been promoted by the engagement in the study groups, especially for multicultural students (ITA: $M = 3.87$; $SD = 1.04$; SBM: $M = 4.15$; $SD = 0.73$). Data shows lower scores referred to the disagreement expressed by students for some items, in particular items 6 and 8 of the SoB scale, which express sentences about obstacles (i.e., discrimination and/or negative relationship with faculties) that may occur in students' learning career. As reported in the Table below, these pieces of data are similar in the subpopulation involved in this study (Italian and multicultural students).

The average scores referred to as the SoB are reported in the following Table 1.

Table 1 - Average scores of sense of belonging for Italian and multicultural students

Sense of Belonging (SoB)	Italian Students	Multicultural Students
SoB1	3,35 (SD = ,93)	3,23 (SD = 1,07)
SoB2	4,03 (SD = ,83)	3,85 (SD = 1,05) ¹
SoB3	3,87 (SD = 1,05)	4,15 (SD = ,73)
SoB4	3,94 (SD = ,81)	3,92 (SD = ,67)
SoB5	2,93 (SD = 1,07)	2,77 (SD = ,93)
SoB6	1,82 (SD = ,85)	2,08 (SD = ,9)
SoB7	4,15 (SD = ,56)	4,08 (SD = ,74)
SoB8	1,89 (SD = ,87)	2,08 (SD = 1,05)
SoB9	4,34 (SD = ,62)	4,23 (SD = ,65)
SoB10	4,02 (SD = 0,64)	4,12 (SD = ,65)
SoB11	3,93 (SD = ,78)	3,73 (SD = ,83)

¹ The main average of a Sense of Belonging for Italian and Multicultural students is reported in this table; The scores of Standard Deviation (SD) can be found in brackets.

To explore a potential relationship between CRT and SoB in student populations, we calculate the Pearson correlation coefficient in order to detect both the strength of the relationship and the direction. Preliminary analyses were performed to ensure no violation of the assumption of normality, linearity, and homoscedasticity.

Data shows a strong and positive relationship between variables. In particular, data indicates a positive relationship between the factors of CRT and SoB ($r = 0.34$, $p < .01$) and underlines a positive and medium correlation between SoB and the components of CRT. The strength of the relationship and the direction among variables is reported in the following Table 2.

Table 2 - Relationship among CRT and SoB

	CRT	DTP	CE	RBP	SoB
CRT	1 ¹				
DTP	.90**	1			
CE	.81**	.54**	1		
RBP	.83**	.70*	.46**	1	
SoB	.4**	.38*	.26**	.36**	1

4. Discussion and conclusions

This research aimed to explore how to enhance quality education and reduce inequalities in the teaching and learning process, considering the transformation

of societies, which also impacts Higher Education (Boeren, Roumell & Roessger, 2020). Through a quantitative approach we explore students' opinions considering the multicultural dimension of the student population to investigate and measure their opinion on CRT practices during university lessons and their sense of belonging to their academic context in order to define some potential didactic strategies and methodologies which may educate students, opening them up to a worldview characterized by equity and social justice using a cross-cultural perspective (Gay, 2013; Rhodes, 2017; Snyder S., Fenner, 2021). Data reveals that the differentiation of culturally responsive strategies applied by teachers during lessons, recognizing teachers as culturally competent and culturally sensitive and therefore able to develop and build a positive relationship and a positive climate in classes, impacts the creation of an inclusive learning environment for all (Woodley, Hernandez & Parra, 2017). Even if faculties are perceived as culturally responsive, students report lower scores in terms of cultural engagement. The evaluation of socio-cultural capital in classes may be achieved considering the role of teaching strategies that may enhance culture-based learning and the development of cross-cultural skills for students. These results allow us to reflect on the transformation of the student population which, as reported before in this paper, is changing during the last decades. We require an understanding of the ways in which we can manage, encourage and foster the learning process using cultural knowledge and learning styles of all students. Moreover, in accordance with the previous study (Dickson, Chun & Fernandez, 2016; Huang, 2019), results show higher scores in terms of a sense of belonging for Italian and multicultural students and a positive relationship between CRT and its components associated with SoB. This last results emerging from inferential analysis, underline some practical implications, which may be explored in our future works. In particular, we consider the role that active methodology strategies applied in classes, may have in educating students about equity and social justice. Applying this branch of methodology may facilitate a more inclusive and multicultural engagement for students, evaluating their socio-cultural resources and their role in the learning process. The photovoice, for example, may help to understand how to culturally engage students and how to facilitate a cultural and critical reflection for a more sustainable world. This step will be explored in future works, as well as the involvement of a major number of students with migratory backgrounds, with the aim to explore the different meanings of "culture" with them, which may affect the student's perspectives and evaluation of practices in classes.

The conceptual background in which this research is placed, allows us to highlight a series of important elements in order to promote interculturally responsive educators within a sustainable society. In particular:

- the relevance, according to a socio-constructivist conception of learning, of the processes of active knowledge processing by teachers and students as a function not only of the knowledge objectives but also of the context and the dialogic relationship between the different actors (Mezirow & Taylor, 2011).
- the growing importance of the role of cooperation and intra- and inter-group dialogue in the development of educational processes that distinguish the learning experience of university “communities of practice” (Wenger, 1998).
- the role given to students as “novices” capable of actively contributing to the construction of knowledge and the consolidation of the knowledge community according to processes of progressive participation and legitimation (Fabbri & Romano, 2018) appear as some of the structural elements to adequately respond to the new educational challenges and urgencies posed by the contemporary world, as well as to meet the needs of a university that wants to think in a truly innovative and inclusive way.

In this direction, from the first results that emerge from the research presented, the conditions that guarantee a “quality education”, in relation to both the challenges of the world of work and the educational success of the students involved, appear to be a complex and multi-perspective problem with respect to which active development methodologies can play a key role in helping us to question ourselves about the quality of knowledge itself, but also about the practical effects that these have in the daily life of individuals. It is in this relationship that we, in our view, promote the training of future culturally committed professionals.

References

- Boeren E., Roumell E. A., Roessger K. M.(2020). COVID-19 and the future of adult education: An editorial. *Adult Education Quarterly*, 70(3): 201-204.
- Bosco N. (2022). Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturalmente responsive in aula e la self-efficacy accademica. *STUDIUM EDUCATIONIS*, 1: 078-087.
- Bosco N., Fabbri L., Giampaolo M. (2022). La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 7(1): 39-54.
- Bosco N., Orefice C., Giampaolo M. (2020). Noi e loro: indagine esplorativa sulle rappresentazioni degli insegnanti in contesti scolastici multiculturali. *Educational Reflective Practices*, 1: 132-145.
- Calvani A., Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?. *Italian Journal of Educational Research*, (24): 67-83.

- Coggi C., Ricchiardi, P. (2014). *Progettare e valutare nell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale*. Pensa MultiMedia.
- Creswell J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Ricchiardi P., Coggi C. (2019). Garantire il diritto allo studio e favorire la riuscita dei minori che vivono fuori dalla famiglia di origine. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(33): 47-64.
- Dickson G. L., Chun H., Fernandez I. T. (2016). The development and initial validation of the student measure of culturally responsive teaching. *Assessment for Effective Intervention*, 41(3): 141-154.
- Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. FrancoAngeli.
- Fabbri L., Amiraux V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1: 5-17.
- Fabbri L., Romano A. (2018). Didactic innovation and professionalization of knowledge. The case of the Teaching and Learning Center of University of Siena. *Education Science and Society*, 2: 8-19.
- Fiorucci, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gay G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2): 106-116.
- Gay G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum inquiry*, 43(1): 48-70.
- Giacomantonio A., Luciano E., Marcuccio, M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18): 148-165.
- Ginsberg M., Wlodkowski, R. (2009). *Diversity and Motivation: Culturally Responsive Teaching in College*. USA: Jossey-Bass.
- Goodenow C., Grady K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1): 60-71.
- Gross B. (2021). Educare per una società equa: l'educazione civica nella prospettiva della pedagogia interculturale e della cittadinanza. *PEDAGOGIA OGGI*, 19(2): 071-078.
- Hess D.J., Lanig H., Vaughan W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9(1): 32-39.
- Hoffman M., Richmond J., Morrow J., Salomone K. (2003). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4(3): 227-256.
- Huang Y. (2019). *Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education*. Doctoral Dissertation, Purdue University Graduate School.

- James N., Thériault V. (2020). Adult education in times of the COVID-19 pandemic: Inequalities, changes, and resilience. *Studies in the Education of Adults*, 52(2): 129-133.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 13-20.
- Melacarne C., Fabbri, L. (2020). Apprendere e disapprendere nei contesti di vita quotidiana: il caso di un quartiere multietnico. *Educational Reflective Practices*, 1: 18-54.
- Mezirow J., Taylor E.W. (2011). *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.
- Orefice C. (2019). SDG 4: Quality Education. Introduction. In J-E. Baños, C. Orefice, F. Bianchi, S. Costantini (eds.). *Good Health, Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights. The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030*. Firenze University Press, pp. 109-112.
- Riva M. G. (2022). Orientare i giovani: una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences and Society*, 31-44.
- Rhodes C. M. (2017). A validation study of the Culturally Responsive Teaching Survey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1): 45-53.
- Romano A., Orefice C. (2022). Internationalization as strategic leverage for innovation in Higher Education. In: Keim L., Khan S., Pinyana À., Raluy À. (eds.), *Internationalization and Intercultural Competences in Higher Education: Quality and Innovation*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rossi P. G., Giaconi, C. (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano: FrancoAngeli.
- Santagati M. (2021). Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools. *Social Sciences*, 10(5): 180, 1-18.
- Snyder S., Fenner, D.S. (2021). *Culturally Responsive Teaching for Multilingual Learners: Tools for Equity*. Corwin.
- Sorzio P., Bembich C. (2020). *La ricerca empirica in educazione. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido*. Carocci.
- Stanistreet P., Elfert M., Atchoarena D. (2020). Education in the age of COVID-19: Understanding the consequences. *International Review of Education*, 66(5): 627-633.
- Verhaeghe F., Bradt L., Van Houtt M., Derluy I. (2007). Structural assimilation in young first, second-and third-generation migrants in Flanders. *Ethnic and Racial Studies*, 40(15): 2728-2748.
- Waller R., Hodge S., Holford J., Milana M. Webb S. (2020). Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International journal of lifelong education*, 39(3): 243-246.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodley X., Hernandez C., Parra J., Negash B. (2017). Celebrating difference: Best practices in culturally responsive teaching online. *TechTrends*, 61(5): 470-478.
- Yanaprasart P., & Lüdi G. (2018). Diversity and multilingual challenges in academic settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(7): 825-840.

**Sguardi adolescenti sulla povertà educativa minorile.
Un'esperienza di *Student Voice Research***
**Adolescent views on child educational poverty. A Student Voice
Research experience**
*Simona Finetti**

Riassunto

Nel 2014 Save the Children Italia ha definito la *povertà educativa minorile* come “privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”. Negli anni il costrutto è stato dettagliato, spostando progressivamente il focus dalla privazione al potenziale apprendimento, anche in dimensioni non cognitive. Sono stati parallelamente proposti indici per la misurazione del fenomeno. Ma che cos'è per gli adolescenti la povertà educativa? Gli indicatori selezionati nel tempo misurano dimensioni avvertite come prioritarie dai minori? Un'esperienza di ricerca ispirata al movimento *Student Voice* ha raccolto, nei mesi di aprile e maggio 2021, le voci di 121 adolescenti di Fiorenzuola d'Arda (PC). Senza pretese di rappresentatività e di esaustività, l'articolo introduce all'evoluzione del costrutto di povertà educativa e poi esplora immagini, vissuti e significati a esso attribuiti da ragazzi e ragazze, nonché le direzioni di senso suggerite dal loro “sguardo adolescente” ai fini di prevenire e contrastare il fenomeno nelle sue molteplici dimensioni.

Parole chiave: povertà educativa; student voice; fenomenologia; adolescenti; Indice di Povertà Educativa

Abstract

In 2014 Save the Children Italia defined *child educational poverty* as the depriving of children of all ages of the possibility to learn, experiment with, develop and give free rein to their abilities, talents and aspirations. The construct has been detailed over the years, progressively shifting the focus from deprivation to potential learning, even in non-cognitive dimensions. At the same time, indices have been proposed to measure the phenomenon. But what is educational poverty for adolescents? Do the indicators selected over time measure dimensions perceived as a priority by minors? A research experience

* PhD in Scienze della Persona e della Formazione (*Education*), assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Parma, Borgo Carissimi, 10 – 43121 Parma. E-mail: simona.finetti@unipr.it.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14800

inspired by the Student Voice movement collected the voices of 121 adolescents from Fiorenzuola d'Arda (PC) in April and May 2021. Without pretending to be representative and exhaustive, the article introduces the evolution of the *educational poverty* construct, then explores images, experiences and meanings attributed to it by boys and girls, as well as directions of meaning suggested by their "adolescent gaze" in order to prevent and counteract the phenomenon in its multiple dimensions.

Key words: educational poverty; student voice; phenomenology; adolescents; Educational Poverty Index

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 20/10/2022

Disponibile online: 20/12/2022

1. Stato dell'arte e domanda di ricerca

Nel 2014 Save the Children Italia ha proposto una prima definizione del sintagma *povertà educativa*: «per povertà educativa si intende la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (p. 4). Per meglio identificare il fenomeno, la Onlus ha proposto quattro aree di privazione: «1. privazione del comprendere (dimensione delle competenze cognitive e di problem solving); 2. privazione dell'essere (sviluppo della dimensione psicologica ed emotiva); 3. privazione del vivere assieme (dimensione della vita sociale e interpersonale); 4. privazione del conoscere il mondo» (Save the Children Italia, 2014, p. 7). Due anni dopo le quattro aree sono state declinate sul fronte dell'apprendimento e ulteriormente dettagliate:

1. apprendere per comprendere, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
2. apprendere per essere, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in se stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. apprendere per vivere assieme, o la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle capabilities essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
4. apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva, rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni funzionali all'educazione (Save the Children Italia, 2016, p. 3).

Da una conoscenza e un sapere maturati dal soggetto in crescita all'interno della comunità educante, il focus si è spostato su un protagonismo e una conquista progressiva di autonomia del soggetto, che la comunità deve favorire non solo nella sfera cognitivo-intellettuale.

Per misurare il fenomeno, Save the Children Italia ha proposto indici di povertà educativa (IPE). Nel primo IPE 2014, alcuni indicatori riguardavano l'offerta e lo stato dei servizi educativi territoriali (copertura di nidi e servizi integrativi pubblici, classi a tempo pieno nella scuola primaria e secondaria di primo grado, presenza del servizio mensa scolastica, certificato di agibilità/abitabilità degli edifici, connessione a internet nelle aule, dispersione scolastica); altri indicatori misuravano abitudini ricreativo-culturali dei minori (andare a teatro, visitare musei o mostre, monumenti o siti archeologici, andare a concerti, praticare sport, utilizzare internet, leggere libri) (Save the Children Italia, 2014). Nel 2016 sono stati creati due indici di povertà educativa: uno riferito alle competenze individuali e l'altro all'offerta educativa territoriale. L'IPE composito 2016/2018 ha raggruppato i sette indicatori del 2014 relativi alle esperienze extra-scolastiche dei minori in uno soltanto e ha congiuntamente valutato: livelli minimi di competenza in matematica e lettura, dispersione scolastica, accesso ai servizi educativi tra 0 e 2 anni, classi di scuola primaria e secondaria senza tempo pieno, aule senza internet veloce, alunni che non usufruiscono della mensa e che frequentano scuole con infrastrutture inadeguate (Save the Children Italia, 2016).

La letteratura scientifica ha messo in evidenza come la povertà educativa assuma un significato ampio, ma sia stata misurata attraverso indicatori circoscritti che non "fotografano" la multidimensionalità e la complessità del fenomeno (es. Caritas Italiana, 2018; Di Profio, 2020). Accanto a fattori sociali, che includono vulnerabilità familiari e insufficienza delle politiche, agiscono fattori culturali come appiattimento del livello culturale di un Paese, diffusione di valori legati al consumismo e alla «ricchezza facile», caduta della fiducia nelle istituzioni, scuola con risorse, materiali e umane, inadeguate (Nanni e Pellegrino, 2018). Si sommano inoltre fattori esistenziali che includono:

solitudine; mancanza di tempo a scuola, in famiglia, con gli educatori, per se stessi; riduzione delle aspettative e delle speranze nel futuro; assenza di una solida cornice etica di riferimento; crisi esistenziale dell'adulto (non maturo, adolescente, insoddisfatto...); carenza di interessi e di passioni; presenza di rilevanti bisogni sanitari e psico-sociali, non adeguatamente presi in carico dal sistema pubblico di welfare (Nanni e Pellegrino, 2018, p. 176).

Considerando un target di soggetti di età compresa tra i 15 e i 29 anni, nel 2020 l'Istat ha proposto un *composite Educational Poverty Index (EPI)*, fondato su quattro dimensioni che l'indagine "Aspetti della vita quotidiana"

permette di misurare: 1. partecipazione (partecipazione politica, utilizzo di internet, volontariato); 2. resilienza (soddisfazione per il tempo libero, rete di fiducia, attività culturali, lettura di libri, fiducia e interazione con le PA); 3. standard di vita (pratica sportiva, immersione nel degrado, presenza di spazi verdi); 4. amici e competenze: rete di amicizie, competenze digitali (Pratesi *et al.*, 2020-2021).

Un processo di misurazione in divenire cerca di ampliare lo sguardo sulla povertà educativa. Il costrutto deve cogliere variabili più oggettive (come le prestazioni cognitive individuali e la presenza, lo stato e l'effettiva frequenza di servizi e opportunità territoriali) insieme a dimensioni soggettive, qualitative, spesso latenti ma non meno rilevanti, di carattere psico-fisico, emotivo-relazionale, esistenziale/spirituale e culturale. Si rende pertanto urgente adottare una prospettiva di tipo fenomenologico ermeneutico, per integrare la ricerca e correggere le derive di un approccio dominante oggettivo-misurazionista, che ha prevalso anche nelle questioni educative (Biesta, 2016).

Quando si parla di povertà educativa minorile, occorre inoltre ricordare che l'articolo 12 della *Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia* (diritto all'ascolto) chiede di considerare i punti di vista dei minori e interrogarli sul senso che attribuiscono a vissuti e situazioni, sulla percezione della realtà e delle relazioni di cui sono parte attiva, su ciò che li fa stare bene. Ciò nonostante i minori sono spesso oggetto di discorsi fatti da altri (gli adulti o gli "esperti"), invece di essere riconosciuti soggetto di discorsi che li riguardano da vicino. Il movimento *Student Voice* invoca l'opportunità di riconfigurare le dinamiche di potere decisionale e le pratiche su temi afferenti all'*education*, creando forum e momenti dedicati in cui bambini e ragazzi possano esprimersi. C'è infatti "qualcosa che non va" nel costruire e ricostruire un intero sistema senza consultare coloro a cui il sistema stesso dovrebbe servire (Cook-Sather, 2002, p. 3).

Considerate tali premesse, la domanda di ricerca ha portato a indagare quale sia la percezione della povertà educativa da parte dei soggetti a cui il fenomeno viene imputato. Cosa pensano i minori della povertà educativa? La loro visione conferma gli indicatori a oggi proposti per la sua misurazione? Lo sguardo adolescente può aiutare a modificare o integrare la concettualizzazione adulta del fenomeno?

2. Aspetti metodologici

Per rispondere alla domanda di ricerca, si è deciso di invitare un gruppo di adolescenti a riflettere sul tema della povertà educativa minorile. Al fine di esplorare ed eventualmente ampliare le possibili variabili da considerare nello studio del fenomeno, si è scelto un metodo di ricerca qualitativo, selezionando

un campione mai precedentemente coinvolto sull'argomento (Mortari e Ghirotto, 2019). In primo luogo, l'indagine ha aderito a un filone SV che dà priorità alle voci di ragazzi e ragazze in quanto fonti di informazione. Si possono riconoscere però anche aspetti connessi a due contigue direzioni: una finalizzata a promuovere coscientizzazione e partecipazione emancipante; l'altra inerente a una metodologia di ricerca che prevede di passare dal fare ricerca «*sugli studenti*» a «*con gli studenti*» (Grion e Maretto, 2017, p. 176).

In totale hanno preso parte all'indagine 121 soggetti, studenti e studentesse di sei classi dell'Istituto Statale d'Istruzione Superiore *Mattei* di Fiorenzuola d'Arda (PC), indirizzo Liceo delle Scienze Umane: 57 appartenenti a tre classi prime e 64 a tre classi seconde¹.

A causa di limiti connessi al periodo di Covid-19, la scelta relativa alla strumentazione è ricaduta su un'intervista scritta a domande aperte, cercando di estendere quanto più possibile il campione per «compensare il sapore delle molte sfumature solitamente guadagnate nella più lunga intervista faccia a faccia» (Englander, 2010, p. 47). Sono state somministrate domande stimolo aperte, per non delimitare i confini del pensiero esplorativo. Gli intervistati hanno potuto portare a casa le domande e scegliere liberamente a quali rispondere.

Gli elaborati sono stati raccolti entro la fine del mese di somministrazione (aprile e maggio 2021). I partecipanti e le famiglie hanno preventivamente firmato il consenso informato all'uso dei dati raccolti, che assicurava l'anonimato tramite il ricorso alle sole iniziali del nome e del cognome, insieme all'indicazione alfanumerica della classe di appartenenza.

Sul piano metodologico ci si è ispirati all'approccio fenomenologico-eidettico (Giorgi, 1975, 2010; Englander, 2010; Artoni e Tarozzi, 2010; Mortari e Tarozzi, 2010; Mortari, 2019) e alla *grounded theory* (GT) (Tarozzi, 2008). La fenomenologia è stata assunta primariamente come ideale «postura del ricercatore» (Artoni e Tarozzi, 2010, p. 14). Rapportandosi al corpus degli scritti raccolti, si è agito con la consapevolezza dell'impossibilità di realizzare pienamente un atto libero di *epoché*, mantenendo però vivo, con umiltà, tale ideale regolativo e fondamentale attitudine epistemologica. Nella fase di analisi e di resa descrittiva dei nuclei concettuali emersi si è cercato di rispettare, per quanto possibile, il principio husserliano di fedeltà all'esperienza che il soggetto ha del fenomeno. La costruzione induttiva delle categorie si è basata su indicazioni fornite da Amedeo Giorgi (2010) e da Luigina Mortari (2019), per un meticciamiento fecondo tra fenomenologia e *grounded theory* (GT). Si è operata «una forma di 'codifica aperta' (*open coding*), ossia senza codici predefiniti

¹ Si ringraziano la Dirigente Scolastica Professoressa Rita Montesissa e le Professoressa Francesca Gorreri, Elena Paraboschi e Teresa Valentino.

a priori ma costruiti a posteriori sulla base delle unità di significato emerse» (Trincherò, 2019, p. 267), ricorrendo anche a «libere variazioni» (Giorgi, 2010, p. 26) o «variazioni immaginative» (Englander, 2010, p. 43) e cercando parimenti di salvaguardare il particolare che eccede al sistema di codifica. Nella complessità che comporta «un'analisi fenomenologico-ermeneutica, che vede il pensiero interpretativo e creativo del ricercatore quale elemento imprescindibile» (Gambacorti-Passerini, Biffi e Zannini, 2017, p. 362), l'analisi effettuata nei paragrafi seguenti è «un passaggio nella comprensione» (Mortari, 2019, p. 74) che potrebbe essere ulteriormente sviluppata.

3. Alcuni risultati

Al fine di esporre i principali nuclei di significato emersi, si presentano di seguito le categorie selezionate, costellate da citazioni letterali² e organizzate secondo due direzioni di senso:

1. Che cos'è per gli adolescenti intervistati la povertà educativa?
2. Cosa suggeriscono per prevenirla e contrastarla?

3.1. Che cos'è per gli adolescenti intervistati la povertà educativa?

3.1.1. Deprivazioni ambientali

Nella visione dei partecipanti alla ricerca la povertà educativa si genera in contesti familiari, scolastici, sociali ed economici sfavorevoli. Un ambiente deprivato non è soltanto quello povero materialmente, dove mancano «strumenti» utili alla crescita, ma è soprattutto quello segnato da poca presenza fisica o affettivo-emotiva, da carenze relazionali e/o da un'offerta educativa che trascura dimensioni dell'essere. Una scuola nozionistico-trasmissiva, che assorbe tutto il tempo di vita e non lascia spazio alle emozioni, crea uno sbilanciamento sul piano cognitivo e può opprimere invece che liberare talenti. Può persino bloccare energie vitali, costringendo bambini e ragazzi a stare seduti e fermi in modo innaturale «per così tante ore» (L. S., 2A) e rendendo «lo studente una specie di vaso, dove vanno inserite le informazioni, senza contare lo stato emotivo» (A. M., 1A).

Molte volte la scuola mette in situazioni tali da rinunciare a causa di un eccessivo carico mentale; l'ansia, lo stress, la stanchezza, svariate volte soffocano l'idea di un futuro migliore (L. S., 2A).

² Sono stati corretti soltanto errori ortografici e refusi.

Nella maggior parte dei casi non esiste più comprensione e comunicazione tra insegnanti e studenti (...) Di conseguenza la voglia, tutte le mattine, di varcare quella soglia, piano piano va a degradarsi a causa di ansie e stress (L. S., 2A).

È una scuola deprivante quella che si ferma rigidamente a «un dato programma e un tipo di istruzione prestabilita» (S. L., 2C), che non propone argomenti e materie connesse con la quotidianità, che non offre attività molteplici gratuite o a basso costo – anche «manuali» (M. D. C., 2C) – con cui gli alunni possano cimentarsi e scoprirsi.

La scuola dovrebbe fornire (come ho visto fare nei film da liceali americani) vari corsi extra tipo: fotografia, teatro, arte, dibattito, ecc. (S. F., 1B).

Molti ragazzi delle superiori (...) hanno molte ore di latino, ma sono completamente ignoranti in geografia. Materie come diritto, invece, sono molto sottovalutate e insegnate solo in alcuni indirizzi di studio, quando, in realtà, nella vita di tutti i giorni, sono di vitale importanza (L. P., 2C).

La scuola genera povertà educativa se non insegna a pensare, a ragionare, a partecipare alla vita della comunità territoriale, stimolando gli studenti a «parlare tra di loro di questioni importanti dell'istituto e dei vari comuni» (A. F., 2C). Impoverisce anche quando non ascolta le differenze dei singoli, li costringe a uniformarsi e riduce a un voto molteplici capacità.

La povertà educativa nel sistema scuola è il non fornire agli studenti un programma di apprendimento che garantisca il ragionamento e l'applicazione nella fattualità nonché lo sviluppo nell'istruzione individuale (A. F., 2C).

Siamo tutti così diversi ma [la scuola] ci indirizza a risultati uniformi. La rigidità delle discipline non lascia il posto alla trasversalità dei saperi (...), le divisioni disciplinari diventano penalizzanti sia per la libertà dei docenti che per il livello di ascolto e di attenzione degli allievi (E. S., 2C).

Tutto l'anno scolastico pieno di lavoro, sacrifici, impegno, da parte di studenti e insegnanti, per poi arrivare ad un voto che descrive e categorizza le capacità di una persona (G. D. M., 2B).

Oltre le mura della scuola esiste una povertà educativa che si genera a livello territoriale. Bisognerebbe «dare a tutti la possibilità di accesso ai servizi educativi per l'infanzia» (C. D., 1C): gli intervistati hanno però rilevato che quelli pubblici hanno pochi posti disponibili. Vivere in zone isolate spesso porta a crescere nell'assenza di luoghi dove incontrarsi e stare insieme. Si perdono risorse educative, perché mancano occasioni per sperimentarsi e «per capire cosa

si è capaci di fare e cosa si è interessati a fare» (I. F., 2A). Anche stare sempre in casa, passare il tempo tra videogiochi, TV e internet genera povertà educative.

Il Web non rende visibili le informazioni importanti ma utilizza il tuo svago indirizzandoti verso contenuti frivoli per solo scopo di lucro (A. F., 2C).

Crescere in aree povere condiziona il futuro e le aspirazioni. In certi luoghi la povertà educativa si differenzia in base al genere e colpisce soprattutto le bambine e le ragazze, spesso costrette a rimanere a casa per «imparare a fare il mestiere della moglie» (A. N., 1B). Il contesto costituito dalle credenze e dall'immaginario familiare delimita i confini degli orizzonti possibili per il soggetto in crescita.

In un paese povero è difficile che i bambini dimostrino le loro aspirazioni perché ormai pensano che per loro sia impossibile e che non ce la faranno mai (M. W., 1A).

Dipende dall'ambiente in cui sono nati e cresciuti i bambini. Ad esempio se un bambino è nato in una famiglia che traffica droga oppure che svolge azioni illegali, il bambino potrebbe pensare che quel mondo sia fatto per lui (F. L., 1A).

3.1.2. Sentimenti e vissuti connessi alla povertà educativa

Il fenomeno della povertà educativa è stato spesso correlato dai partecipanti alla ricerca con:

- un'infanzia infelice;
- traumi che hanno generato insicurezze;
- una situazione fisica svantaggiata.

I principali ostacoli all'uscita da uno stato di deprivazione educativa sono stati associati a diverse forme di mancanza:

- di coraggio;
- di capacità comunicative;
- di disponibilità (all'impegno, ad aprirsi al nuovo);
- di certezze.

Cresciamo in un mondo ricco di instabilità di vario tipo: possono essere economiche (l'ansia di non arrivare a fine mese e quando ci si riesce l'angoscia per il prossimo), sociali (la paura del giudizio degli altri, di essere attaccati per le proprie idee che possono dipendere da uno stereotipo comune) e psicologiche (i mille tornadi che ci frullano nella testa per ogni ostacolo da affrontare). C'è qualcuno che ci dà la sicurezza di quello che verrà? C'è qualcuno che ci dia un manuale di istruzioni da seguire? C'è qualcuno

che ci indichi la giusta via? No, nessuno può farlo e noi siamo ben consapevoli che un passo falso può rovinare l'intero risultato, e se si rovina? (F. G., 2C)

I principali sentimenti e stati d'animo attribuiti a chi è in condizione di povertà educativa sono:

- non sentirsi all'altezza;
- sentirsi soli, non avere amici;
- provare sfiducia negli amici, avere paura che siano falsi;
- avere paura del giudizio degli altri, sentirsi presi in giro;
- non avere voglia di diventare grandi per non assumersi responsabilità;
- sentirsi demotivati perché si è scelta una scuola solo per accontentare i genitori o per conformarsi a mode e modelli sociali;
- sentirsi privi di stimoli;
- sentirsi senza aspirazioni o confusi sulle proprie aspirazioni per il futuro;
- provare rabbia verso persone ricche, raccomandate;
- sentirsi demoralizzati, frustrati e impotenti, nella convinzione che «chi parte da un livello basso nella vita sarà sempre svantaggiato» (C. P., 1B);
- soffrire per le disuguaglianze.

3.1.3. Le povertà degli adulti si riflettono sui minori

3.1.3.a. Povertà familiari

Per molti partecipanti alla ricerca la povertà educativa è responsabilità della famiglia. Non è dovuta a un contesto economicamente svantaggiato, dal momento che «alla fine tutto quello di cui noi abbiamo bisogno è un abbraccio o un sorriso che non serve comprarlo dentro i negozi» (G. B., 2B). La fonte delle deprivazioni educative è riconducibile soprattutto a genitori assenti, poco presenti emotivamente, disattenti, scostanti, che trascurano i figli. Ci sono poi genitori che incarnano in prima persona un modello di povertà educativa: sono essi stessi adulti mal-educati e non offrono un punto di riferimento solido, affidabile, stabile, con cui aprirsi e confrontarsi nei momenti difficili o di scelta, ad esempio su «che strada prendere in un momento di paura» (F. V., 1B). I genitori sono comunque «un forte motore» (R. F., 1A), in un senso o nell'altro, verso un futuro di povertà o di ricchezza personale. «Una difficoltà dei genitori a rispondere adeguatamente a difficoltà, fragilità personali, problemi familiari o questioni emotive» (M. P., 1B) aggrava tutte le condizioni di povertà in cui un minore può trovarsi.

In molti nuclei familiari i genitori non conoscono veramente i figli e il dialogo «è ridotto spesso ai minimi termini, la condivisione delle esperienze è

affidata ai social prima che alla famiglia» (C. D., 1C). «Attraverso social e televisione viene mostrata una realtà superficiale, futile e semplice da raggiungere (per esempio sembra più semplice essere influencer che medico)» (M. R., 2C), mentre si subisce «l'assenza di figure reali ed oneste da seguire» (E. S., 2C). A casa spesso mancano figure adulte che stimolino e incoraggino a dare il meglio di sé. A volte i genitori iscrivono i figli a diverse attività o sport pomeridiani per tenerli impegnati, anche se tali «occupazioni» non risultano interessanti per i ragazzi, che le considerano «tappabuchi» (M. Z., 1B).

Padri e madri possono inconsapevolmente causare povertà educativa sia quando fanno percepire che la scuola non ha valore – che non sia «importante per vivere» (A. U., 1C) – sia quando le danno troppo peso.

Possono dire “tanto la tua vita la fai anche se non ti impegni a scuola” oppure “io a scuola non ci sono andato, ma ho comunque la mia famiglia e il mio lavoro” (F. T., 1B).

Ci sono anche molte famiglie che danno troppa importanza allo studio facendo sentire male i propri figli quando prendono dei voti bassi pensando di incoraggiarli a fare meglio (G. Z., 1C).

Genitori che fanno pressioni, «scelte imposte, non concordate e immutabili» (I. A., 2A), sono fonti di povertà educative nei figli e incidono sulla formazione della loro personalità.

Un avvocato potrebbe avere un figlio con una grande passione per il teatro, e non farglielo studiare volutamente, per fargli seguire le sue orme (F. G., 2B).

Anche famiglie molto apprensive determinano povertà educative, limitando l'esperienza dei figli, così come genitori iperpermissivi, che li accontentano pur di evitare capricci e iperprotettivi, che li proteggono anche quando hanno torto, oppure si sostituiscono loro per sottrarli a difficoltà. Chi cresce in famiglie agiate può sperimentare tali forme di deprivazione. I minori benestanti si vedono spesso sottrarre quella libertà di sperimentare e sperimentarsi che può permettere di conoscere se stessi e si trovano a vivere forme di «soppressione del proprio essere» (J. T., 2C).

Non fanno praticare un determinato sport (...) perché lo considerano pericoloso o non adatto (...) mettono i propri figli in una teca di vetro, con un cellulare e non gli fanno apprezzare la vita (S. C., 2A).

Nella maggior parte dei casi credo che non siano tanto le possibilità a mancare (...), quanto la volontà soprattutto dei genitori nell'essere partecipativi nella vita dei propri

figli senza però limitarne la libertà espressiva e comunque lasciando che possano sbagliare imparando dai propri errori, senza difenderli sempre e comunque (E. A., 2C).

Il genitore che semplifica eccessivamente un compito, o che si sostituisce al figlio, contribuisce in realtà a renderlo incapace di apprendere e alimenta lo scollamento dal reale cui già tendono a volte i minori.

A volte il bambino vuole dire una parola e la madre vedendolo in difficoltà la dice lei (C. I., 2A).

L'incapacità di risolvere esercizi senza l'uso di calcolatrice, perché sono sempre stati abituati a risolverli con l'aiuto della calcolatrice; oppure bambini che sono incapaci di svolgere anche semplici attività fisiche perché cresciuti con genitori iperprotettivi che hanno impedito loro di partecipare a giochi, per non rischiare di ferirsi (G. B., 2C).

Un ragazzo/a pensa molto al futuro, ma in maniera troppo irrealistica e vaga, (...) sperando di giungere all'obiettivo tramite speranze e occasioni troppo romanzate, date da un ideale di esperienza stereotipato e di moda (M. Z., 2C).

La deprivazione culturale abbraccia fasce molto ampie di popolazione, così come forme di povertà educative che riguardano il linguaggio e la comunicazione. I minori di origine straniera, che non conoscono bene la lingua italiana e vivono in un contesto familiare dove non si parla italiano, faticano a mantenere l'apprendimento ottenuto a scuola. La povertà lessicale si riscontra però anche nei madrelingua italiani, per esempio quando non vengono abituati alla lettura e i genitori li intrattengono sin dalla prima infanzia con diversi dispositivi tecnologici, «per farli stare calmi» (L. R. 2C). Il sovraccarico di «stimoli elettronici» può generare il rischio di «non sviluppare un pensiero divergente», di «vedere tutto come una copia di qualcosa di già fatto», oppure di indurre a «pensare che il mondo sia come un gioco e che tutti i problemi si possano risolvere grazie ad internet» (A. M., 1A).

È facile che ragazzi della mia età utilizzino un lessico poco appropriato per le diverse occasioni, usando un linguaggio per niente ricercato e sbagliando facilmente le forme verbali. (...) più di una volta mi è capitato di conoscere ragazzi anche più grandi, che non riuscissero a fare una lettura pulita e fluida nonostante l'assenza di disturbi dell'apprendimento (Z. B., 2C).

All'interno della povertà educativa inserirei anche un fenomeno che anche nei paesi ricchi è praticamente impossibile da sradicare: l'ignoranza, cioè il non voler sapere o il non mettere in pratica il tuo sapere (G. V., 1B).

Oggi la povertà educativa si presenta soprattutto sotto forma “culturale”, ossia ci sono molti ragazzi che non sono a conoscenza di molti aspetti alla base della propria cultura (C. A. A., 1C).

Un’educazione povera ricevuta dai genitori trascende le classi sociali e spesso volte prescinde dal titolo di studio dei membri della famiglia. Si può per esempio studiare ma ricevere un’«educazione nel vivere davvero scadente» (C. P., 1B).

Ho conosciuto un ragazzo che è nato in una famiglia benestante ma che è abbandonato a se stesso; troppe possibilità ma poca stima nei suoi confronti lo hanno fatto crescere con fragilità e paure, senza metterlo in condizioni di poter capire e coltivare le proprie capacità e con il rischio di trovare brutte compagnie (M. Z., 1B).

A volte avere «già tutto quello che desiderano» (S. M., 1A), avere la «strada spianata» (A. P., 1A), avere «già la vita organizzata» (M. W., 1A) può far venire meno l’impegno e la voglia di creare il proprio futuro. Anche essere inseriti in un percorso formativo che non asseconi le proprie naturali inclinazioni ostacola la voglia di apprendere e genera stati di pigrizia e apatia. In alcuni casi il risultato a medio o lungo termine può essere l’abbandono scolastico, in altri la devianza pur di arricchire di stimoli (anche se in modo distorto) le proprie giornate.

Nelle famiglie più benestanti (...) può accadere che i figli decidano di non completare il loro percorso formativo spinti dalla garanzia di poter avere successo nelle imprese familiari o addirittura poter essere mantenuti dai genitori stessi (K. B., 1B).

Famiglia e scuola dovrebbero tessere un’alleanza per garantire a tutti ricchezza educativa.

Il comportamento che maggiormente impedisce lo sviluppo dello studente è la scarsa collaborazione tra scuola e famiglia, che viene spesso minata da quest’ultima, screditando i professori (E. R., 2A).

3.1.3.b. Povertà scolastiche

La responsabilità di generare deprivazioni educative è stata spesso attribuita al corpo docente. Essere identificati con un voto basso, essere considerati incapaci o meno capaci dei compagni da parte dei propri insegnanti non fa che aumentare la difficoltà vissute.

Ci sono ragazzi discriminati dagli stessi professori (L. V., 1B).

Io penso che (...) manchi molta motivazione poiché la scuola basa le nostre conoscenze attraverso dei voti che ci vengono assegnati e quindi un voto basso può portare un ragazzo a demoralizzarsi e a credere di non essere capace a fare certe cose (L. G. V., 2B).

Tra i fattori che aumentano la povertà educativa minorile è stata individuata l'eccessiva mobilità dei docenti, «dover cambiare molti docenti, anche durante l'anno scolastico» (G. P., 2B). Il ruolo degli insegnanti è cruciale per motivare all'apprendimento. Tale obiettivo è raggiunto soprattutto grazie alla passione e alla cura per l'altro.

Ci vorrebbero più insegnanti che amano il loro lavoro e la materia che devono far apprendere (S. A., 1C).

Dipende molto (...) dai professori, che il più delle volte non si preoccupano di chiedere se va tutto bene oppure se è tutto troppo stressante, si preoccupano solo di finire la lezione e di salutarci a fine ora... questo (...) segna molto l'apprendimento dei ragazzi, perché si è meno invogliati ad apprendere e ad amare la materia (A. D., 2A).

I ragazzi e le ragazze non vogliono una scuola facile, la considerano anzi complice nella perpetuazione di povertà educativa.

Mi è capitato di avere un prof alle medie di geografia che non ci faceva studiare e faceva verifiche a crocette molto semplici: sì, avevamo dei bellissimi voti ma dei paesi europei non è che mi ricordi qualcosa per non dire nulla (S. F., 1B).

Avevo un maestro di inglese che mentre facevamo lezione ci lasciava giocare e che non ci controllava neanche; questo, per tutta la classe, è stato molto faticoso anche perché poi alle medie abbiamo dovuto recuperare tutto quello che non avevamo fatto in precedenza (V. F., 2A).

Molti bambini e adolescenti non colgono il senso della scuola e la sua utilità per la vita, perché non capiscono «il motivo per il quale sapere determinate cose è importante» (R. S., 2B). Vivono lo studio e l'apprendimento come avulso dalla realtà personale, o come un obbligo, e talora «arrivano addirittura al punto di lasciare la scuola prima del tempo, perché non trovano il motivo per il quale studiare è utile» (R. S., 2B).

3.1.4. Povertà educative vissute

Gli studenti e le studentesse che hanno preso parte alla ricerca hanno dichiarato che molti coetanei fanno esperienza di assenza o carenza di forza di

volontà, spesso connesse alla mancata percezione dell'esistenza di un futuro invitante e di un significato nell'impegno personale.

Per i più grandi la povertà educativa riguarda le frustrazioni (...) pensare che ogni strada che prenderanno non li porterà mai a raggiungere le loro aspettative, a causa di una società scadente (A. M., 1A).

Vedo miei coetanei totalmente disinteressati a qualsiasi argomento (...) a ogni responsabilità che riguardi la scuola. (...) li demoralizza un futuro certo, "già scritto", perdono la motivazione, e gli stimoli (G. D. M., 2B).

Il circolo è vizioso, non solo perché la povertà educativa si tramanda di generazione in generazione, ma anche perché, partendo da una condizione deprivata, la scarsa volontà personale di impegnarsi e di «acculturarsi per se stessi» (C. C., 2C) rende più ampio lo svantaggio e riduce gli orizzonti di senso.

La scarsa volontà di apprendimento: problema fondante e tramandato da generazione in generazione, il quale limita intellettivamente gli studenti lasciandoli con pensieri semplici e poco evoluti fotocopiando le informazioni esterne senza renderle proprie; in parole povere mancano di pensiero critico e di voler conoscere per ampliare i loro mondi (M. Z., 2C).

Alcuni intervistati hanno riflettuto su una forma di povertà educativa qualificata come *morale*, che – a partire da una povertà di educazione alle buone maniere, a modi e atteggiamenti gentili – conduce a forme di non rispetto, spinge a bruciare le tappe fino a intraprendere azioni illegali e violente. Per omologarsi e sembrare più grandi, ragazzi educativamente poveri possono non rispettare le regole, essere arroganti, disegnare o incidere graffiti offensivi sui muri, agire forme di bullismo o cyberbullismo, spacciare droga, persino uccidere, «così rovinandosi» (G. L., 2C). A volte tali comportamenti seguono l'esempio diretto di quelli messi in atto da adulti altrettanto educativamente poveri, con valori sbilanciati sul piano della materialità e dell'esteriorità. Una forma specifica di povertà educativa rilevata dagli intervistati riguarda la dimensione dell'altruismo, che gli adulti trascurano spesso a favore della competizione, della divisione – fino a una «completa estraniamento de "gli altri"» (M. Z., 2C).

La noncuranza dei docenti e dei genitori innesca nell'alunno uno spirito fuggiasco, infido e tendente ad atti vandalici o di disturbo verso altre persone, principalmente più anziane e, quindi, indifese e vulnerabili (M. Z., 2C).

L'assenza di valori morali, perché ormai tutti hanno le stesse opinioni e sono senza personalità. Se manca un'educazione di conseguenza ci si uniforma a chi ne sa di più, senza riflettere (S. C., 2B).

In assenza di un'educazione a solidi valori – che includono rispetto, tolleranza, confronto civile, socializzazione e altruismo (es. F. C., 2A) – i ragazzi e le ragazze spesso procedono indifferenti a ciò che non li riguarda da vicino.

Si rimane spesso superficiali di fronte a problematiche attuali come l'inquinamento, la povertà, la solitudine, il bullismo... pensando che qualcun altro se ne possa occupare (C. D., 1C).

Se la scuola risulta opprimente e poco stimolante, si perde l'interesse per una vita sociale in cui impegnarsi in prima persona e partecipare, ci si disinteressa a ciò che accade intorno, si resta indifferenti alla dimensione politica. La mancanza di attenzione, di immaginazione, di passione, di inventiva, di creatività, di curiosità nello scoprire il mondo circostante sono indicate diverse volte come fattori che alimentano stati di povertà educativa. In tali casi ci si rifugia spesso in una sorta di isolamento tecnologico, per compensare l'assenza di stimoli adeguati. La povertà educativa lascia però tracce anche nell'utilizzo del web, dove spesso i minori si muovono in modo inconsapevole dei rischi che corrono.

Ritengo che, oggi, buona parte della popolazione "giovani" sia priva di iniziativa, immaginazione, creatività; di conseguenza la volontà di "scoprire il mondo" svanisce. Proprio l'iniziativa e l'immaginazione stimolano la voglia di vivere, di imparare giorno dopo giorno, di formarsi e quindi ottenere un posto nel mondo (G. V., 2A).

Se un giovane resta chiuso nella sua stanza spesso in compagnia solo di internet le sue curiosità saranno limitate (R. F., 1A).

Zittiti dagli adulti, (...) noi adolescenti, invece che fare ciò che amiamo, rimaniamo attaccati al telefono tutto il giorno (A. N., 1B).

3.2. Come prevenire e contrastare la povertà educativa?

3.2.1. Gli adulti come chiave di svolta

Secondo gli studenti e le studentesse di Fiorenzuola d'Arda (PC) è il mondo degli adulti a essere responsabile di creare deprivazioni e può, proprio per questo, assumersi anche il compito di prevenirle e risolverle. Innanzitutto genitori e insegnanti dovrebbero essere capaci di riconoscere e valorizzare precocemente le differenze presenti nei minori, distinguendo la povertà educativa dalla manifestazione di attitudini "diverse".

Discernere caso per caso, anche di fronte all'abbandono scolastico. Non sempre nasconde povertà educativa, per esempio se si scopre di avere un talento manuale. (...) non è una mancanza questa perché comunque si impara a fare un lavoro (E. D., 1A).

Se metti in una stanza un cane, un gatto, una scimmia, un uccellino ed un pesce rosso, e gli chiedi di salire su un albero, come si può pretendere che tutti ottengano gli stessi risultati se le capacità sono differenti? (G. D. M., 2B).

Gli intervistati vorrebbero avere accanto adulti aperti al dialogo, alla comprensione, disponibili a lasciare loro spazio di scelta, capaci di educare a vivere rifiuto e fallimento come esperienze naturali. Vorrebbero sentire la vicinanza di adulti che non svalutino la loro persona e il loro vissuto, che non li facciano sentire inferiori rispetto ai compagni, che restino incoraggianti e supportivi anche in condizioni di disagio e fragilità, aiutandoli a fare «mente chiara» (C. C., 1B) su ciò che accade, sulle conseguenze di eventi e comportamenti. Vorrebbero genitori e insegnanti che si accorgano e valorizzino, che rinforzino positivamente i progressi, offrendo supporto morale e aiutando a «far crescere la consapevolezza delle loro capacità» (F. V., 1B).

Gli adulti, soprattutto i genitori, dovrebbero lasciare più spazio ai propri figli così che possano sia sbagliare che non, perché sbagliando imparano a non commettere in futuro lo stesso errore (E. D., 1A).

Lasciare che i bambini cadano perché solo così impareranno a rialzarsi senza però negare un aiuto (E. A., 2C).

Agli adulti suggerirei (...) di far capire che nella vita c'è anche il rifiuto e non sempre le aspettative che si hanno vengono soddisfatte, ma tutto senza scoraggiarli o demotivarli ma supportandoli e appoggiando le loro scelte (A. M., 1A).

Si può intervenire in questi casi anche con molto aiuto morale. I professori spesso tendono a confondere gli studenti con macchine e assegnano tanto lavoro in pochissimo tempo pretendendo che la nostra vita nel momento dello studio escluda i pensieri e i problemi (...) I genitori invece dovrebbero motivare e incoraggiare maggiormente i figli, senza etichettarli per i voti e le valutazioni, ma per l'impegno e aiutarli affinché essi migliorino (G. M., 2B).

Gli adulti possono incontrare difficoltà «in particolare con gli adolescenti che non si sentono mai capiti e cercano sempre di fare di testa loro per sentirsi responsabili e indipendenti» (L. V., 1B), ma, in ogni caso, occorre «rafforzare la relazione» (M. P., 1B). Per rinsaldare il legame serve la risorsa di un dialogo sincero e l'apertura dell'adulto a incontrarsi con l'inatteso, con il diverso. Serve

inoltre «insistere sul fatto che i bambini e i ragazzi frequentino gruppi di coetanei, per socializzare» (M. F., 1B).

Ovviamente può accadere che il ragazzo non voglia aprirsi, però l'adulto dovrebbe dimostrargli che è presente e che se avesse bisogno di parlare lo può fare tranquillamente (F. B., 2C).

Quando un adolescente o anche un bambino (...) ha dei dubbi o delle paure, il genitore deve essere la sua ancora di salvezza, dove il figlio può esprimersi e poi dire le cose che pensa senza filtri e il genitore deve cercare di colmare queste paure e questi dubbi anche se in quel momento questi pensieri sembrano essere montagne da scalare (C. C., 2C).

Il mio consiglio da dare agli adulti è quello di parlare e instaurare un ottimo rapporto di fiducia con i propri figli, fin da quando sono piccolissimi. In questo modo non avranno mai paura di ammettere i loro problemi e con l'aiuto di persone mature, non coetanei, saranno in grado di risolverli (L. S., 2A).

Secondo gli studenti e le studentesse di Fiorenzuola d'Arda (PC), gli adulti devono fare molta attenzione ai propri comportamenti e alle parole, perché possono influenzare anche in modo inatteso bambini e ragazzi. Occorre delicatezza, rispetto e la capacità di mettersi nei panni dell'altro. Anche la coerenza dell'adulto è un tratto importante. Adulti o anziani che chiedano rispetto, ma per primi non rispettino i minori, offrono solo un esempio per diventare irrispettosi.

Per un adulto può non sembrare importante una semplicissima affermazione ironica (per esempio), un bambino o ragazzino però potrebbe prenderla diversamente, interpretandola magari in modo sbagliato (A. M., 1C).

È un controsenso dire che la scuola “non serve a nulla”, per poi cambiare idea quando un adolescente intorno ai sedici e diciotto anni abbandona la scuola (A. U., 1C).

I genitori non dovrebbero donare ai figli solo regali materiali, bensì tempo condiviso in esperienze, attenzione e sincerità, per educare con pazienza ai valori fondamentali per la vita.

Per prima opzione dire agli adulti di: non far crescere i loro bambini con delle bugie ma con massima sincerità; di farli giocare fuori casa con altri bambini; di prendere qualsiasi animale domestico che possa far compagnia al ragazzo; insegnargli già da piccolo l'inglese con mezzi di gioco; stare con il ragazzo e ascoltarlo; fargli sperimentare passioni, oggetti, talenti, esperienze nuove, per esempio andare a funghi, a pesca; (...) molto importante non arrabbiarsi inutilmente ma avere tanta pazienza (C. I., 2A).

Numerosi partecipanti alla ricerca ritengono che i genitori debbano essere più consapevoli di come i figli utilizzino i media e si muovano nel web, per educarli a un utilizzo accorto, che non penalizzi la socializzazione.

Posso suggerire agli adulti di incentivare e promuovere le iniziative sociali o attività da fare in gruppo, per esempio una serata giochi in famiglia o con il gruppetto di amici, possibilmente giochi da tavolo o che non comprendano l'uso della tecnologia, per staccare gli occhi dagli schermi (L. R., 2C).

Far provare il disegno, oppure qualche sport, far sentire diversi generi musicali (...) per aiutare il bambino a formare una personalità propria (Z. B., 2C).

Nel rispetto della legalità e delle norme civiche che consentono una vita sociale costruttiva, «la vita è personale, non condizionata» (F. G., 2B). Molti intervistati hanno espresso il desiderio di essere aiutati a «ragionare con la propria testa» (G. B., 2C) e a trovare la propria strada, senza necessariamente seguire le aspirazioni dei genitori o i modelli proposti dal contesto socio-culturale. I figli «non sono delle marionette da manovrare a piacimento» (R. S., 2B) e la promozione della libertà individuale «sta alla base dell'uguaglianza sociale, intesa come opportunità di realizzare i progetti di vita» (J. T., 2C).

Ai genitori vorrei solo dire che le idee che pensate voi non sono sempre quelle che pensiamo noi, e non è che se voi siete stati educati in un modo, noi dobbiamo crescere tali e uguali a voi (M. B., 1B).

Aiutare tutti i ragazzi a trovare la propria autostima, a custodirla come un tesoro (...); bisognerebbe far capire a tutti che bisogna apprezzarsi per quel che si è, non esiste un "migliore" (L. F., 2B).

Il figlio non deve seguire le orme dei genitori (...) se non lo desidera (M. R., 2C).

Bisognerebbe ascoltare di più il diretto interessato e cercare di capire cosa effettivamente lo rende felice (M. M., 2C).

3.2.2. Il ruolo della scuola

Quale scuola sarebbe efficace? Una scuola inclusiva fino a 18 anni, che sostiene i più deboli offrendo opportunità compensative, senza escluderli dal percorso abituale, sia quando le povertà di cui soffrono sono di tipo materiale che immateriale.

Lo Stato dovrebbe garantire il diritto di studio prolungato ad almeno diciotto anni, l'università deve rimanere in ogni caso una scelta; dovrebbe inoltre ricercare, anche se

è difficile, i bambini immigrati e integrarli nelle scuole, con docenti appositi che insegnino loro l'italiano; si deve però fare attenzione a non escludere completamente questi ragazzi dalle lezioni pratiche degli insegnanti. (...) si dovrebbero inoltre (...) scoprire dei DSA o degli altri disturbi dell'apprendimento (S. C., 1A).

L'università dovrebbe essere gratuita, perché tutti devono avere il diritto all'alta formazione a prescindere dalla loro possibilità economica (L. V., 2B).

I ragazzi e le ragazze vorrebbero poter vivere la scuola come luogo di relazione, dove le materie sono un punto di partenza per connettersi con gli altri e con il mondo. La curiosità, la voglia di apprendere e l'intraprendenza andrebbero stimolate sin dalla prima infanzia, facendo «leva sull'attitudine dei giovani alla creatività e all'innovazione» e coinvolgendoli «in modo proattivo nella risoluzione dei problemi che li riguardano» (D. C., 2A).

Invogliare i ragazzi a studiare in modo magari più divertente e senza sopprimerli di compiti e interrogazioni (A. P., 1A).

Io suggerirei agli adulti (insegnanti, genitori, ecc.) di usare dei giochi o stratagemmi simili in modo che i bambini possano imparare divertendosi (...) una buona educazione allo studio instaurata nell'individuo già dai primi anni verrà usata da esso per tutta la durata della vita (D. C., 2A).

Secondo quasi tutti gli intervistati, i docenti dovrebbero essere facilitatori nel processo di relazione positiva degli studenti con il sapere e con lo studio e nella creazione di legami costruttivi con la realtà extrascolastica, aiutando alunni e alunne a sviluppare capacità non solo cognitive, che permettano di inserirsi positivamente nell'attualità del mondo.

Si deve lavorare soprattutto su come l'alunno vede il sapere: molti lo vedono come una montagna da scalare o un ostacolo, invece lo si dovrebbe vedere come una sorta di biblioteca o archivio di informazioni di cui tu e gli altri possono usufruire gratuitamente e in ogni momento (G. V., 1B).

Agli adulti potrei suggerire di insegnare al bambino, il più possibile, a non vedere la scuola quasi come una prigione, ma un'opportunità di diventare liberi nella vita (S. A., 1C).

Serve molta più esperienza sul campo: io, al liceo, non ho ancora fatto un esperimento in laboratorio, può essere normale? Beh, per me no (A. D., 2A).

Diversi adolescenti hanno suggerito l'integrazione a scuola di tematiche e materie che non sono presenti nei programmi, evidenziando che «se ognuno

scegliesse le discipline a cui è più interessato sarebbe più invogliato a studiarle» (E. S., 2C). Hanno inoltre manifestato il desiderio di essere ascoltati nei propri specifici bisogni per l'apprendimento.

A scuola si potrebbe giocare imparando, svolgere più attività fisica, aprire la mente verso la natura, sviluppare il sistema scolastico con: schemi guidati, immagini con di fianco un riassunto, eliminare o diminuire ore di materie non coerenti con l'indirizzo scelto e rimpiazzarle con altre, come può essere l'autodifesa personale, fare esperimenti chimici, modellare, cucire; quindi, in qualche modo, mettere insieme le materie di ogni istituto e far sì che chiunque ci entri sia felice di tutto il suo percorso e infine di seguire il proprio ideale di lavoro con serenità (C. I., 2A).

Una persona deve uscire dalle scuole superiori sapendo come si paga una bolletta, come si va a votare oppure come funzionano i soldi (V. F., 2A).

La scuola che ha compito di educare, oltre alle materie classiche, propone attività educative attraverso i laboratori di arte, fotografia, educazione stradale, educazione sessuale (G. S., 2A).

Le scuole dovrebbero assumere dei maestri che aiutino tutti gli studenti a sviluppare al meglio le loro capacità anche non scolastiche. Insomma, qualcuno che faccia come da mentore, un altro punto di vista oltre a quello dei genitori che presti la massima attenzione sul singolo alunno (S. J., 1C).

Per risultare più motivante e coinvolgente, la scuola dovrebbe integrare momenti di crescita e formazione relazionale, in cui ogni classe potrebbe affrontare le proprie dinamiche e problematiche, superando la logica dello sportello per colloqui a domanda individuale. Gli insegnanti per primi dovrebbero valorizzare le differenze, le specificità degli studenti e il loro processo evolutivo-dinamico, educando al superamento di etichette limitanti e di una visione riduttiva dell'altro.

Mi piacerebbe se fosse possibile aggiungere delle ore in cui parlare con i professori o una psicologa di tutte le problematiche della classe, senza dover farne richiesta personalmente (C. P., 1A).

Sarebbe opportuno che all'interno degli istituti agli studenti venisse veramente chiesto qual è il loro problema, in che modo si potrebbe risolvere (L. S., 2A).

3.2.3. La rete territoriale al servizio dei minori

Nella lotta alle povertà educative la scuola deve armonizzarsi con la dimensione extrascolastica. Alcuni liceali di Fiorenzuola d'Arda (PC) hanno richiesto spazi

dove potersi incontrare tra pari per svolgere attività sportive e luoghi di aggregazione esterni alla scuola, «punto di ritrovo e di riferimento per gli adolescenti, con figure preparate che possano essere di sostegno e di esempio» (J. G., 1A).

Lo Stato deve utilizzare le strutture abbandonate o in disuso per creare centri di aggregazione per i ragazzi (M. Z., 1B).

Bisogna cambiare radicalmente l'impostazione della società, che si deve avvicinare a tutti, creando spazi di aggregazione culturale e sociale (L. V., 2B).

Un altro aiuto che si potrebbe dare sono più centri o comunque luoghi di incontro gratuito anche per le persone meno benestanti, così da dare a tutti le stesse opportunità (M. M., 2C).

La famiglia è essenziale, ma non basta. La scuola deve essere «in grado di colmare eventuali vuoti educativi» (S. D. E., 2C), ma non è sufficiente. La rete territoriale deve attivarsi tutta, perché è la società ad avere un ruolo educante fondamentale e «l'unico modo per distruggere la povertà educativa è cambiare la società» (A. F., 2C). Gli obiettivi educativi si raggiungono inoltre più facilmente se i minori sono coinvolti in modo attivo-partecipativo e se si favoriscono la cooperazione e il mutuo aiuto tra pari e tra famiglie, cercando di «essere più altruisti e meno egoisti, confrontarsi e aiutarsi a vicenda» (C. C., 2B).

Spazi di partecipazione quali l'educazione tra pari, nuove esperienze, il servizio civile e la promozione di laboratori di sperimentazione delle capacità trasformative degli adolescenti (M. G., 1C).

Aiutarli a studiare per esempio in parrocchia (G. A., 1B).

Promuovere (...) attività sociali (volontariato verso gli anziani, persone in difficoltà, animali, così da far capire ai ragazzi che bisogna essere socialmente responsabili e non pensare solo a se stessi), (...) insegnare il rispetto verso l'ambiente e il riciclo dei rifiuti (M. Z., 1B).

Potrebbe essere utile (...) inserire "percorsi" educativi all'interno della propria cittadina, in relazione successivamente con il proprio comune (G. V., 2A).

Le povertà educative possono manifestarsi in molteplici forme di disagio e gli adulti dovrebbero essere preparati a coglierne le sfumature, anche nei bambini e nelle bambine che non sono ancora in grado di esprimersi a parole. Se la famiglia non è sufficiente come sostegno alla crescita e alla progettualità, diventa utile ricorrere all'aiuto di uno specialista. Può essere desiderabile che il contatto con professionisti della relazione di aiuto sia garantito dalla scuola e che le consulenze siano gratuite, almeno per i soggetti più fragili e svantaggiati.

Il genitore dovrebbe seguire i figli e accorgersi di eventuali “disagi” e successivamente risolverli anche con l’aiuto della scuola o di terze parti. Quindi consiglio ai genitori di essere sempre presenti nei percorsi scolastici dei propri figli (L. G. V., 2B).

Gli adulti e la società devono aiutare i giovani nel capire chi sono e li devono spronare nell’intento di fare qualcosa che li possa rendere adulti migliori con degli obiettivi (G. C., 2B).

Un appoggio psicologico agli adolescenti, più colpiti dagli effetti della società (G. S., 2A).

4. Conclusioni

L’indagine sulla povertà educativa minorile ha stimolato nei partecipanti il confronto a casa con i genitori (esperienza che nell’attuale società non è scontata), la ricerca di senso, il pensiero critico, la creatività per un problem solving mirato. La partecipazione, avvenuta durante la frequenza del biennio del Liceo delle Scienze Umane, ha inoltre permesso di osservare il processo in divenire di una ricerca in ambito pedagogico – area disciplinare centrale nel percorso di studi – nonché di esserne protagonisti attivi (Sorzio, 2019).

I ragazzi e le ragazze di Fiorenzuola d’Arda (PC) confermano che, per contrastare la povertà educativa, serve un’unione feconda tra famiglia, scuola e realtà extrascolastiche del territorio, o meglio un’alleanza tra tutti gli adulti che vivono nella comunità territoriale. Diverse forme di povertà educativa possono essere prevenute senza ingenti investimenti economici. Valide azioni per contribuire al contrasto della povertà educativa minorile potrebbero essere svolte attraverso il potenziamento delle competenze affettivo-emotive e comunicativo-relazionali di genitori, educatori, insegnanti, nonché dei professionisti che entrano in contatto, a qualsiasi titolo, con i minori.

Riprendendo la domanda di ricerca, si conclude che gli adolescenti abbiano attribuito maggiore rilevanza a componenti immateriali e qualitative della povertà educativa, invitando gli adulti a un approfondimento del costrutto e a una revisione delle modalità di misurazione, prevenzione e contrasto del fenomeno in tale direzione.

References

Artoni M., Tarozzi M. (2010). Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane. *Encyclopaideia*, 14(27): 11-22.

- Biesta G.J.J. (2016). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Caritas Italiana (2018). *Povert  in attesa. Rapporto 2018 su povert  e politiche di contrasto in Italia*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child - CRC*), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991.
- Cook-Sather A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4): 3-14.
- Di Profio L., a cura di (2020). *Povert  educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Englander M. (2010). L'uso dell'intervista nella ricerca descrittiva fenomenologica nel campo delle scienze umane. *Encyclopaideia*, 14(27): 33-56.
- Gambacorti-Passerini M.B., Biffi E. and Zannini L. (2017). L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico. In: L. Ghirotto, a cura di, *Formare alla ricerca empirica in educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione*. Bologna: Alma Mater Studiorum - Universit  di Bologna, Dipartimento di Scienze per la Qualit  della Vita (QuVi).
- Gardner H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Giorgi A. (1975). An Application of Phenomenological Method in Psychology. In: A. Giorgi, C. Fischer and E. Murray, editors, *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi A. (2010). Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico. *Encyclopaideia*, 14(27): 23-32.
- Grion V., Maretto M. (2017). Student Voice e didattica partecipativa: un valore aggiunto per l'innovazione scolastica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3): 174-187. DOI: 10.13128/formare-21261
- Mortari L. (2019). La fenomenologia empirica. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019). Una mappa per orientarsi. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Mortari L., Tarozzi M. (2010). Phenomenology as Philosophy of Research: An Introductory Essay. In: L. Mortari e M. Tarozzi, editors, *Phenomenology and Human Science Today*. Bucharest: Zeta Books.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). La povert  educativa e culturale: un fenomeno a pi  dimensioni. In: Caritas Italiana, *Povert  in attesa. Rapporto 2018 su povert  e politiche di contrasto in Italia*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Pratesi M., Quattrociochi L., Bertarelli G., Gemignani A. and Giusti C. (2020, March 30; 2021, August). Spatial Distribution of Multidimensional Educational Poverty in Italy using Small Area Estimation. *Social Indicators Research*, 156: 563-586. Doi: 10.1007/s11205-020-02328-5.

- Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children Italia (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo? Un'analisi regionale*. Roma: Save the Children Italia.
- Sorzio P. (2019) La ricerca-azione. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci editore.
- Trincherò R. (2019). Mixed method. In: L. Mortari e L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci editore.

I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review

Programs to support the transition to work of youth with intellectual disabilities: An integrative review

Ivan Traina*, Marco Andreoli**, Luca Ghirotto***, Geraldine Leader****

Riassunto

L'obiettivo della presente *integrative review* consiste nel fornire una mappatura dei programmi di transizione scuola-lavoro rivolti a giovani adulti con disabilità intellettiva realizzati nell'ultimo decennio. I programmi discussi in letteratura potrebbero, infatti, informare potenziali percorsi nel contesto italiano. Tramite il processo di revisione sistematica abbiamo inizialmente identificato il divario nella ricerca, maggiormente focalizzata sull'età infantile e adolescenziale che sull'età adulta delle persone con disabilità intellettiva, e in particolare rispetto ai programmi di transizione al lavoro e alla vita adulta. Per far fronte alla necessità di un approfondimento dei programmi basati su studi empirici, è stato impiegato il metodo della *integrative review*, perché in grado di contribuire all'individuazione di pratiche educative basate sull'evidenza. L'analisi e la sintesi dei risultati degli studi selezionati hanno consentito di individuare sei ricerche, che sono state inseguite valutate dal punto di vista della qualità. I risultati sono stati discussi e le implicazioni per future ricerche in questo ambito messe in luce, al fine di arricchire il dibattito sui programmi di transizione rivolti a giovani adulti con disabilità intellettiva.

Parole chiave: *integrative review*, programmi di transizione, mercato del lavoro, giovani, adulti, disabilità intellettiva

Abstract

The objective of this *integrative review* consists of mapping the school-to-work transition programs addressed to young adults with intellectual disabilities, carried out in the last decade. In fact, the programs discussed in the literature could inform potential paths in the Italian context. Through the systematic review process, we have initially identified a gap in the research, more focused

* Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane. E-mail: ivan.traina@univr.it.

** Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane. E-mail: marco.andreoli_01@univr.it.

*** Azienda USL-IRCCS di Reggio Emilia, luca.ghirotto@ausl.re.it.

**** National University of Ireland Galway, Department of Psychology, e-mail: geraldine.leader@nuigalway.ie.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14236

on childhood and adolescent respect to the adulthood of persons with intellectual disabilities, in particular considering transition programs to employment and adult life. The integrative review method was used to address the need of in-depth study on transition programs based on empirical research, to identify evidence-based educational practices. The analysis and synthesis of results emerged from studies selected allowed to identify six research, further evaluated respect to their quality. Results were discussed and implications for future research in this area were highlighted, to enrich the debate on transition programs addressed to young adults with intellectual disabilities.

Keywords: integrative review, transition programs, labor market, youth, adults, intellectual disability

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 04/11/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Introduzione

Essere occupati in un'attività lavorativa è un aspetto cruciale della vita adulta, condizione che necessita l'acquisizione di competenze per accedere e confrontarsi con il mercato del lavoro (Fasching, 2014; Vilà et al., 2009). Il fenomeno dell'occupazione lavorativa, già di per sé critico, è ancora più complesso nel caso delle persone con disabilità intellettiva, per le quali ricevere un'educazione e poter lavorare sono diritti sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità. L'articolo 27 riconosce, infatti, "il diritto delle persone con disabilità a lavorare, su base di uguaglianza con gli altri" (UNCRPD, 2006). La ricerca sottolinea la necessità di un approccio più coordinato alla pianificazione e all'erogazione di programmi e servizi educativi volti a creare opportunità efficaci per ottenere effettivi posti di lavoro (Foley et al., 2012; Gebhardt et al., 2011; Grigal et al., 2011; Winn & Hay, 2009). La Carta Sociale Europea¹ riconosce il diritto delle persone con disabilità alla formazione professionale, indipendentemente dal tipo di disabilità e dalla sua origine. La Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea² sottolinea il riconoscimento e il diritto delle persone con disabilità di beneficiare di tutte le misure volte a promuovere l'indipendenza, compresa l'integrazione sociale, professionale e la partecipazione alla vita comunitaria.

¹ Disponibile all'indirizzo: <https://www.coe.int/en/web/turin-european-social-charter>.

² Disponibile all'indirizzo: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf.

1.1 Contesto di riferimento

In molti paesi, il contesto formativo prevede scuole ordinarie o speciali che, nei confronti delle persone con disabilità, si occupano maggiormente della cura della persona piuttosto che della promozione delle capacità e delle autonomie di vita, a supporto di un ruolo attivo nella società. In questo senso, manca, su larga scala e in maniera continuativa, la promozione e l'implementazione di programmi specifici per l'acquisizione di competenze professionali lavorative (McGlinchey et al., 2013; Shogren & Plotner, 2012). Del resto, la ricerca con persone con disabilità intellettiva si è concentrata quasi esclusivamente nel periodo prescolastico, scolastico e sugli interventi precoci. L'adulthood in situazioni di disabilità intellettiva è meno indagata dalla ricerca, lasciando inesplorati gli interventi finalizzati a supportare l'occupazione (Shogren et al., 2007; Flores et al., 2011; Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Gli adolescenti, i giovani e gli adulti con disabilità intellettiva sono una popolazione generalmente poco indagata (Lai et al., 2016) ma, negli ultimi anni, con l'aumento di studi su interventi favorevoli all'inclusione nei contesti lavorativi, si assiste a un lento fiorire di ricerche sulle/i giovani con disabilità intellettiva all'interno di programmi di transizione (McDonough & Revell, 2010; Cheong & Yahya, 2013; Barnett & Crippen, 2014; Berg et al., 2017).

Per "programmi di transizione" intendiamo i percorsi di istruzione, formazione e/o apprendimento professionale volti a preparare alla futura vita lavorativa attraverso l'acquisizione di abilità sociali, comunicative, di vita indipendente e occupazionali (Santos & Costa, 2016). Tali programmi includono curricula funzionali (Rich-Gross, 2014), ovvero quei percorsi finalizzati all'acquisizione funzionale delle competenze (ad esempio, le abilità di calcolo per contare il denaro, supporto di job coaching e l'uso di tecnologie assistive (Strickland et al., 2013). Comprendono anche corsi di sviluppo professionale attraverso tirocini personalizzati ed esperienze realizzate in contesti di vita reale (Kaehne & Beyer, 2014). Questi programmi sono finalizzati soprattutto a ridurre le barriere che impediscono la realizzazione di una vita soddisfacente, l'affermarsi dell'autostima, la pianificazione di progetti futuri e il miglioramento delle abilità socio-personali (Pallisera et al., 2012). Infatti, l'instaurarsi di relazioni adulte soddisfacenti, l'emancipazione dalla famiglia di origine (Cobb & Alwell, 2009), così come i livelli di autostima e l'apertura al futuro esistenziale, sono importanti predittori di una transizione di successo verso una vita autonoma e indipendente (Ankeny & Lehmann, 2011; Test et al., 2009). Pertanto, se supportata correttamente, la transizione può facilitare l'accesso al mercato del lavoro e concorrere a una maggiore capacità di autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva. Rimane però da chiarire quali percorsi finalizzati all'acquisizione di competenze lavorative siano efficaci per facilitare l'occupabilità (Gilson & Carter, 2016).

2. Metodo

Per concorrere alla mappatura e disamina dei programmi di transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva, abbiamo condotto un'analisi della letteratura basata sulle indicazioni metodologiche della *integrative review* (Whittemore e Knafl, 2005). L'*integrative review* o revisione integrativa è un metodo di revisione sistematica da utilizzarsi quando gli studi primari seguono metodologie e strategie, differenti tra loro (per esempio quando gli studi in letteratura sono sia sperimentali sia non sperimentali), e che è in grado di contribuire all'individuazione di studi empirici (Toronto & Remington, 2020). La scelta di questo metodo è dettata dalla volontà di far emergere tutti quegli studi ed elementi utili per arricchire il dibattito intorno agli interventi finalizzati all'inserimento lavorativo dei giovani con disabilità intellettiva (Torraco, 2016).

Inoltre, per la raccolta dei dati si è fatto riferimento alla letteratura straniera, dato che quella italiana non sembra fare riferimento a esperienze sviluppate in altri contesti. Soprattutto a causa delle difficoltà nel realizzare o adattare percorsi progettati in contesti diversi. Che spesso richiedono un approccio *multi-stakeholder* basato sulla collaborazione di più soggetti in grado di comprendere realtà imprenditoriali del territorio

2.1 Definizione dell'obiettivo e delle domande di ricerca

L'obiettivo della presente revisione integrativa consiste nel fornire una mappatura dei programmi di transizione che sono stati realizzati nell'ultima decade e discuterne la potenziale adattabilità al contesto italiano. Emerge la necessità di un approfondimento su quei programmi di transizione considerati come rilevanti. Abbiamo così definito le seguenti domande di ricerca:

- Quali sono i principali programmi di transizione sviluppati a partire da un progetto di ricerca empirico rivolti a giovani con disabilità intellettiva?
- In che misura questi programmi delineano percorsi di apprendimento funzionali all'acquisizione di specifiche abilità lavorative?
- Quali sono i programmi che, a partire da un progetto di ricerca empirico, si dimostrano efficaci nel realizzare esperienze di tirocinio e/o di inserimento lavorativo?

2.2 Selezione della letteratura

La selezione della letteratura scientifica relativa ai programmi di sostegno nella transizione al lavoro dei giovani con disabilità intellettiva è iniziata conducendo diverse ricerche senza restrizioni sulla data di pubblicazione. Gli autori hanno raggiunto un consenso sul fatto che la data della revisione avrebbe dovuto iniziare

con articoli pubblicati da maggio 2008 fino ad aprile 2019, ossia dall'entrata in vigore della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, in cui, all'articolo 27, è riportato esplicitamente che le persone con disabilità hanno "il diritto al lavoro, in condizioni di parità con gli altri". Fissare questo intervallo di tempo ci ha permesso di mettere in relazione le indicazioni della Convenzione con gli eventuali processi implementati rispetto al diritto al lavoro dei giovani con disabilità intellettiva.

Sono state consultate le seguenti banche dati: *PsycINFO*, *CINAHL*, *Social & Behavior Science* ed *ERIC*, selezionate perché ciascuna copre una parte distinta della letteratura. In particolare, *PsycINFO* contiene informazioni sulle scienze psicologiche, *CINAHL* si concentra maggiormente sulle informazioni di carattere medico-sanitario, mentre *Social & Behaviour Science* è un riferimento importante per le scienze sociali e comportamentali in materia di benessere mentale, emotivo e sociale. Anche il database *ERIC* è stato incluso, poiché è una fonte autorevole della letteratura e delle risorse educative e contiene informazioni in materia di sviluppo professionale rispetto alle scienze sociali e umanistiche. Tutte e cinque le banche dati contengono riviste rilevanti che si occupano di accesso al lavoro. Inoltre, sono stati considerati solo studi finalizzati alla comprensione dei fattori in grado di facilitare l'accesso al modo del lavoro, e di impattare su futuri studi e interventi volti all'occupabilità dei giovani con disabilità intellettiva. All'interno di ciascuna banca dati sono state condotte 13 ricerche, utilizzando le combinazioni di parole chiave e operatori Booleani (riportate in Appendice A). Dopo la ricerca nelle banche dati, sono state condotte anche ricerche manuali su riviste specifiche come *l'European Journal of Special Needs Education, Disability & Society, Journal of Intellectual and Developmental Disability* e la rivista *Equality, Diversity and Inclusion*, per identificare studi in corso di stampa e non ancora indicizzati nelle banche dati selezionate. Il processo di revisione è stato suddiviso in quattro fasi: identificazione, screening, ammissibilità e inclusione. Tutte le procedure di ricerca sono state ripetute per garantire che i risultati fossero esaminati in modo affidabile.

2.3 Criteri di inclusione

Per essere inclusi nella revisione, gli articoli dovevano soddisfare i seguenti criteri: (a) Età: i programmi di transizione dovevano essere rivolti a giovani con disabilità intellettiva di età compresa tra 16 e 22 anni; (b) Diagnosi: livello di disabilità intellettiva moderato e lieve (QI 50-70); (c) Percorsi dettagliati: i programmi di transizione devono includere curricula finalizzati all'acquisizione di competenze lavorative (d) Disegno empirico della ricerca: se delineati studi qualitativi, quantitativi, longitudinali e/o di intervento; (e) Periodo: pubblicazione tra maggio 2008 e aprile 2019; (f) Lingua: inglese. Questi criteri sono stati definiti dopo un'analisi iniziale dei programmi di transizione. Sono stati esclusi gli studi i cui esiti non erano direttamente correlati

all'acquisizione di competenze in ambito occupazionale, che includevano partecipanti senza diagnosi di disabilità intellettiva, dove il campione non era chiaramente definito o non includeva la progettazione degli interventi per favorire un effettivo passaggio dalla scuola al mondo del lavoro.

2.4 Estrazione dei dati

Da ciascun articolo abbiamo estratto le informazioni relative alla pubblicazione (autore, paese e anno di pubblicazione), caratteristiche e numerosità dei partecipanti, le caratteristiche del programma di transizione e i risultati ottenuti. Questi elementi sono stati raccolti in due tabelle (Tabella 1 e 2): la prima, riporta informazioni inerenti ai partecipanti (numerosità e composizione del campione), mentre la seconda descrive le caratteristiche principali dei programmi di transizione mappati (tipologia di programma, abilità acquisite, output generati e presenza/assenza di tirocinio).

2.5 Valutazione della qualità

Nonostante la valutazione della qualità degli studi non sia un elemento necessario dell'*integrative review* (Ghirotto, 2020) abbiamo ritenuto utile produrre una valutazione metodologica degli studi individuati, al fine di sottolineare, per un quadro più completo sullo stato dell'arte della ricerca nell'ambito della transizione scuola-lavoro per giovani adulti con disabilità intellettiva, i programmi studiati secondo un maggior rigore scientifico. Per valutare la qualità degli studi (Denney & Tewksbury 2013), ci siamo, quindi, serviti dei seguenti criteri:

- (1) Validità descrittiva: chiara descrizione del programma di transizione, della dimensione del campione di partecipanti, dell'età, della diagnosi medica e psicologica della comorbilità, dell'acquisizione effettiva di specifiche competenze, della realizzazione di tirocini, e della produzione di risultati tangibili.
- (2) Validità interna: effettivo impiego in tirocini, attività di inserimento al lavoro, svolgimento di compiti occupazionali in un contesto lavorativo reale e valutazione dell'acquisizione di competenze lavorative.
- (3) Validità esterna: rigorosa valutazione delle esperienze realizzate e delle competenze acquisite al fine di determinare se rappresentative di quelle che si possono incontrare nella vita quotidiana.

3. Risultati

3.1. Ricerca dei database

L'interrogazione dei database ha restituito 8878 risultati, scesi a 7957 dopo la

rimozione dei duplicati. L'applicazione dei criteri di inclusione ha consentito di eliminare 7806 documenti, tramite lettura dei documenti da titolo e abstract. Si è, quindi, proceduto alla lettura a testo pieno di 151 articoli di cui 20 articoli hanno riportato programmi di interesse per la presente revisione. La ricerca manuale delle riviste di settore non ha apportato alcun studio eleggibile. Il processo è descritto con il diagramma PRISMA (Figura 1).

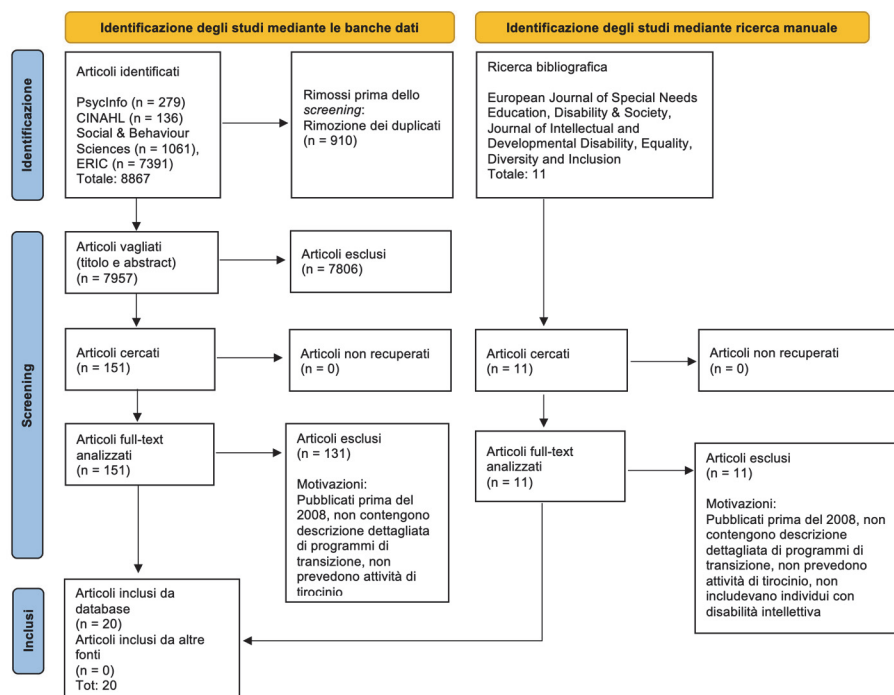


Figura 1 - Diagramma PRISMA

3.2. Descrizione degli studi

Attraverso la revisione integrativa degli studi selezionati e rispondenti ai criteri di inclusione, sono stati individuati 20 articoli che presentano un disegno di ricerca empirico e delineano percorsi di transizione per l'acquisizione di competenze lavorative. Questi programmi si rivolgono a giovani adulti con disabilità intellettiva medio-grave, spesso in comorbidità con altre condizioni che possono limitare l'accesso al mondo del lavoro. Tra queste, il disturbo dello spettro autistico e di Asperger, la sindrome di Down, le limitazioni sensoriali, la sindrome di Tourette, l'encefalopatia, l'iperattività. I partecipanti sono di età compresa fra i 16 e i 22 anni. Gli studi inclusi sono caratterizzati da grande variabilità per ciò che concerne

il disegno di ricerca (qualitativo, quantitativo), il setting, l'area/paese di pubblicazione e le caratteristiche del campione.

Oltre ai giovani adulti con disabilità intellettiva medio-lieve, alcuni lavori prevedono il coinvolgimento di docenti e del dirigente scolastico (Black & Lawson, 2017), di educatori (Cheong & Yahya, 2013), di mentori e peer coaches (Giust & Valle-Riestra, 2017). Anche la numerosità del campione è varia, spaziando da 2 a 172 partecipanti.

3.3. *Descrizione dei programmi di transizione*

Gli studi inclusi delineano programmi di transizione scuola-lavoro disomogenei per struttura, obiettivi e output conseguiti: nella maggior parte dei casi, i programmi sono finalizzati al trasferimento di competenze in prospettiva lavorativa e per la transizione scuola-lavoro e, in alcuni casi, si fa riferimento ad uno stesso curriculum pubblicato (Wehman et al., 2013; 2014; 2017). Con poche eccezioni, i programmi specificano sempre i guadagni educativi conseguiti dai partecipanti. Si tratta perlopiù di competenze soft, sociali, comunicative, comportamentali adattive, per l'auto-determinazione e la vita indipendente, come ad esempio, la gestione del tempo, l'uso del denaro e la mobilità autonoma attraverso i mezzi pubblici. In alcuni programmi, si punta invece all'acquisizione di specifiche abilità lavorative proprie dei settori della ristorazione (Barnett & Crippen, 2014), della manutenzione, vendita al dettaglio e commercio (Grigal & Dwyre, 2010) e per lavorare al supermercato o a scuola (Gilson & Carter, 2016). Il focus del lavoro di Strickland et al. (2013) è invece la preparazione al colloquio di selezione. Anche gli output dei programmi di transizione sono vari e includono la generazione di report con gli esiti dello studio di caso, la predisposizione di strumenti e linee guida per la transizione, la creazione di curricula (Giust & Valle-Riestra, 2017), buone pratiche (Neubert & Redd, 2008). Oltre a ciò, occorre però precisare che diversi studi non forniscono informazioni di dettaglio circa il campione, le componenti del programma di transizione, le abilità effettivamente acquisite dai giovani adulti con disabilità intellettiva e gli strumenti utilizzati per accertare il successo del programma di transizione. Non tutti gli articoli sono incentrati su percorsi di apprendimento finalizzati all'acquisizione di competenze lavorative e sono relativamente pochi gli studi hanno prodotto strumenti, metodologie, guide, report o manuali per favorire la transizione scuola-lavoro.

Autori e anno	Numero dei partecipanti	Età (16-22 anni)	Diagnosi
Barnett & Crippen (2014)	NS	NS	Disturbo dello spettro autistico e disabilità intellettiva
Berg et al. (2017)	n. 32	Media 21.4	Disabilità intellettiva
Black & Lawson (2017)	n. 21 tra dirigente scolastico, coordinatori e insegnanti	18-19	Gravi difficoltà di apprendimento
Bross & Travers (2017)	NS	NS	Disturbo dello spettro autistico
Cheong & Yahya (2013)	n. 2 educatori e 4 studenti	NS	Sindrome di Down e disturbo dello spettro autistico
Gilson & Carter (2016)	n. 3 studenti	20-22	1 disabilità intellettiva, 1 disturbo dello spettro autistico e 1 deficit da disordine iperattivo
Giust & Valle-Riestra (2017)	Studenti, mentori e peer coaches (n. 31)	NS	Disabilità intellettiva
Grigal & Dwyre (2010)	n. 96 studenti	18-21	Disabilità intellettiva
Hartman (2009)	n. 10 studenti	18-22	Disabilità intellettiva
Hendrickson et al. (2013)	n. 14 adolescenti	18-25	Disturbo dello spettro autistico e disabilità intellettiva
Kaehne & Beyer (2014)	n. 44 giovani	NS	Disabilità intellettiva
McDonough & Revell, (2010)	n. 2 giovani	22-27	Disturbo dello spettro autistico e sindrome di Tourette

Neubert & Redd (2008)	n. 16 studenti	19-21	Disabilità intellettiva
O'Bryan et al. (2014)	NS	NS	Disabilità intellettiva
Rogan, et al. (2014)	n. 20 studenti	NS	Disabilità intellettiva
Strickland et al. (2013)	n. 22	16-19	Disturbo dello spettro autistico e sindrome di Asperger
Wehman et al. (2017)	n. 49 studenti	18-21	Disturbo dello spettro autistico
Wehman et al. (2014)	n. 40 studenti (16 nel gruppo di controllo e 24 nel gruppo in trattamento)	18-21	Disturbo dello spettro autistico
Wehman et al. (2013)	n. 2	19-20	Disturbo dello spettro autistico e sindrome di Asperger
Xu et al. (2016)	NS	NS	Disabilità intellettiva

Tabella 1 – Caratteristiche dei partecipanti coinvolti negli studi selezionati

3.4 Valutazione della qualità

Applicando i criteri di valutazione della qualità, abbiamo individuato 6 studi (Neubert & Redd, 2008; Hendrickson et al., 2013; Gilson & Carter, 2016; Wehman et al., 2013; 2014; 2017) caratterizzati da un elevato livello di validità descrittiva, interna ed esterna. Questi programmi sono stati progettati utilizzando un approccio centrato sulla persona, adattati alle esigenze dei partecipanti, e che offrono tirocini all'interno della comunità o in contesti di lavoro reali. La collaborazione tra ambienti educativi, servizi di assistenza e supporto e mondo imprenditoriale emerge come un fattore determinante per il successo delle iniziative e la realizzazione di esperienze in grado di aiutare ad acquisire maggiore autostima, indipendenza, oltre che conoscenze e competenze in ambito lavorativo. Altra caratteristica comune agli studi individuati è l'uso di pratiche e/o percorsi di apprendimento strutturati per l'acquisizione di abilità sociali, comunicative e lavorative. Queste caratteristiche ci portano a considerarli quali possibili modelli affidabili per la progettazione di percorsi di transizione scuola-lavoro anche nel contesto italiano.

4. Discussione

L'aspetto principale emerso dalla presente *integrative review* sistematica è che i giovani con disabilità intellettiva che hanno partecipato a specifici interventi di sostegno nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro hanno migliori risultati occupazionali a lungo termine, rispetto a coloro i quali non hanno frequentato alcun programma di transizione o intervento specifico (Clodagh & Gleeson, 2017; Green et al., 2017; Fleming et al., 2013; Cheong & Yahya, 2013; OECD, 2011). Inoltre, le principali evidenze rilevate dall'analisi dei programmi di transizione riportati negli articoli individuati riguardano quattro aspetti: a) l'importanza dell'autodeterminazione tra i contenuti dei percorsi di apprendimento elaborati per facilitare l'acquisizione di abilità lavorative e di vita indipendente; b) la possibilità di svolgere esperienze di lavoro in contesti reali attraverso tirocini individualizzati; c) la presenza di supporti forniti da *job coach* e soluzioni tecnologiche; e d) l'opportunità di ancorare i programmi di transizione a contesti comunitari, piuttosto che scolastici. Riguardo ai contenuti dei percorsi di apprendimento, è emerso come l'autodeterminazione dovrebbe essere integrata in curriculum funzionali incentrati sull'insegnamento delle abilità necessarie per raggiungere una vita adulta e partecipare attivamente alla comunità (Dubberly, 2011; Bouck & Joshi, 2012). Rispetto alla possibilità di svolgere esperienze di lavoro in contesti reali attraverso tirocini individualizzati, aspetto strettamente connesso all'autodeterminazione. Le evidenze dimostrano che una volta trasferiti conoscenze e abilità per svolgere un compito lavorativo, un tirocinio individualizzato è essenziale per

l'assimilazione dell'apprendimento e il raggiungimento dell'autonomia. Altra evidenza emersa consiste nell'efficacia di supporti come i *job coach* e degli ausili tecnologici. Tali supporti possono garantire un effettivo svolgimento delle esperienze lavorative, in quanto possono facilitare l'apprendimento, l'orientamento, e aumentare il livello delle prestazioni, oltre alle interazioni sociali con gli altri sul posto di lavoro (Poppen et al., 2017; Alverson et al., 2014). In fine, è emerso come l'opportunità di progettare programmi di transizione realizzati in contesti comunitari piuttosto che scolastici consenta di fare esperienze ancora più formative e significative. Infatti, dagli studi indagati risulta che gli individui che apprendono in ambienti autentici hanno maggiori probabilità di trovare un'occupazione, di acquisire competenze di vita indipendente e di conoscere la comunità e il territorio (Rogan et al., 2014; Wehman et al., 2014). Questo aspetto può essere favorito attraverso il coinvolgimento diretto delle reti imprenditoriali e produttive locali, che possono svolgere un ruolo importante nel processo di transizione, promuove approcci coordinati con i servizi (Beyer et al., 2008) e favorire un'effettiva inclusione sociale (Lysaght et al., 2012).

Mentre in altri paesi questi programmi sono stati realizzati presso scuole speciali o in collaborazione con centri di formazione specializzati per il supporto a persone con disabilità, in Italia simili percorsi di transizione potrebbero essere organizzati coinvolgendo scuole, centri per l'impiego e università. Infatti, considerando i quattro aspetti emersi e l'attuale contesto italiano, per poter realizzare percorsi di transizione capaci di tenerne conto, è indispensabile attivare una rete di attori che vanno appunto dalla scuola, per individuare gli alunne/i da coinvolgere e il fabbisogno formativo; all'università, per adattare e/o sviluppare proposte di curricula per il trasferimento di competenze; fino ai centri di formazione e/o centri per l'impiego (enti preposti al collocamento mirato, in base alle L. 68/99) per attivare possibili supporti come i *job coach* e coinvolgere il tessuto imprenditoriale locale. Inoltre, sarebbe auspicabile anche un coinvolgimento di famiglie, associazioni, *caregiver* e strutture sociosanitarie, come per esempio le ausilioteche, per valutare possibili soluzioni tecnologiche da impiegare per favorire lo svolgimento delle attività lavorative. In tal caso, sarebbe necessario un forte coordinamento tra realtà che dovrebbero essere messe in condizioni di operare insieme al fine di realizzare programmi di transizione efficaci. Per quanto riguarda i limiti della presente revisione, pur avendo utilizzato un approccio metodologico che ha consentito di identificare programmi di transizione progettati empiricamente in maniera sistematica, è da tenere presente l'inclusione dei soli articoli pubblicati su riviste sottoposte a revisione. È, quindi, auspicabile una ricerca estensiva in altre fonti – report, letteratura grigia, tesi, studi di associazioni e società scientifiche.

Tabella 2 – Tipologia del programma di transizione, risultati prodotti e realizzazione di esperienze di tirocinio/inserimento lavorativo

Autori e anno	Tipo di Programma	Competenze acquisite	Risultati del programma	Realizzazione di tirocini e/o inserimento lavorativo
Barnett & Crippen (2014)	Programma per la realizzazione di percorsi inclusivi di formazione al lavoro	Competenze per lo svolgimento di compiti lavorative propri del settore della ristorazione	Processo per la progettazione di programmi di lavoro nelle scuole	Tirocinio realizzato in setting d'aula e ambienti della ristorazione
Berg et al. (2017)	Caso di studio sul programma di transizione "Triumph transition program"	Abilità comportamentali adattive, sociali, per la vita indipendente, di autodeterminazione e lavorative	Report sul caso di studio	NS
Black & Lawson (2017)	Programma di formazione per scuole speciali: "The GreenSide Studio"	Abilità lavorative e di vita indipendente	Report sul caso di studio	NS
Bross & Travers (2017)	Percorso finalizzato all'acquisizione di competenze	Competenze lavorative e vita indipendente	Strumento per la pianificazione e organizzazione delle attività	NS
Cheong & Yahya (2013)	Caso di studio sui bisogni degli studenti legati alla transizione dalla scuola secondaria al lavoro	Abilità sociali, informatiche, di vita indipendente, e di gestione del denaro	Piano per la transizione	NS

Gilson & Carter (2016)	Caso di studio sul job coaching a supporto della preparazione al lavoro	Competenze lavorative per svolgere attività presso supermercato, scuola elementare e ufficio del campus universitario	Pacchetto di formazione su competenze lavorative e Job Coaching	Tirocinio (4-8 ore a settimana)
Giust & Valle-Riestra (2017)	Programma di transizione Panther LIFE	NS	Curriculum	NS
Grigal & Dwyre (2010)	Progetto Postsecondary Education Research Center (PERC)	Competenze lavorative per i servizi della ristorazione, manutenzione, vendita al dettaglio e commercio	Programma di transizione Postsecondary Education Research Center (PERC)	NS
Hartman (2009)	Programma community-based per la transizione	NS	Programma Community-based transition	Alcune esperienze di tirocinio
Hendrickson et al. (2013)	Programma di transizione per scuole secondarie UI REACH	Soft skills, gestione del tempo e uso del Sistema di trasporto	Programma UI REACH	Tirocini formativi
Kaehne & Beyer (2014)	NS	NS	Programma di supporto al lavoro	NS
McDonough & Revell, (2010)	Programma di transizione finalizzato al trasferimento di competenze	Competenze lavorative e di vita indipendente	NS	NS
Neubert & Redd (2008)	Programma di transizione finalizzato al trasferimento di competenze	Competenze lavorative e di vita indipendente	10 pratiche per la transizione	Tirocini ed esperienze di inserimento lavorativo retribuito
		Criterio parzialmente soddisfatto		NS

O'Bryan et al. (2014)	Criterio parzialmente soddisfatto			Modello elaborato da Project SEARCH	
Rogan, et al. (2014)	Programma di transizione finalizzato al trasferimento di competenze	Competenze lavorative e di vita indipendente		Programma SITE	NS
Strickland et al. (2013)	Programma finalizzato al trasferimento di competenze	Competenze comunicative per sostenere un'intervista di lavoro		Programma di formazione	NS
Wehman et al. (2017)	Programma finalizzato al trasferimento di competenze	Competenze lavorative e di vita indipendente		Modello Project SEARCH (adattato per soggetti con disturbo dello spettro autistico)	Tirocini formativi
Wehman et al. (2014)	Programma finalizzato al trasferimento di competenze	Competenze lavorative		Modello Project SEARCH	Tirocini formativi
Wehman et al. (2013)	Programma finalizzato al trasferimento di competenze	Competenze sociali, comunicative e lavorative		Modello Project SEARCH	Tirocini formativi presso azienda ospedaliera
Xu et al. (2016)	NS	NS		Tassonomia di Kohler's adattata a programmi di transizione	NS

NS=Non Specificato

5. Conclusioni

In conclusione, sebbene ci siano studi promettenti per facilitare il passaggio dalla scuola alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva, attualmente non ci sono programmi e indicazioni standard, considerate efficaci, di transizione al lavoro. La ricerca disponibile affronta un sottoinsieme limitato di abilità lavorative. I risultati di questa revisione indicano che sono necessari ulteriori studi per fornire soluzioni fondate sull'evidenza. Dato che molti studi enfatizzano i risultati accademici e la partecipazione, escludendo altri domini. Per esempio, quelli legati alla transizione scuola-lavoro, lo sviluppo del percorso di carriera, l'acquisizione di competenze professionali, e lo svolgimento di esperienze lavorative in contesti di vita reali. Un'ulteriore considerazione in riferimento al panorama italiano consiste nella necessità di conoscere e adottare programmi di transizione come quelli individuati dalla presente revisione integrativa. Dato che in paesi come Stati Uniti e Irlanda, per esempio, se da un lato le scuole speciali possono limitare l'inclusione, i programmi di transizione offrono la possibilità di creare una sorta di continuum tra scuola e lavoro. Mentre nel contesto italiano, al termine del percorso scolastico, i giovani con disabilità intellettiva e le loro famiglie spesso non trovano interventi in grado di avviarli e accompagnarli verso il mondo del lavoro. Infatti, se pur caratterizzato da un sistema scolastico aperto a tutti e da una serie di leggi atte a favorire percorsi di tirocinio (Legge 107/2015 "Alternanza Scuola-Lavoro", Legge 145/2018 "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento") il sistema italiano non sembra fare riferimento a esperienze sviluppate in altri contesti. Questo perché la difficoltà nel realizzare questi tipi di percorsi o adattarli a diversi contesti reali e specifici richiede un approccio *multi-stakeholder*: la collaborazione di più soggetti che, oltre agli attori già citati, sanno comprendere realtà imprenditoriali del territorio. Partendo, quindi, da una prima mappatura dei percorsi di transizione, sarà importante dotarsi di processi e strategie di analisi del fabbisogno formativo, i cui risultati incrocino le necessità della scuola e dei ragazzi/e con le risorse del territorio, per giungere alla definizione di un programma da far svolgere durante il tirocinio o al termine del percorso scolastico per favorire un'effettiva transizione.

Riferimenti bibliografici

- Alverson C., Burr J., FitzGerald P., Dickinson J., Johnson M., Ozols K., & Simich S. (2014). *Oregon Youth Transition Program Procedures Manual* (2nd ed.). Eugene, OR: University of Oregon, College of Education.
- Ankeny E. M., Lehmann J. P. (2011). Journey toward self-determination: Voices of students with disabilities who participated in a secondary transition program on a community college campus. *Remedial and Special education*, 32: 279-289.

- Berg L. A., Jirikowic T., Haerling K., MacDonald G. (2017). Navigating the hidden curriculum of higher education for postsecondary students with intellectual disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 71(3): 1-9.
- Beyer S., Kaehne A., Grey J., Sheppard K., Meek A. (2008). *What works? Good practice in transition to employment for young people with learning disabilities*. Cardiff: Welsh Centre for Learning Disabilities.
- Bouck E. C., Joshi G. (2012). Functional curriculum and students with mild intellectual disability: Exploring postschool outcomes through the NLTS2. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 139-153.
- Cheong L. S., Yahya S. Z. S. (2013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. *Journal of Education and Learning*, 2: 104-117.
- Clodagh N., Gleeson C. I. (2017). The transition to employment: the perspectives of students and graduates with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19: 230-244.
- Cobb R. B., Alwell M. (2009). Transition planning/coordinating interventions for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32: 70-81.
- Cronin P., Ryan F., Coughlan M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17: 38-43.
- Denney A. S., Tewksbury R. (2013). How to write a literature review. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(2): 218-234.
- Dubberly R. G. (2011). A Multi-Faceted Approach to Successful Transition for Students with Intellectual Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 46: 51.
- Evans D. (2002). Systematic reviews of interpretive research: interpretive data synthesis of processed data. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 20: 22.
- Fasching H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 29: 505-520.
- Fleming A., Fairweather J., Leahy M. J. (2013). Quality of life as a potential rehabilitation service outcome: The relationship between employment, quality of life, and other life areas. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57: 9-22.
- Flores N., C. Jenaro M. B. Orgaz Martin M.V. (2011). Understanding Quality of Working Life of Workers with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24: 133-141.
- Foley K.R., Dyke P., Girdler S., Bourke J., Leonard H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34: 17-47.
- Gebhardt M., Tretter T., Schwab S., Gasteiger-Klicpera B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26: 443-459.

- Gilson C. B., Carter E. W. (2016). Promoting social interactions and job independence for college students with autism or intellectual disability: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46: 3583-3596.
- Green J. C., Cleary D. S., Cannella-Malone H. I. (2017). A model for enhancing employment outcomes through postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46: 287-291.
- Grigal M., Hart D., Migliore A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34: 4-17.
- Hart Barnett J. E., Crippen R. (2014). Eight Steps to School-Based Employment Training for Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 33(2): 1-15.
- Hendrickson J. M., Carson R., Woods-Groves S., Mendenhall J., Scheidecker B. (2013). UI REACH: A postsecondary program serving students with autism and intellectual disabilities. *Education and Treatment of Children*, 36: 169-194.
- Kaehne A., Beyer S. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58: 603-613.
- Lai R., Elliott D., Ouellette-Kuntz H. (2016). Attitudes of Research Ethics Committee Members Toward Individuals with Intellectual Disabilities: The Need for More Research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3: 114-118.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lysaght R., Cobigo V., Hamilton K. (2012). Inclusion as a focus of employment-related research in intellectual disability from 2000 to 2010: a scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 34: 1139-1350.
- McDonough J. T., Revell G. (2010). Accessing employment supports in the adult system for transitioning youth with autism spectrum disorders. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2): 89-100.
- McGlinchey E., McCallion P., Burke E., Carroll R., McCarron M. (2013). Exploring the Issue of Employment for Adults with an Intellectual Disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26: 335-343.
- Neubert D. A., Redd V. A. (2008). Transition services for students with intellectual disabilities: A case study of a public school program on a community college campus. *Exceptionality*, 16(4): 220-234.
- OECD (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. http://www.oecd-ilibrary.org/education/inclusion-of-students-with-disabilities-in-tertiary-education-and-employment_9789264097650-en.
- Pallisera M., Vilà M., Fullana J. (2012). Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 16: 1115-1129.
- Poppen M., Lindstrom L., Unruh D., Khurana A., & Bullis M. (2017). Preparing youth with disabilities for employment: An analysis of vocational rehabilitation case services data. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46: 209-224.

- Rich-Gross D. A. (2014). Maximizing the Potential of Our Youth with Intellectual Disabilities: Rethinking Functional Curriculum. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 132: 140.
- Rogan P., Updike J., Chesterfield G., Savage S. (2014). The SITE program at IUPUI: A post-secondary program for individuals with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40: 109-116.
- Santos P. J. D. L., Costa R. S. (2016). Workers with disabilities in sheltered employment centres: a training needs analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 20: 756-769.
- Shogren K. A., Plotner A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and developmental disabilities*, 50: 16-30.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Palmer S. B., Soukup J. H., Little T. D., Garner N., Lawrence M. (2007). Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. *Exceptional Children*, 73: 488-510.
- Strickland D. C., Coles C. D., & Southern L. B. (2013). JobTIPS: A transition to employment program for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43: 2472-2483.
- Test D. W., Mazzotti V. L., Mustian A. L., Fowler C. H., Kortering L., & Kohler P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32: 160-181.
- Toronto C. E., Remington R. (Eds.) (2020). *A step-by-step guide to conducting an integrative review*. Cham, Switzerland: Springer.
- Torraco R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: using the past and present to explore the future. *Human resource Development Review*, 15(4): 404-428.
- United Nation Convention on the Rights of Persons with Disability (2006). G.A. Res. 61/106, Dec. 13.
- Vilà M., Pallisera M., Fullana J. (2009). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32: 10-18.
- Wehman P., Schall C., McDonough J., Molinelli A., Riehle E., Ham W., This W. R. (2013). Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3): 144-155.
- Wehman P. H., Schall C. M., McDonough J., Kregel J., Brooke V., Molinelli A., ... Thiss W. (2014). Competitive employment for youth with autism spectrum disorders: Early results from a randomized clinical trial. *Journal of autism and developmental disorders*, 44: 487-500.
- Wehman P., Schall C. M., McDonough J., Graham C., Brooke V., Riehle J. E., ... Avellone L. (2017). Effects of an employer-based intervention on employment outcomes for youth with significant support needs due to autism. *Autism*, 21(3): 276-290.
- Winn S., & Hay I. (2009). Transition from school for youths with a disability: issues and challenges. *Journal Disability & Society*, 24: 103-115.
- Whittemore R., & Knafl K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5): 546-553

Appendice A. Combinazioni di parole chiave utilizzate per la ricerca nelle banche dati

1. 'Transition programs' and 'employability skills'
2. 'Transition programs' and 'students with disability'
3. 'Transition programs' and 'special education'
4. 'Transition programs' and 'youths'
5. 'Transition programs' and 'employability skills' and 'students with disability'
6. 'Transition programs' and 'employability skills' and 'special education'
7. 'Transition programs' and 'employability skills' and 'special education' and 'students with disability'
8. 'Transition programs' and 'employability skills' and 'special education' and 'students with disability' and 'youths'
9. 'Employability skills' and 'students with disability'
10. 'Employability skills' and 'special education'
11. 'Employability skills' and 'youths'
12. 'Employability skills' and 'special education' and 'students with disability'
13. 'Employability skills' and 'special education' and 'students with disability' and 'youths'

Remote cooperative teaching and mutual enrichment as an inclusive experience of internationalization in university

Anna Maria Mariani*

Abstract

The study offers an example of an inclusive internationalization of university teaching through a digital platform. Inclusive and comprehensive internationalisation requires us to reframe our thinking, also taking advantage of the opportunities offered by digital transformation and exploring new methods of achieving internationalisation goals. Our research investigates how mutual enrichment and cooperative teaching practice among lecturers supports self-efficacy and motivation to study which international research showed to be positively affected by internationalisation experiences. Participants were students at Niccolò Cusano University in Rome and students on the undergraduate Master of Education that attended three sessions delivered remotely by a multilanguage teaching team from both universities. Students were also engaged in collaborative tasks in order to further stimulate collaboration and knowledge exchange. Data were collected before the beginning of the project (T0) and at the end of it (T1). Results showed that two of the subscales of the perceived self-efficacy scale in managing complex problems (Context Analysis and Emotional Maturity) were significantly different between the two administrations, with an improvement in T1.

Keywords: internationalization, mutual enrichment, inclusion, cooperative teaching, self-efficacy, special education need

First submission: 01/09/2022, accepted: 07/11/2022

Available online: 20/12/2022

1. Introduction

Internationalisation is widely acknowledged by universities as a vehicle for enhancing quality (Marinoni & De Wit, 2019). The European Parliament points out that internationalisation of higher education is “*the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the*

* Università degli studi Niccolò Cusano, HeracleLab.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14858

purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society” (European Parliament, 2015, p. 29). Today internationalization of higher education has a meaning closely linked to the concepts of equity, diversity, and inclusion (DeLaquil, 2019). Brandenburg *et al.* (2019) state that “*internationalization of higher education for society (IHES) explicitly aims to benefit the wider community, at home or abroad, through international or intercultural education, research, service and engagement*”. As highlighted by Marinoni and De Wit (2019), statistics show that the internationalization of higher education is unequal because only about 2% of the world student population can benefit from a period of study abroad and the global flux of mobile students is highly unbalanced. In Italy, only about half of the universities provide specific support for international mobility (Anvur, 2022), considering that in the academic year 2019-20, students with disabilities or with special education needs enrolled in university courses were 36.816, i.e. 2.13% of the total number of students. Students with economic difficulties and from disadvantaged backgrounds must be added to these numbers. All this draws a picture where the practice of inclusive education also in terms of internationalization has become an essential prerequisite from an ethical and quality point of view. There are various areas of focus, starting from the study abroad programs, to courses at colleges or universities in other countries through digital platforms, to international partnerships, academic programs and research activities (Mittelmeier *et al.*, 2021; Leask *et al.*, 2018; Jibeen, & Khan, 2015). However, it could be dangerous to think that scholarship programs and remote participation in lectures of foreign universities are enough to guarantee inclusion in internationalization. What is the meaning of inclusive internationalization? If inclusive education consists of a flexible didactic model aimed at the active participation of all students, with their diversity and differences (Galanti *et al.*, 2021; D’Alonzo, 2017; Cottini, 2017), why not transfer this meaning also to the university's internationalization processes? “*Inclusive internationalisation is about addressing the barriers experienced by historically marginalised and underrepresented groups and simultaneously creating structures, practices, and institutional cultures that make such programmes obsolete*” (Janebova *et al.*, 2022, p. 2). It’s important to remember that internationalization regards not only the student learning experience but also the international teaching and working environments at university as they influence the overall inclusivity of learning environments. In order to create an inclusive internationalization process we need to open our perspective moving from the valorization of student mobility as the predominant approach to internationalization to focusing on flexible work modalities for teachers, communities of practices, etc., taking into

consideration whether programs and modules could be developed and integrated with contents, values, and understandings of different cultures and countries, but also the processes of teaching and learning (Hudzik, 2011). Inclusive and comprehensive internationalization requires us to reframe our thinking, also taking advantage of the opportunities offered by digital transformation and exploring new methods of achieving internationalization goals. The pervasiveness of technology and the related changes in global society and personal life have produced a hybrid scenario of real and virtual contexts (Zappaterra, 2020). Some research conducted in Italy in the last two years, after Covid 19 pandemic, highlight as university students interviewed give mainly positive opinions on the experience of distance learning, the majority, in fact, declare themselves satisfied or very satisfied about the experience (Pacheco *et al.*, 2020; Arengi *et al.*, 2020). Furthermore, students with learning disabilities seem to be those who most benefit from online teaching (Biancalana, 2020). The authors also add that this assessment could be related to the setting up of more flexible and usable teaching environments, in relation to the methods and learning times of students, not forgetting the limitations associated with line difficulties and with IT infrastructures (Ala'a *et al.*, 2020). After all, we need to redesign internationalization processes so that all stakeholders can meaningfully participate with as few specific accommodations as possible, focusing on both 'universal' and 'plural' inclusion (Johnstone, 2022). In this way, we can ensure real gains for everyone in connection to all forms of international activities (Janebova *et al.*, 2022). It allows us to make a methodological deconstruction of inclusive internationalization while maintaining the basic objectives and fundamentals.

The study here presented offers a practice of inclusive internationalization in higher education which bases its effectiveness on collaborative didactics and, in particular, on collaborative teaching and mutual enrichment.

2. Inclusive internationalization process and Cooperative Teaching and Mutual Enrichment

From a university's perspective, internationalisation enhances research and knowledge capacity and increases cultural understanding (Altbach & Knight, 2007). One more benefit is the sharing of resources and expertise in academic research which could lead to more standardised research methods (Akinbode, Al Shuhumi, & Muhammed Lawal, 2017).

From a student's perspective, according to globalization processes, new competencies are needed for people who have to move in new scenarios. Professional and academic competencies are no more sufficient, they have to

be accompanied by soft skills related to an international approach including culture, language and society (Qiang, 2003). Furthermore, as stated by Kreber (2009), people involved in international experiences can develop an ethical commitment and a sense of responsibility and civic engagement. and to cognitive aspects such as open-mindedness, flexibility of thinking, respect, and tolerance for others (Chan and Dimmock, 2008). The international experiences seem to reinforce these competencies beyond transferable employability skills, e.g. teamwork, team leadership, organizational skills, project management, problem-solving, networking, mediation skills, conflict resolution, decision-making, and interpersonal skills (De Wit & Jones, 2018). One of the benefits that are associated with internationalization for students is the development of a sense of responsibility and perceived self-efficacy and resilience due to the possibility to face and work in diverse cultural environments and habits (Bu, 2019; De Wit & Jones, 2018; Zhou & Smith, 2014). Literature shows that internationalization at a distance and at home implemented by digital technology gives positive learning experiences for students. The efficacy of the initiative is linked to the development of an active and collaborative approach for all stakeholders involved (Marinoni, 2019). On one hand, teachers belonging to the institutions responsible for the internationalization process, are all involved in teaching, instructing, and assessing students, realizing a co-teaching model (Brendle *et al.*, 2017). This method leads to a number of benefits such as greater collegial exchanges of strategies between professionals, increased understanding of all students' needs, enrichment of personal practices etc. On the other hand, students have to be engaged in active participation (Bergmark & Westman, 2018) and encouraged to mutual exchange of information, based on the mutual enrichment concept. It can be defined as the extent to which experiences in one role improve the quality of the other (Greenhaus & Powell, 2006). Developing a culture of mutual support and practice of effective inclusion of all diversities, habits, and perspectives is the best strategy to reach an inclusive internationalisation approach (Hudzik, 2020).

3. Aim and research question

This study aims to respond to the need of rethinking to an inclusive internationalization process exploiting the opportunities given by digital, ensuring effectiveness in terms of the acquisition of transversal skills such as, in particular, perceived self-efficacy and motivation to study that international research showed to be strictly related to academic performance and metacognitive learning strategies (Hayat *et al.*, 2020; Atoum *et al.*, 2018;

Moreira *et al.*, 2013) but also to student's social wellbeing (Bulgan & Ciftci, 2017). Self-efficacy refers to "beliefs in one's abilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, p. 3). Research shows that students who have high self-efficacy often use appropriate cognitive strategies in learning, manage their time effectively, and pay ample attention through their own efforts (Chemers *et al.*, 2001; Poyrazli *et al.*, 2002; Gong & Fan, 2006; Yusoff, 2012).

As regards, motivation, from an educational perspective, motivation has a multi-dimensional structure which is correlated with learning and academic achievement (Mehndroo & Vandana., 2020; Steinmayr *et al.*, 2019, and a focus on the relevant areas for students' needs have to be addressed. The students' motivational level can be influenced by home and school environment, relationship with teachers, interests and skills.

The research question was: How might remote cooperative teaching, based on mutual enrichment, support the student's perceived self-efficacy and motivation to study as per traditional internationalisation activities?

4. Methodology

The Universities involved in the project were:

- University of Glasgow (UoG), School of Education (SoE), Scotland;
- University Niccolò Cusano of Rome (UNC), Italy.

Participants to the three collaborative teaching workshops were:

- student teachers on the undergraduate Master of Education (MEduc) programme at the School of Education, University of Glasgow;
- undergraduate and postgraduate students on the course 'Science of Education at the Niccolò Cusano University, Rome.

Under the topic of Health and Well Being (Nutrition, Movement and Cognition) 3 sessions were delivered remotely to both cohorts of students. Teaching team was composed by lectures from both universities with a multicultural and multilanguage approach. During the workshops, therefore, the strengths and weaknesses of the Italian and Scottish educational systems were highlighted, in order to improve the understanding of the respective differences in teaching methods and learning strategies implemented by learners of different nationality. The workshops were spread over three weeks and adapted to the cultural norms of both countries. Each workshop was delivered in English by one of the teachers with the support of the other two. Materials and resources were co-created, merging pedagogical and didactic strategies from both countries but also language and uses of students. One of them is an Italian native speaker, one English speaker and the third one is a bilingual native Italian and English speaker,

whose learning experience was in the Italian education system but whose main teaching experience was in the Scottish system.

During the workshops and between one and the other, both cohorts of participants, divided into small groups, were also stimulated through project work and interactive work sessions to be developed through collaboration to further enhance reflection, connection, collaboration and knowledge exchange, supported by the teacher team in a cross-country approach based on both languages, for example, the participatory photography method which places the medium of the camera into the hands of learners to show and speak their own realities. They had the possibility to share their knowledge and experience contributing actively to the mutual enrichment beyond any communication barriers. In this context, the obstacle represented by language barriers required participants to implement unusual coping techniques in order to adequately cope with the situation and participate profitably in the training experience.

5. Sample and Data Collection

Data collection was carried out only on the group of Italian students, as the ethical approval by the UoG College of Social Sciences ethics committee was not granted for this data collection.

The research design used in the structuring of the project follows the main features of the cohort design and the variation of the domains under analysis was monitored through the administration of the reagents before the beginning (T0) and at the end (T1) of the workshop path.

Starting from a theoretical assumption, the following tools were administrated:

- **Scale of perceived self-efficacy in the management of complex problems** (Farnese *et al.*, 2007) which allows obtaining four distinct scores in subscales, that measure one's personal beliefs about the ability;
 - o *Emotional maturity*: to manage stressful situations, to face unexpected events, to have self-control over difficult events and situations;
 - o *Finalization of action*: to set concrete and achievable goals, grading their priorities and adapting them to their skills and to pursue the established goals;
 - o *Relational Fluidity*: to interact with others, to help and ask for help and to manage conflicts;
 - o *Analysis of the context*: to "read" the context in which he/she operates by grasping the links between different events and different situations; to understand the requests coming from the environment; to use appropriate language for different circumstances.

- **Questionnaire on motivation and learning strategies** (Moretti *et al.*, 2018) allows evaluation of the factors to be observed based on specific needs, detecting information useful for identifying a multidimensional profile of the student, related to the following factors Self-efficacy and intrinsic motivation (Factor 1), Self-regulation in study (Factor 2), Approach to critical and deep study (Factor 3), Willingness to collaborate with peers (Factor 4), Reflexivity (Factor 5).

The study was conducted on 60 participants who voluntarily joined the research project, signing the informed consent. The questionnaires have been administrated via Google Forms before the beginning (T0) and at the end (T1) of the workshop path, on February 2022.

6. Data Analysis

The data analysis was carried out using Jamovi 2.3.17 with the help of Excel for the construction of the database.

The sample is composed of 60 participants aged 19-60 (51 females and 9 males). As regards school degrees, the sample is made up of 44 students with a high school diploma, 10 with a master's degree and 6 with a three-year degree.

A t-test for paired samples was carried out to analyze the comparison between the averages between the first and second administration, in order to investigate the impact of an international learning experience on the domains under analysis. The result shows a lack of significance between the two times, except for two subscales of the Perceived Self-Efficacy Scale, the Emotional Maturity and the Context Analysis (Tab. 1). In order to carry out this type of evaluation, the Shapiro-Wilk test was used for the normality of data distribution (Tab 2).

Tab. 1 - T-Test paired sample

			statistica	gdl	p
Emotional Maturity	Emotional Maturity (2)	t di Student	-1.8870	59.0	0.064
Relational Fluidity	Relational Fluidity (2)	t di Student	-1.3718	59.0	0.175
Finalization of action	Finalization of action (2)	t di Student	0.0271	59.0	0.979
Context Analysis	Context Analysis (2)	t di Student	-24.2509	59.0	< .001

Tab. 2 - Normality Test (Shapiro-Wilk)

			W	p
Emotional Maturity	-	Emotional Maturity (2)	0.982	0.505
Relational Fluidity	-	Relational Fluidity (2)	0.986	0.723
Finalization of action	-	Finalization of action (2)	0.987	0.748
Context Analysis	-	Context Analysis (2)	0.973	0.197

Nota. Un piccolo valore di p suggerisce una violazione del presupposto di normalità

Furthermore, the correlation matrix (Tab. 3) shows the level of correlation between the subtests of the Perceived Self-efficacy Scale in managing complex problems and those of the Questionnaire on motivation and learning strategies. The analysis shows a significant positive correlation in most of the items of the two scales, indicating a similar trend in the indicative values of motivation to learn with those of perceived self-efficacy.

Tab. 3 – Correlation Matrix

	Autoefficacia e motivazione intrinseca	Maturità emotiva	Fluidità relazionale	Analisi del contesto	Finalizzazione all'azione	Autoregolazione nello studio	Approccio allo studio critico e profondo	Disponibilità a collaborare coi pari	Riflessività
Autoefficacia e motivazione intrinseca	—								
Maturità emotiva	0.166	—							
Fluidità relazionale	0.108	0.318*	—						
Analisi del contesto	-0.119	-0.004	0.203	—					
Finalizzazione all'azione	-0.106	0.398**	0.611***	0.140	—				
Autoregolazione nello studio	0.714***	0.162	0.094	0.043	0.033	—			
Approccio allo studio critico e profondo	0.196	-0.197	-0.033	0.186	-0.067	0.386**	—		
Disponibilità a collaborare coi pari	0.348**	-0.014	0.111	0.139	-0.029	0.477***	0.533***	—	
Riflessività	0.314*	-0.183	0.160	0.074	-0.000	0.332**	0.344**	0.756***	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Finally, a linear regression analysis was carried out to assess whether the values measured by the QMSA and the perceived self-efficacy test provided reference parameters indicative of the variation of the other scales. The analysis carried out did not report significant data in this regard.

7. Discussion & Conclusion

This study was based on the results of a pilot study carried out during the Covid-19 pandemic (Rodolico *et al.*, 2022). The results of the previous research had shown that the tutors 'cooperative teaching based on multilanguage, multicultural approach and on the co-development of assessment tasks, embedded in both universities' assessment agenda, encouraged students to actively participate in the sessions and to put in action strategies to overcome barriers. Based on these findings, the research team decided to expand the project with new research and add psychometric measurements of efficacy variables for the students.

Despite some limitations of the research, mainly due to the lack of data by Scottish students, the smallness of the sample and the lack of special needs students, the data analysed so far gives an initial answer to the research question. The internationalisation experience based on remote cooperative teaching and mutual enrichment can partially support the student's perceived self-efficacy on two of the subscales (Emotional Maturity and Context Analysis). The international context, the language barriers, and the possibility to use different media for interaction give the participants the possibility to implement unusual coping techniques in order to adequately cope with the situation and participate profitably in the training experience. We believe that the behaviour of the teachers, together with their support, was an opportunity for the students to observe an effective experience of acting and responding to the difficulties of the context, supporting the development of self-efficacy. We can consider this internationalisation project as a good choice to integrate the ERASMUS experience in an inclusive way. It may be considered an effective alternative for those who don't want to travel abroad or have limitations in doing that. The possibility to share experiences, thoughts and difficulties with other countries' students and teachers can solicit some of the soft competencies already seen in paragraph 2. However, the areas of mutual enrichment, cooperative teaching, and active participation must be granted for a successful outcome. Further analysis of data is ongoing on qualitative data collected through students' session feedback, focus groups and tutors' reflective journals.

References

- Akinbode A. I., Al Shuhumi S. R. A., & Muhammed-Lawal A. A. (2017). Internationalisation of higher education: The pros and cons. In N. A. Kadir, A. R. A. Latiff, A. M. Tayeb, I. N. H. Zainol, M. M. Shaed, L. C. Hong, ... S. R. Rahmat (Eds.), *Social Sciences Postgraduate International Seminar (SSPIS)* (pp. 30-34). --

- Retrieved from: <http://www.soc.usm.my/images/pdf/SSPIS-2017-Final.pdf#page=29>.
- Ala'a B., Akour A., Alfalah L. (2020). Is it Just about Physical Health? An Internet-Based Cross-Sectional Study Exploring the Psychological Impacts of Covid-19 Pandemic on University Students in Jordan Using Kessler Psychological Distress Scale, *MedRxiv*, <https://europepmc.org/article/ppr/ppr164177>.
- Altbach P.G., Knight J. (2007). The Internationalization of higher education: Motivations and realities, *Boston College-Center for International Higher Education*, http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/pga/pdf/Altbach-Knight_2007.pdf.
- Anvur (2022). *Gli studenti con disabilità e dsa nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.
- Arenghi A., Bencini G., Pavone M., Savarese G. (2020). DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3): 48-67.
- Atoum A.Y., Al-Momani A. (2018). Perceived Self-Efficacy and Academic Achievement among Jordanian Students, *Trends Tech Sci Res*, 3(1), 555602.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergmark U., Westman S. (2018). Student participation within teacher education: emphasising democratic values, engagement and learning for a future profession. *Higher Education Research & Development*, 37(7): 1352-1365. doi: 10.1080/07294360.2018.1484708.
- Biancalana V. (2020). Ricerca di dialogo per realizzare un sistema complesso Una ricerca sulla percezione dell'accesso alla didattica a distanza tra studenti universitari con disabilità, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3): 69-75.
- Brandenburg U., de Wit H., Jones E., & Leask B. (2019, June 29). Defining internationalization in HE for society. *University World News*. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190626135618704>.
- Brendle J., Lock R., Piazza K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3): 538-550.
- Bu Y. (2019). *The role of an international education program in facilitating International students' acculturation and self-efficacy*. Texas A&M University-Corpus Christi Corpus Christi, Texas
- Bulgan G., Ciftci A. (2017) Psychological adaptation, marital satisfaction, and academic self-efficacy of international students. *Journal of International Students*, 7(3): 687-702. Retrieved from <https://search-proquest-com.manowar.tamucc.edu/docview/1902047109?pqorigsite=summon>.
- Chan W.W., Dimmock C. (2008). The internationalisation of universities: Globalist, internationalist and translocalist models. *Journal of Research in International Education*, 7(2): 184-204. doi: 10.1177/1475240908091304.
- Chemers M. M., Hu L., Garcia B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93: 55-64.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

- D'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson: Trento.
- DeLaquil T. (2019), Inclusive Internationalization is Innovative Internationalization: Purpose-Driven Higher Education Against Inequity in Society, Inclusive and Innovative Internationalization of Higher Education: *Proceedings of the WES-CIHE Summer Institute* June 19-21, 2019, Boston College
- De Wit H., Jones E. (2018). Inclusive Internationalization: Improving Access and Equity, *International higher education*, 94: 16-18.
- Farnese M.L., Avallone F., Pepe S., Porcelli R. (2007). *Scala di autoefficacia percepita nella gestione di problemi complessi* (tratto da: Temi & Strumenti_ Studi e ricerche 41 "Bisogni, valori e autoefficacia nella scelta del lavoro" – ISFOL), realizzato in collaborazione con la Facoltà di Psicologia 2 Università degli Studi di Roma 'Sapienza'.
- Galanti M.A., Giaconi C., Zappaterra T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1): 7-14. Doi: 10.7346/sipes-01-2021-01.
- Gong Y., Fan J. (2006). Longitudinal examination of the role of goal orientation in cross-cultural adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 91(1); 176-184. doi: 10.1037/0021-9010.91.1.176.
- Greenhaus J. H., Powell G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1): 72-92. doi: 10.5465/amr.2006.19379625.
- Hayat A.A., Shateri K., Amini M., Shokrpour N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model, *BMC Medical Education*, 20(76), doi: 10.1186/s12909-020-01995-9.
- Hudzik J.K. (2011). Comprehensive Internationalization: From Concept to Action, NFSA European Parliament, Directorate-general for internal policies (2015). *Internationalization of higher education*.
- Hudzik J. K. (2020, June 6). How to strengthen internationalisation post-COVID-19. University World News. *The Global Window on Higher Education*. Retrieved from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200605072319401>.
- Janebova E., Johnstone C., Medalis C. (2022). Inclusion in International Higher Education: European Perspectives & Insights. *ACA Thinks Pieces*, 9: 1-6.
- Jibein T. Khan M.A. (2015). Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(4): 196-199.
- Johnstone C. J. (2022). Conceptualising inclusive development by identifying universality, plurality, sociality, and relationality. *Journal of International Development*, 1-11. Doi: 10.1002/jid.3622.
- Kreber C. (2009). Different perspectives on internationalisation in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 118: 1-14. doi: 10.1002/tl.348.
- Leask B., Jones E., de Wit H. (2018, December 7). Towards inclusive intercultural learning for all. *University World News*. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20181205093157690>.

- Marinoni G. (2019). *Internationalisation of higher education: An evolving landscape, locally and globally: IAU 5th Global Survey*. DUZ Verlags-und Medienhaus GmbH. Retrieved from: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_5th_global_survey_executive_summary.pdf.
- Marinoni G., De Wit H. (2019). Is internationalisation creating inequality in higher education?, *University World News*.
- Marinoni G., De Wit H. (2019). Is Strategic Internationalization a Reality? *International Higher Education*, 98: 12-13.
- Mehndroo M., Vandana M. (2020). Impact of motivation on academic achievement. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(4): 3316-3320.
- Mittelmeier J., Rienties B., Gunter A., Raghuram P. (2021). Conceptualizing internationalisation at a distance: A “third category” of university internationalisation. *Journal of Studies in International Education*, 25(3): 266-282. doi: 10.1177/1028315320906176.
- Moreira P.A.S., Dias P., Vaz F.M., Vaz J.M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement – Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24: 117-125.
- Moretti G., Giuliani A., Morini A. L. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian Journal of Educational Research*, XI(21): 115-132.
- Pacheco L.F., Noll M., Mendonça C.R. (2020). Challenges in teaching human anatomy to students with intellectual disabilities during the Covid-19 pandemic. *Anatomical Sciences Education*, 13: 556-557.
- Poyrazlı S., Arbona C., Nora A., McPherson R., & Pisecco S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student development*, 43(5): 632-642.
- Qiang Z. (2003). Internationalisation of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2): 248-270. doi: 10.2304/pfie.2003.1.2.5.
- Rodolico G., Breslin M., Mariani A.M. (2022). A reflection on the impact of an internationalisation experience via a digital platform: views, opinions and experiences of students and lecturers. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 10(1): 30-41.
- Steinmayr R., Weidinger A.F., Schwinger M., Spinath B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Front. Psychol.*, 10: 1730. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01730.
- Yusoff Y.M. (2012). Self-efficacy, perceived social support, and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16(4): 353-371. doi: 10.1177/1028315311408914.

- Zappaterra T. (2020). Pervasività del digitale, didattica e disabilità in tempo di Covid-19. Alcune riflessioni critiche, *Studi sulla Formazione*, 23: 87-92, Doi: 10.13128/ssf-12319.
- Zhou X., & Smith C. (2014). *Unearthing students' self-perspective on their intercultural sensitivity and skills development: enhancing students' holistic experience*. Retrieved 03 August 2015, from <https://www.srhe.ac.uk/conference2014/abstracts/0017.pdf>.

**Disponibilità emozionale dell'insegnante,
didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola**
**Emotional availability of the teacher,
inclusive didactic and culture of affectivity at school**
Francesco Paolo Romeo*

Riassunto

Siamo soliti pensare che *emotiva* e *cognitiva* siano dimensioni dell'esistere tra loro disgiunte. In realtà, gli studi di matrice evolutiva spiegano come la nostra *affettività* sia indissolubilmente legata alla *cognitività*, dal momento che la "forma" che le risposte fisiologiche e motorie della persona assumono all'interno di un contesto sociale – possiamo chiamarla *emozioni* –, altro non è che una valutazione cognitiva degli stimoli provenienti dal contesto dipendente, specie al principio della vita, dal *caregiver* di riferimento.

In un tempo in cui in Occidente la crisi delle agenzie educative ha raggiunto una fase oramai emergenziale e osserviamo un investimento spesso improduttivo sulla dimensione cognitiva dello studente, l'articolo offre una cornice teorico-metodologica per comprendere le ragioni per le quali la scuola dovrebbe più intenzionalmente cogliere la dimensione emozionale dell'insegnante e del curriculum e coltivare nello studente quella fiducia interiore fondamentale per *ri*-avviare le esplorazioni appassionate nelle aree del sapere che possono svelare le vocazioni personali di ognuno e al contempo prevenire condizioni di disagio giovanile o più gravi momenti di "vuoto" esistenziale dinanzi a traumi massivi come la pandemia e l'attuale emergenza bellica.

Parole chiave: deriva cognitivo-centrica della didattica; emergenza educativo-genitoriale; inabilità emotive e socio-relazionali in età evolutiva; disponibilità emozionale; cultura dell'affettività.

Abstract

We usually think that *emotional* and *cognitive* are disjoint dimensions of existence. In reality, evolutionary studies explain how our *affectivity* is inextricably linked to *cognition*, since the "form" that the physiological and motor responses of the person assume within a social context – we can call it

* Prof. a c. di Bisogni educativi speciali e tecnologie per l'inclusione presso l'Università Telematica "e-Campus" di Novedrate (Co) e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto. E-mail: francescopaolo.romeo@uniecampus.it.

emotions –, is nothing else that a cognitive evaluation of the stimuli coming from the context governed, at a very early stage of life, by the *caregiver* of reference.

In a time when in the West the crisis of educational agencies has reached an emergency phase and we observe an often unproductive investment in the cognitive dimension of the student, the article offers a theoretical-methodological framework to understand the reasons why the school should more intentionally to grasp the emotional dimension of the curriculum and cultivate in the student that fundamental internal trust to *re-initiate* passionate explorations in the areas of knowledge that can reveal the personal vocations of each and at the same time prevent conditions of youth discomfort or more serious moments of “emptiness” existential in the face of massive traumas such as the pandemic and the current war emergency.

Keywords: cognitive-centric drift of didactic; educational-parental emergency; emotional and socio-relational disabilities in developmental age; emotional availability; culture of affectivity

Articolo sottomesso: 30/07/2022, accettato: 23/09/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

*“Capire la natura del mondo mentale non è
cosa che si possa fare da soli, richiede la scoperta
e il riconoscimento di Sé negli occhi dell’altro”
(Fonagy & Target, 1996)*

1. L’investimento sulla dimensione cognitiva della persona nella nostra società

Quando si ha l’opportunità di incontrare gli insegnanti a scuola, ma anche gli operatori della relazione educativa e di cura nelle diverse occasioni di aggiornamento e/o di formazione, spesso si percepisce sia fra loro maturata come l’idea di una separazione netta, dicotomica, tra la dimensione cognitiva e la dimensione emotivo-affettiva dello studente o della persona in senso più generale.

Una credenza ingenua che, riportandoci indietro nel tempo sino a Platone (427-347 a.C.), collocherebbe nel cervello l’intelligenza (*l’anima razionale*), mentre le emozioni (*l’anima irascibile* e *l’anima concupiscibile*) nel cuore e nei visceri.

D’altronde anche la scienza ha spesso offerto negli ultimi cinquant’anni grossolane spiegazioni del funzionamento umano, in particolare del cervello e

dei relativi aspetti psicologici, dato che ancora molti sostengono la tesi secondo la quale le due metà del cervello fanno cose differenti: l'emisfero sinistro sarebbe analitico e logico, quello destro intuitivo e artistico.

Tuttavia, il fatto che le combinazioni possibili delle connessioni fra i suoi miliardi di cellule rivaleggia con il numero di particelle elementari presenti nell'universo (Thompson, 1997), ci impone di mettere da parte la vulgata sul cervello suddiviso in due metà, sinistra e destra, per utilizzare invece un approccio sistemico-ecologico che ci allontana dalle generalizzazioni (per esempio quella per cui le funzioni cognitive siano rigidamente localizzate in specifiche aree del cervello) e sfuma quindi le differenze riguardo la sua complessiva funzionalità (Kosslyn & Miller, 2015).

L'investimento sulla dimensione cognitiva della persona nella nostra società sembrerebbe una tendenza che va ad aggiungersi al disimpegno emotivo e alla riluttanza a contrarre relazioni stabili e durature degli ultimi decenni, dal momento che già dopo la Seconda guerra mondiale Christopher Lasch (2018) aveva osservato che per sopravvivere in una cultura del narcisismo la personalità di ognuno avrebbe dovuto come contrarsi in un nucleo armato contro le avversità dallo stesso definito *Io-minimo*.

La tendenza culturale a tenere separate le dimensioni cognitiva ed emotiva della persona può riscontrarsi quando per esempio gli insegnanti parlano dei loro studenti descrivendoli come clienti spinti da un'ideologia di mercato che ha eroso le basi culturali e affettive dell'educazione (Vertecchi, 2022) – a questo proposito Franco Frabboni (2010) ironizza sui *saperi coccodè* veicolati in scuole ormai aziendalizzate, ovvero enciclopedici, da *quiz* televisivi e perciò inadeguati a nutrire la mente plastica degli studenti –; quando nei piani triennali dell'offerta formativa (PTOF) il prefisso d'origine greca *meta* (μετά = dopo, oltre, con) è accostato esasperatamente al cognitivo e quasi mai all'emotivo; quando ancora vediamo i bambini trascinare sin dalla scuola primaria i pesanti zaini che l'industria dei consumi ha per opportunità trasformato in *trolley* come se il sapere fosse ottimizzabile al loro interno e non già distribuito e intersoggettivamente costruito (Santojanni, 2006).

Come a dire che la scuola di oggi emoziona sempre meno, per Massimo Recalcati (2014) non “erotizza” più il sapere rendendolo amabile come un tempo, non educa consapevolmente alla prosocialità – che riguarderebbe evidentemente anche i processi di apprendimento nei quali ognuno è coinvolto – e non dà generalmente agli studenti la possibilità di *fare esperienza* nella prospettiva pedagogica, cioè di usare il corpo in movimento e la sua fondante dimensione sensoriale come mediatore didattico e facilitatore della comprensione (Maggi, 2020), liberandoli pertanto dalle sedie per esplorare quel mondo inesplorato che si trova fuori dalle mura scolastiche.

Se difatti si chiede agli studenti più piccoli di disegnarsi su un foglio bianco, che a una lettura psicologica rappresenterebbe lo spazio vitale possibile e dunque al suo interno i bambini proiettano le modalità di approccio con l'ambiente circostante e i loro bisogni interiori (Federici, 2005), è probabile questi facciano una sorta di *zoomata* sulla loro testa intesa alla stregua di un "contenitore" nel quale riporre i saperi appresi a scuola, non raffigurando però tutte quelle parti del corpo che hanno a che fare con il contesto e con le relazioni che al suo interno possono stringersi (Romeo, 2019).

Del resto è sin dai primi anni del Novecento, con Alfred Binet soprattutto, forse anche prima, che gli studiosi si interessano sistematicamente di intelletto, delle differenze esistenti fra studenti e di come valutarlo attraverso teorie e strumenti sempre diversi che comunque non riescono tuttora a conciliare assieme la cognitività e l'emotività di ognuno (Cornoldi, Moè & Zamperlin, 2018).

Tuttavia, occorre far fronte alla polarizzazione sugli aspetti valutativi dell'intelligenza che ha caratterizzato il dibattito scientifico nel corso del ventesimo secolo, poiché i dati ci dicono sicuramente che la disabilità a scuola è in generale più che raddoppiata in vent'anni per tutti gli ordini e gradi, e che circa il 70% degli studenti certificati presenta in particolare una *disabilità intellettiva* (MIUR, 2019), ma pure implacabile avanza una disabilità che si manifesta con una serie di problematiche espresse sul versante emotivo-affettivo e comportamentale da interpretare anche alla luce dei modelli educativi sindacalizzati dai figli (Pietropolli Charmet, 2005; Polito, 2012), poiché i genitori contemporanei sono soliti ridurre al minimo le fatiche e le frustrazioni in famiglia, e di comunità non più in grado di sublimare le energie in eccesso dei nostri giovani e giovanissimi studenti nella direzione di sostenibili progetti di vita.

Una disabilità che possiamo definire *emotiva*, caratterizzata da *sindromi da deficit di attenzione e iperattività* (ADHD), *disturbi specifici dell'apprendimento* (DSA) qualora certificati in comorbilità con altri disturbi e *quadri psichiatrici precoci*, che deve inoltre interessarci in correlazione con la progressione di *in-abilità* emotive e socio-relazionali nei giovani (come per esempio i fenomeni delle *baby gang*, delle maxi risse e delle sfide di soffocamento in presenza e *on line* e l'aumento del monologo interiore e dei tentativi suicidari in adolescenza) osservata soprattutto negli anni della pandemia e nel post emergenza sanitaria (Romeo, 2021a).

2. Il volto materno come "lavagna" sulla quale apprendere le emozioni

È in particolare Henry Kellerman (1983) a parlare di "fusione" riferendosi

all'interdipendenza tra cognizione ed emozione e, di conseguenza, ai forti nessi esistenti fra le abilità intellettuali, le competenze narrative, le competenze emotive, quelle sociali e gli stili di resilienza adottati dagli studenti dinanzi alle difficoltà sin dall'infanzia.

Lo sviluppo delle *funzioni cognitive di base* (attenzione, percezione, memoria, pensiero, linguaggio, ecc.) – che permettono al bambino di interconnettersi da subito con il mondo esterno –, e *superiori* (osservare, esplorare, analizzare, fare sintesi, formulare ipotesi sintetiche di soluzione dei problemi, ecc.) – che ne garantiscono in più la piena partecipazione –, della *meta-cognizione* e della *consapevolezza meta-rappresentativa* – cioè la capacità generale di riflettere e gestire al meglio le proprie funzioni cognitive di base e superiori e la capacità di spiegare e predire il comportamento delle altre persone (conosciuta anche come *teoria della mente*) (Taylor, 2007, p. 177) e, per i nostri discorsi, soprattutto della *consapevolezza dei propri stati emotivi* durante la crescita (meta-emozione) (D'Amico, 2018) – ovvero le credenze sulle emozioni e sulle abilità emotive e la loro valutazione –, trovano un alleato fondamentale nella qualità della relazione di attaccamento madre-bambino (Romeo, 2016; Rossi, 2004).

Se gli stimoli ambientali e le esperienze sono da un lato il luogo da cui proviene la gran parte della conoscenza del bambino, che fuori da agende biologicamente determinate contribuiscono al suo *sviluppo cognitivo* (Taylor, 2007, pp. 18-21), secondo L. Alan Sroufe (2000) è proprio a partire dai *modelli di regolazione emotivo-affettiva* acquisiti entro la relazione primaria con la madre – che può porsi all'interno del contesto come *caratteristica capacitante* o *critica* nella gestione delle tensioni provenienti dall'esterno o dal corpo stesso del bambino –, che dipenderà la capacità o l'incapacità del giovane e poi dell'adulto di: narrare il proprio vissuto emotivo-affettivo, individuare/comprendere/riconoscere gli stati mentali emotivi sperimentati e gestire gli stessi nelle più varie situazioni (Albanese, 2006; Grazzani Gavazzi, Ornaghi & Antoniotti, 2011).

La componente emotiva intorno agli 8 mesi di vita del bambino è così rilevante nel regolare il suo comportamento precoce che alcuni studiosi (Stechler & Carpenter, 1967) hanno addirittura proposto di sostituire il termine *piagetiano* di sviluppo *senso-motorio* con quello di sviluppo *senso-emotivo*.

Infatti, dalla seconda metà del primo anno di vita in poi, la comparsa di un'emozione e la tonalità emotiva scelta nelle interazioni dipenderà sempre più dal significato che l'evento acquisirà per il bambino (di fatto una delle sue prime valutazioni cognitive) e sempre meno dallo stimolo oggettivamente inteso; un significato soprattutto costruito all'interno della relazione di attaccamento e quindi fortemente condizionato dalle emozioni sperimentate

dalla madre (dunque dalle sue valutazioni del contesto) che simbolicamente lo plasmeranno.

Il bambino, che in breve tempo diventa un *agente teleologico* dotato di una propria intenzionalità, quando chiama e tocca la madre cerca di comprendere innanzitutto la sua *accessibilità sociale* e, quindi, se può utilizzarla come relazione sicura per andare in contro al mondo, anche se si trova a una certa distanza, poiché ritenuta in grado di assumere empaticamente la sua mente (Fonagy & Target, 2001), ovvero di pensarlo e di amarlo durante le manovre esplorative.

Non sempre però la madre è in grado di proporsi come “base sicura” (Bowlby, 1988, trad. it. 1989) nello svolgimento di questo fondamentale incarico genitoriale-evolutivo; John Money (1986) direbbe di farsi introiettare dal bambino come “mappa” affettivo-relazionale indispensabile per muoversi nel mondo con fiducia in se stessi e insieme negli altri.

Anzi, per ragioni che possono riguardare la sua personale dimensione affettiva – a sua volta eredità delle dimensioni affettive, delle pratiche educative e delle credenze e aspettative sullo sviluppo emotivo dei propri genitori e andando ancora indietro nel tempo persino dei nonni (la trasmissione dei “copioni” affettivi è infatti almeno trigerazionale oltre che transpersonale) (Cancrini, 2012; Romeo, 2021b; Smith Benjamin, 2004) –, può diventare un ostacolo per lo sviluppo cognitivo e ad un tempo per l’acquisizione della prospettiva empatica nel bambino.

Per rendere più comprensibile quanto andiamo dicendo, possiamo fare l’esempio di un bambino piccolo che già cammina, portato dalla madre ai giardinetti, intento a esplorare lo spazio e le opportunità che la primavera può offrirgli.

A un certo punto compare in lontananza un cane di grossa taglia, ma che scodinzola, e il bambino avverte una spinta ad andargli incontro, dal momento che l’uomo è sin dalla nascita intrinsecamente motivato ad apprendere.

Prima di procedere, però, volge un momento lo sguardo alla madre e incrocia i suoi occhi per avere da lei come il consenso a continuare la manovra esplorativa appena annunciata.

Il volto della madre diventa a questo punto una simbolica lavagna sulla quale il bambino può leggere alcune informazioni utili per procedere o meno nella direzione del cane tutte “scritte” nelle pieghe della pelle e nei suoi occhi.

Se le palpebre superiori della madre saranno più sollevate e ravvicinate del solito, quelle inferiori molto tese, le labbra stirate, la fronte corrugata e ci sarà in più qualche cenno impercettibile della testa a sottolineare la paura nei confronti di un cane che si avvicina, allora il bambino farà sua l’emozione della madre e quelle sensazioni piacevoli provate da un corpo in moto verso

qualcosa di sconosciuto assumeranno nel contesto, per l'appunto, la "forma" della paura.

Facciamo notare come nella vignetta educativa appena descritta non ci sono, se si lascia passare il termine, comandi "parlati" impartiti dalla madre al figlio quasi-esploratore; il linguaggio è in altri termini assente poiché questi sono totalmente sostituiti dalla sua mimica facciale (aptica).

Un aspetto, quest'ultimo, spesso trascurato quando si parla di *intelligenza emotiva* a scuola, dal momento che per capire se i nostri studenti possiedono buone competenze in tal senso occorre siano in grado di prestare attenzione e decodificare anche i segnali emotivi provenienti dalle espressioni facciali delle persone, dal loro tono della voce e da altri comportamenti non verbali (Mayer & Salovey, 1997).

Solo verso la fine del primo anno infatti, abbandonando le intonazioni classiche della lallazione (come il tradizionale *bababababa*) (Bates, O'Connell & Shore, 1987), i bambini arricchiranno le loro competenze emozionali grazie alla produzione di suoni più vicini ai linguaggi delle loro comunità – attorno al primo compleanno la maggior parte di loro dice le prime parole (Sieger, 2001) –, sino a comprendere sempre meglio le emozioni proprie e altrui con il passaggio alle successive tappe dell'*esplosione lessicale* e *semantica*, tra i 18 e i 21 mesi, e della *produzione di frasi compiute*, tra i 24 e i 30 mesi (Smith, 1992).

Ritornando quindi ai nostri discorsi, se la madre offre al figlio una buona *disponibilità emozionale* (Sroufe, 2000, p. 225) le sue esplorazioni del mondo si realizzeranno con maggiore sicurezza e con la possibilità di gestire le tensioni man mano che si presentano.

Difatti, chi non è in grado di gestire le proprie emozioni, controllare gli impulsi e usare i sentimenti nei giudizi e nella presa di decisioni come sovente accade nei giovani in un tempo in cui il modello genitoriale è pressoché narcisistico e dunque in famiglia si apprende difficilmente a farlo (Ferro, 2002), fuori da una visione determinista potrebbe non aver avuto delle *madri-insegnanti* in grado di fornire gli strumenti emotivo-adattivi indispensabili per poter conoscere, possedere e trasformare il mondo di cui si fa esperienza.

Come a dire che il dono di *poter-andare-verso* il mondo con fiducia e speranza, Paolo Gambini lo chiama *matris-munus* materno (2007), si acquisisce nei primi anni di vita e in seguito può diventare un tratto durevole della personalità dell'individuo; una sorta di orientamento alla realtà circostante appreso attraverso quella particolare "lavagna" che il volto della madre rappresenta (Recalcati, 2015, p. 39).

Anche se la dinamica della costruzione della relazione fiduciaria fra individui si è come rovesciata nel nostro tempo a causa dell'emergenza sociale, educativo-genitoriale, sanitaria e in ultimo bellica che ancora fronteggiamo –

nella società pre-industriale “solida” da un punto di vista affettivo concederla e ottenerla erano infatti azioni edificanti le culture stesse mentre oggi occorre comprendere se l’interlocutore è davvero meritevole della nostra fiducia –, è proprio in quel gioco di sguardi di sprono ad andare avanti e di fiducia aprioristicamente alimentata che si trovano le istruzioni di partenza per sviluppare le proprie competenze emotive e superare gli ostacoli della vita imparando altresì a essere resilienti (Romeo, 2020).

3. L’insegnante inclusivo come “base sicura”

In modo analogo alle madri al principio della vita dei figli, anche gli insegnanti possono diventare, alternativamente, caratteristica capacitante o critica dei contesti di apprendimento, con una ricaduta positiva o negativa della propria disponibilità emotionale sull’apprendimento degli studenti, sul soddisfacimento dei bisogni di socializzazione in classe, sulla costruzione della loro identità più in generale e sui processi valutativi che dovrebbero essere sempre occasione formativa e non già esclusiva certificazione (Castoldi, 2021).

Il volto, lo sguardo e la disponibilità emotionale manifestata fra i banchi di scuola sono, allora, tutti elementi indispensabili per poter individuare, in una società contemporanea che respinge le nostre fragilità (Han, 2020), un profilo di docente inclusivo ed emotivamente competente.

Infatti, anche se per Jacques Lacan (1976) l’identità del soggetto si costruisce nell’incontro con l’Altro inteso quale “specchio” dove riflettersi, *in primis* nel *volto/specchio* della madre si è detto, questo non significa che nel corso dello sviluppo non possano guardarsi altri volti e incrociarsi altri sguardi attraverso i quali riconoscersi e così soddisfare quei bisogni specie-specifici di *legame* ed *esploratori-emancipatori* (Scabini & Donati, 1994).

Anzi, in un tempo in cui sembrano “rarefarsi” le *funzioni di cura* di tutte le istituzioni, riconoscersi come figlio nella relazione con adulti significativi alternativi alla famiglia, offre alla scuola la grande opportunità di *ri-trovarsi* dopo essersi smarrita anch’essa come agenzia educativa, dato che nella pandemia ha spesso enfatizzato il ricorso a beni strumentali senza però esplorare più profondamente il reale e sostenere il fronteggiamento del trauma massivo degli studenti.

Essendo pertanto sempre più convocati a esercitare la funzione di supplenti di un discorso educativo in crisi che stenta ad articolarsi intenzionalmente, è possibile che gli insegnanti diventino per i loro studenti dei riferimenti ai quali “attaccarsi” per procedere nella vita (Cassibba, 2003), dal momento che le loro abilità di autoregolazione emotionale passano in gran parte attraverso

la funzione di modello e di supporto offerta dall'adulto (Cottini, 2019, p. 262).

Per potersi considerare “base sicura” per gli studenti, di particolare importanza risulta essere l'*umore* dell'insegnante, ovvero quella tonalità affettiva che dà come colore, variabile ovviamente, alle esperienze (Berra, 2006).

L'insegnante può mostrare un tono elevato di umore che rende le sue discipline interessanti, oppure un tono basso, deflesso o peggio ancora depresso che svuota come di senso, scolora cioè, le esperienze di apprendimento degli studenti e ad un tempo le esperienze di insegnamento.

Capiamo bene che specialmente con gli studenti *alessitimici* (dal greco *a* = mancanza, *lexis* = parola e *thymos* = emozione), cioè gli studenti che non hanno momentaneamente le parole per raccontare la propria vita affettiva e non sanno di conseguenza utilizzare il racconto personale come simbolico navigatore dell'esperienza indispensabile per collocarsi entro un contesto sociale, riconoscersi e in seguito progettarsi (Romeo, 2014), incontrare a scuola insegnanti così scoraggiati non potrà che peggiorare una tale condizione di chiusura narrativa reattiva per esempio all'attuale emergenza bellica.

A questo proposito, un'interessante distinzione è quella tra *fondo* e *sfondo umorale* (Schneider, 1983).

Il fondo umorale si riferisce al colorito costante, di fondo appunto, non vissuto, non motivante e che sfugge spesso alla consapevolezza, ma che comunque agisce sulla propria affettività; in un certo senso è il *temperamento* della persona.

È quindi una disposizione affettiva di base, geneticamente determinata che risente in ogni caso di vari fattori biologici e ambientali.

Lo sfondo umorale, invece, dipende da circostanze specifiche che possono intervenire su questo umore di base, positivamente o negativamente, per cui avremo tristezza oppure gioia in risposta a specifici eventi.

In entrambi i casi, e avendo più volte sottolineato come le emozioni siano dal principio della vita di ognuno delle interpretazioni situate e quindi negoziate di quanto accade nei contesti – oggi possiamo ritenere che le emozioni sono da collocare nelle complesse transazioni che legano soggetto e contesto –, se l'insegnante non saprà riconoscere i propri stati mentali emotivi e modificarli se necessario, inevitabilmente fondo e sfondo umorale influenzeranno negativamente la percezione che gli studenti hanno del contesto di apprendimento e delle modalità attraverso le quali organizzano, valutano e attribuiscono significato alle informazioni acquisite.

Uno studio pilota dell'Università di Macerata (Mengoni *et al.* 2021) con studenti in possesso di certificazione di disabilità o di *disturbo specifico*

dell'apprendimento (DSA), mette proprio in evidenza come le loro valutazioni riguardo le prove d'esame, sostenute con l'ausilio degli strumenti compensativi previsti per legge, sia in caso di promozione sia in caso di bocciatura, dipendano notevolmente dalla relazione affettiva che il docente è riuscito a instaurare con loro.

Attraverso l'impiego di una tecnologia di *emotional recognition* in grado di analizzare il *feedback* emotivo degli studenti con sistemi poco invasivi focalizzati sulle espressioni facciali durante un esame universitario, i ricercatori hanno in particolare osservato che gli stati emotivi negativi o in fase di alterazione da quelli positivi sono influenzati proprio dalla capacità del docente di riconoscerli e gestirli, ovvero di offrire prontamente allo studente in difficoltà un sostegno per esempio durante l'esposizione di un concetto complesso – Daniel Goleman (1996) direbbe quando lo studente è in preda ad un sequestro emotivo – e quindi di contribuire a rendere il clima accogliente.

Dal punto di vista metodologico, il gruppo di ricerca ha utilizzato un software che in maniera integrata ha permesso di: riconoscere le emozioni universali di Paul Ekman (tristezza, paura, sorpresa, felicità, rabbia e disgusto) (Ekman & Keltner, 1970) più lo stato neutro corrispondente all'assenza di emozioni tracciando i movimenti dei muscoli facciali degli studenti con BES; stimare la positività o la negatività dell'emozione riconosciuta fotogramma per fotogramma mediante un apposito algoritmo (Russell, 1980); prevedere lo stato attentivo della persona tracciando il movimento oculare e la postura della testa dal video catturato dalla telecamera e correlando il livello di attenzione con l'angolo medio di rotazione del viso rispetto allo schermo.

Qualora il risultato della prova d'esame fosse stato negativo, continuano i ricercatori, lo studente fragile coglie comunque dall'esperienza valutativa l'opportunità auto-valutativa per migliorare il suo apprendimento soprattutto in relazione al *tutor* e/o agli altri studenti, senza rischiare che venga interpretato come giudizio di valore assoluto sulla persona e confermando quanto sia conveniente «investire da un punto di vista affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento» (Romeo, 2021c) soprattutto nelle avversità e al contempo promuovere nelle Università e nelle scuole della società della “liquidità” affettiva (Bauman, 2020) una cultura della valutazione formativa capacitante ed emancipante la persona (Corradini, 1998; Grange & Patera, 2022).

In altre parole, gli esiti dello studio pilota suggeriscono di esplorare le dimensioni profonde dell'esperienza apprenditiva in relazione ai processi di insegnamento e ai processi valutativi (la percezione di Sé e del mondo, le proprie credenze, i valori, i fattori emotivi, motivazionali e relazionali, ecc.), rendendo gli studenti resilienti dinanzi alle difficoltà e più inclusive le relazioni fra tutti gli attori presenti nei contesti di apprendimento.

D'altronde, come ho sottolineato nello studio pilota facendo riferimento ai "vuoti" esistenziali che purtroppo una scuola performativa, del "voto" e poco attenta al "valore" delle storie di vita può generare (Mengoni *et al.* 2021, p. 277):

«The reaction to a school of "vote" pursuing the goals without any inclusive evaluation has led to many existential "gaps" experienced by preteens and adolescents during the pandemic for Covid-19 and its aggressive variants (e.g., suicidal attempts by young people have risen dangerously since the third wave of the virus). Students would have liked teachers capable of understanding from their faces what they are feeling and then positively orienting their emotions, even though they attended lectures at home without mature and adequate emotional and cognitive tools to face a maximum trauma of this magnitude».

Si tratta, allora, di prendere maggiore consapevolezza di quanto la visione del mondo degli studenti dipenda, o si sviluppi a partire, dalla visione posseduta dagli insegnanti in quel continuo e trasformativo processo di soggettivazione del mondo che li coinvolge sin dalla scuola d'infanzia.

Come a ribadire, in prospettiva enattiva (Varela, Thompson & Rosch, 1991), che le emozioni non sono mai soltanto le nostre, o vissute esclusivamente attraverso il corpo (emozioni incarnate) (Colombetti & Thompson, 2008), ma appartengono anche a tutte quelle persone che contribuiscono in qualche modo a "forgiarle" nei contesti di apprendimento e di vita.

4. Conclusioni

Una scuola che voglia cogliere la dimensione emozionale dell'insegnante e del curriculum, definendosi pienamente inclusiva, che sappia cioè davvero riconoscere l'essere umano nella sua globalità e svilupparne le diverse competenze specie in una società dell'urlo e di ascoltanti a intermittenza come la nostra (Baldini, 1988), che inevitabilmente accresce le responsabilità degli insegnanti intesi nei termini di "genitori diffusi" (Pati, 2003; Simone, 2019), deve investire sulla qualità del corpo docente attraverso una formazione che consolidi la "postura" educativa, didattica e docimologica nella direzione della consapevolezza emotivo-affettiva e socio-relazionale.

La tesaurizzazione, nella didattica generale e speciale, degli studi di matrice evolutiva sullo sviluppo emotivo del bambino nei primi anni di vita (Sroufe & Waters, 1976; Sroufe, 1984; 1989; 1990), sollecita dunque gli insegnanti a riflettere sul loro operato professionale (Schön, 1993) certamente sul

versante delle strategie e dei metodi utili per suscitare interesse nelle discipline, ma soprattutto riguardo il potenziamento delle loro *competenze di caring*.

All'interno di uno scenario sociale già complicato nel quale si è ultimamente inserito il conflitto in Ucraina, "dare voce" allo studente partendo dalle sue *chiusure o urgenze narrative* (Bruner, 2002), ascoltare ed esplorare le emozioni manifestate nel tentativo di semplificare la complessità degli eventi, entrare in risonanza affettiva con lui, garantirgli un'appropriata regolazione emotiva nelle difficoltà, ancora insegnargli ad apprendere in modo collaborativo, a coltivare relazioni significative in base agli interlocutori e alle diverse situazioni (intuitività consociante) e infine a diventare come più 'elastico' ovvero resiliente dinanzi agli ostacoli (Block & Block, 1980), ci sembrano le funzioni di cura educativa più importanti che un insegnante deve esprimere e portare a maturazione nel sostenere chi ha vissuto specialmente in questi anni condizioni di vulnerabilità esistenziale a volte meritevoli di attenzione clinica.

Se la persona è prima di tutto una storia che necessita ontologicamente di essere raccontata (Smorti, 1997), interpretiamo i tentativi suicidari in età evolutiva e gli atti di autolesionismo censiti ultimamente dagli specialisti delle Neuropsichiatrie dell'infanzia e dell'adolescenza nel nostro paese, come la denuncia pubblica di una sorta di blocco della progettualità nei minori che hanno svelato, quindi, l'impossibilità di prendere parola in una società di adulti perlopiù disinteressati a soddisfare i loro bisogni narrativi e socializzativi nelle diverse fasi dell'evento pandemico (Testi, 2021).

Solo promuovendo con intenzionalità educativa (Grange, 2021) una cultura dell'affettività a scuola, per concludere, sarà possibile governare la deriva cognitivo-centrica della didattica attuale – per chi scrive anche la proposta di legge d'iniziativa parlamentare n. 2372/22 sulle *non cognitive skills* segnala paradossalmente una focalizzazione sulla dimensione cognitiva senza tuttavia essercene bisogno dato che già Albert Bandura (1997) osserva come per esempio il costrutto di *auto efficacia emotiva* sia il frutto della sinergia di una serie di processi cognitivi che permettono di percepire, comprendere, utilizzare e gestire le informazioni emotive degli altri e individuali –, dirigendosi idealmente verso quel profilo di docente *leader emotivo* (Cottini, 2019) che intende come inscindibili e complementari la dimensione cognitiva e la dimensione emotiva sua e dei propri studenti.

Riferimenti bibliografici

- Albanese O. (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
Baldini M. (1988). *Educare all'ascolto*. Brescia: La Scuola.

- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates E., O'Connell B. & Shore C. (1987). Language and communication in infancy. In J. Osofsky (a cura di). *Handbook of infant development*. New York: Wiley.
- Bauman Z. (2020). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Berra L.E. (2006). *Oltre il senso della vita. Depressione ed esistenza*. Milano: Apogeo.
- Block J.H. & Block J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (a cura di). *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, vol. 13.
- Bowlby J. (1988). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it. (1989). Torino: Raffaello Cortina.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Castoldi M. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*. Firenze: Mondadori.
- Charmet G.P. (2005). *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*. Milano: Fabbri.
- Colombetti G. & Thompson E. (2008). Il corpo e il vissuto affettivo: verso un approccio «enattivo» allo studio delle emozioni. *Rivista di estetica*, 37: 77-96.
- Corradini L. (1998). *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*. Roma: Seam.
- Cancrini L. (2012). *La cura delle infanzie infelici. Viaggio nell'origine dell'oceano borderline*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cassibba R. (2003). *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.
- Cornoldi C., Moè A. & Zamperlin C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cottini L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Amico A. (2018). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Bologna: il Mulino.
- Ekmann P. & Keltner D. (1970). Universal facial expressions of emotion. *California Mental Health Research Digest*, 8(4): 151-158.
- Federici P. (2005). *Gli adulti di fronte ai disegni dei bambini. Manuale di interpretazione del disegno per educatori e operatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferro A. (2002). *Fattori di malattia, fattori di guarigione. Genesi della sofferenza e cura psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy P. & Target M. (1996). *Attaccamento e funzione riflessiva*, tr. it. (2001). Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F. (2010). *La scuola rubata*, Milano. Milano: FrancoAngeli.
- Gambini P. (2007). *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Grange T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (a cura di). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Grange T. & Patera S., (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 12(2): 47-61.
- Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V. & Antoniotti C. (2011). *La competenza emotiva a scuola. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Han B.-C. (2020). *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Kellerman H. (1983). An epigenetic theory of emotions in early development. In R. Plutchik & H. Kellerman (a cura di). *Emotion: Theory Research and Experience*. New York: Academic.
- Kosslyn S.M. & Miller G.W. (2015). *Cervello alto e cervello basso. Perché pensiamo ciò che pensiamo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lacan J. (1976). Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'Io. In: G.B. Contri (a cura di). *Scritti*, vol. I. Torino: Einaudi.
- Lasch C. (2018). *L'Io minimo. Sopravvivenza psichica in tempi difficili*. Vicenza: Neri Pozza.
- Maggi D. (2020). Un flusso in apprendimento: il corpo. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 13: 29-39.
- Mayer J.D. & Salovey P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. Sluyter (a cura di). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mengoni M., Ceccacci S., Del Bianco N., D'Angelo I., Romeo F.P., Caldarelli A., Aparecida Capellini S. & Giaconi C. (2021). Emotional Feedback in evaluation processes: Case studies in the University context. *Education Sciences & Society*, 12(2): 265-281.
- Miur (2019). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2017/2018*, <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-on-line-i-dati-sugli-studenti-con-disabilita-riferiti-all-anno-2017-2018> (consultato luglio 2022).
- Money J. (1986). *Lovemaps: Clinical Concepts of Sexual/Erotic Health and Pathology, Paraphilia, and Gender Transposition in Childhood Adolescence and Maturity*. New York: Irvington Publishers.
- Pati L. (a cura di) (2002). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*: Milano: Vita e Pensiero.
- Polito A. (2012). *Contro i papà. Come noi italiani abbiamo rovinato i nostri figli*. Milano: Rizzoli.
- Recalcati M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Recalcati M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Romeo F.P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase (Le): Libellula.

- Romeo F.P. (2016). Bambini e vulnerabilità: dove e come si impara l'arte della sopravvivenza. In E. Del Gottardo (a cura di). *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F.P. (2019). Bambini, preadolescenti e adolescenti fragili. L'antidoto della resilienza. In M. G. Simone (a cura di). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Romeo F.P. (2021a). Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani. In A. Mongelli (a cura di). *Altri modi di apprendere*. Napoli: Diogene Edizioni.
- Romeo F.P. (2021b). Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1): 301-316.
- Romeo F.P. (2021c). Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze. *Open Journal of IUL University*, 2(3): 267-279.
- Romeo F.P. (2020). *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Rossi B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Unicopli.
- Russell J.A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6): 1161-1178.
- Schneider K. (1983). *Psicopatologia clinica*. Roma: Città nuova.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Santojanni F. (2006). *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*. Roma: Carocci.
- Scabini E. & Donati P. (1994). *Identità adulte e relazioni familiari*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sieger R.S. (2001). Le développement du langage. In: B. Bourdin & C. Martinot. *Enfant et rasoinnement. Le développement cognitif de l'enfant*. Paris: De Boeck Université.
- Simone M.G. (a cura di) (2019). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.
- Smith Benjamin L. (2004). *Terapia ricostruttiva interpersonale. Promuovere il cambiamento in coloro che non reagiscono*. Roma: LAS.
- Smith M.E. (1992). An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 3(5).
- Smorti A. (1997). *Il Sé come testo. Costruzione e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Sroufe L.A. (2000). *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sroufe L.A. (1984). The organization of emotional development. In: K. Scherer & P. Ekman (a cura di). *Approaches to emotions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sroufe L.A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: psychopathology as developmental deviation. In: D. Cicchetti (a cura di). *Rochester Symposia on Developmental Psychopathology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, vol. 1.
- Sroufe L.A. (1990). An organizational perspective on the self. In: D. Cicchetti & M. Beeghly (a cura di). *Transition from infancy to childhood: the self*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sroufe L.A. & Waters E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter: A perspective on the organization of development in infancy. *Psychological Review*, 83(3): 173-189.
- Stechler G. & Carpenter G. (1967). A viewpoint on early affective development. In: J. Hellmuth (a cura di). *The exceptional infant*. Seattle, WA: Special Child Publications vol. 1.
- Taylor L. (2007). *Lo sviluppo cognitivo*. Bologna: il Mulino.
- Testi E. (2021). Generazione a rischio. *L'Espresso*. 13.
- Thompson R.F. (1997). *Il cervello. Introduzione alle neuroscienze*. Bologna: Zanichelli.
- Varela F.J., Thompson E. & Rosch E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (Ma): Mit Press.
- Vertecchi B. (2020). La ricerca educativa. Ieri, oggi e domani. *Cadmo*, 1.

Colmare il divario tra Scuola e Storia: il Progetto Scan Italy **Scan Italy: Bridge the gap between History and schools**

*Stefano Di Tore**, *Aldo Caldarelli***, *Michele Domenico Todino**, *Lucia Campitiello**, *Veronica Beatini**, *Simone Aparecida Capellini****

Riassunto

Questo contributo si prefigge da un lato, di dare uno spaccato del dilagante utilizzo di Extended Reality con particolare attenzione verso quella immersiva (Virtual Reality), mostrandone il crescente mercato dei dispositivi utilizzabili; dall'altro propone un sistema che è già in essere sotto il nome di Progetto "ScanItaly", volto alla digitalizzazione di reperti museali collezionati in database pubblici, per il loro utilizzo a 360 gradi nella Extended Reality sotto la licenza totalmente gratuita delle Creative Commons, al fine di permettere la creazione di ambienti immersivi, di musei virtuali o semplicemente agevolarne il download delle singole scansioni per scopi didattici. Le prospettive di ricerca che un tale sistema suggerisce spaziano dal ripensamento della didattica museale per le scuole di ogni ordine e grado alla realizzazione di ambienti virtuali inclusivi.

Parole chiave: Immersive education; Scansione 3d; Inclusione; Patrimonio culturale

Abstract

This contribution aims on the one hand to give an insight into the increasing use of Extended Reality, paying attention to the immersive one (Virtual Reality), showing market growth of VR devices; on the other hand, it proposes a system called "ScanItaly" Project, aimed at the digitization of museum objects collected in public databases, for their use at 360 degrees in the Extended Reality under the totally free license of the Creative Commons, in order to allow the creation of immersive environments, of virtual museums or simply to facilitate the download of individual scans for educational purposes. The research perspectives that This project "ScanItaly" suggests range from the rethinking of museum didactics for all levels schools to the creation of inclusive virtual environments.

Key words: Immersive education; Scansione 3d; Inclusion; Cultural Heritage

* Università di Salerno (Italia).

** Università Niccolò Cusano (Italia).

*** Università Statale di San Paolo (Brasile).

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14720

Articolo sottomesso: 01/09/2022, accettato: 16/11/2022

Pubblicato online: 20/12/2022

1. Premesse per una didattica interattiva multimediale nei contesti museali

Il patrimonio storico e archeologico in quanto parte dell'attività umana, produce rappresentazioni tangibili di sistemi di valori, credenze, tradizioni e stili di vita che hanno una ricaduta teorica e pratica sul sistema educativo. Questo perché il patrimonio di un dato luogo è parte integrante di una più vasta e complessa interconnessione di eventi geopolitici che hanno caratterizzato una fase storica lasciando tracce visibili e tangibili dall'antichità al passato recente. Ogni luogo esprime un patrimonio che è l'espressione di una data comunità che viveva, lavorava, sognava, si sposava, navigava, coltivava il territorio, allevava il bestiame, aveva relazioni sociali con i popoli vicini, muoveva guerra, si accordava per la pace, seppelliva i morti e pianificava e viveva giorni di festa. Tutto questo e molto altro era sviluppato da una comunità e veniva tramandato di generazione in generazione. Come spesso accade, da una generazione alla successiva potevano avvenire modifiche o ibridazioni che alteravano alcuni costumi, pratiche, tecnologie modificando le espressioni artistiche o etiche di un dato popolo e della sua sfera di vita quotidiana, di vita religiosa o sociale. Giuseppe Pitre, già a fine Ottocento, nel suo pionieristico lavoro nell'ambito che legava il folclore, i processi ludico-didattici e la museografia mette in relazione quello che oggi si definisce patrimonio storico-archeologico con quello che prende il nome di patrimonio culturale immateriale che rende tipico di un dato luogo in un ben determinato periodo storico (Pitre, 1988). Il siciliano Pitre non fu l'unico a muoversi a cavallo tra etnologia, museografia e interessi riguardanti la cultura popolare, a tal riguardo si possono annoverare i lavori di due veneti: Domenico Giuseppe Bernoni e Rinaldo Fulin (Bruzzone, 1997). Questi studiosi avevano già intuito che “il patrimonio culturale non è solo monumenti e collezioni di oggetti ma anche tutte le tradizioni vive trasmesse dai nostri antenati: espressioni orali, incluso il linguaggio, arti dello spettacolo, pratiche sociali, riti e feste, conoscenza e pratiche concernenti la natura e l'universo. Artigianato tradizionale” (UNESCO, 2017). Se un tempo le forme di “trasmissione” di un dato bene archeologico era dato dalla narrazione (si pensi ad esempio alle numerose narrazioni del *Grand Tour*) e transitata poi dalle incisioni in rame, si pensi ad esempio alla famosa collezione *Itinéraire instructif de Rome à Naples par le Chev. M. Vasi, Naples, 1824* (Porcelli, 1821), in seguito è divenuta fotografia quindi documentari televisivi. Oggi la nuova frontiera è il videogioco educativo. Le potenzialità didattiche del patrimonio storico-archeologico in termini di didattica interattiva multimediale supera potenzialmente e di gran lunga

tutti i media precedentemente messi in campo. Questa è una grande opportunità per realizzare progetti didattici da attivare nei contesti museali. In particolare è possibile applicare un approccio multimodale: si immagini ad esempio che il saggio di Johann Wolfgang von Goethe *Italienische Reise (Viaggio in Italia)* prendi vita non solo in un documentario o in un film ma bensì in un edugames nel quale sarà possibile cambiare il proprio *avatar* e vivere emozioni più vicine al proprio sentire in termini di empatia nella complessa relazione uomo-macchina, potendo personalizzare la propria esperienza e avvicinarla al proprio sentire, favorendo così, in termini emotivi, il processo di insegnamento-apprendimento (Todino, Di Tore, Maffei, De Simone, Sibilio, 2017). Anche in una così breve riflessione su questo tema emerge da subito una forte efficacia in termini di didattica interdisciplinare che può prendere forma in progetti didattico-interattivi che vedano come co protagonisti musei, scuole, università ed enti territoriali che abbiano in comune un interesse che tende alla salvaguardia, conservazione e promozione del patrimonio culturale. Per favorire questo processo si possono mettere in campo le tecniche di *photoscan 3D*, *digital sculpting* e modellazione 3D, per rendere i beni archeologici dei *digital assets*. Parallelamente con i motori grafici 3D e le basi di dati GIS (Geographic Information System) è possibile importare le ricostruzioni dei paesaggi urbani e extraurbani per rendere ancora più realistico il gioco. Infine, grazie alle numerose opportunità offerte dalle banche dati di ricostruzioni 3D di alberi, vegetazione e terreni nulla è lasciato al caso: pure questi aspetti sono presi in esame quando si decide di modellizzare un luogo reale. In questa direzione si muove a tutti gli effetti il progetto *ScanItaly* qui presentato. La prospettiva del progetto si allontana molto da quanto è già stato proposto dal mercato videoludico *mainstream* riguardo al tema dei videogiochi storici le cui storie sono basate su eventi, ambienti o personaggi storici realmente esistiti. Queste applicazioni di gaming, tentano di rappresentare in modo più o meno accurato un evento storico, la nascita di una civiltà o la biografia di un determinato personaggio illustre ma spesso il gioco sfuma in un racconto romanzato che semplicemente si basa su una persona realmente vissuta e gli elementi apicali delle sue gesta. Inoltre i digital assets usati in questa tipologia di giochi sono generalmente modellati in ambienti CAD (*Computer-aided design*), di *computer-aided design application for 3D* (si pensi a *Autodesk Inventor*) e *3D computer graphics application* (si pensi a *Autodesk Maya* o *Autodesk 3ds Max*) e questo comporta un'omologazione che allontana il giocatore dagli oggetti reali presenti sul territorio. Per questo motivo ma anche per questioni di carattere commerciale, l'elemento ludico supera il valore scientifico della ricerca storica e il gameplay prende il sopravvento sul processo di insegnamento-apprendimento. Quanto promosso dal progetto Sca-

nItaly inverte quest’ottica, gli oggetti sono la base per la realizzazione di videogiochi educativi che possono avvalersi di digital assets ad alta risoluzione che sono espressione del territorio.

2. Lo stato dell’arte

2.1 Verso un’ecosistema decentralizzato e ibrido: La spinta alla “virtualità”

Negli ultimi anni lo sviluppo tecnologico ha reso sempre più labile il confine fra realtà fisica e digitale, influenzando significativamente il modo in cui pensiamo e agiamo. Questa spinta alla realizzazione di una “società delle mangrove” sembra, inoltre, essere appena all’inizio. Appare infatti facile notare come tecnologie in grado di favorire e amplificare questo processo di ibridazione, quali caschetti e dispositivi per la realtà virtuale, aumentata e mista, siano “uscite” dai laboratori delle università, dove sembravano essere relegate fino a due decenni fa, per diffondersi in modo pervasivo fra la popolazione e, in particolar modo, allo stato attuale, fra i ragazzi under 30. Il report di vendite di dispositivi per la realtà virtuale fornito dalla “Valuates Reports” (2021) fornisce, in questo senso, una cifra dell’entità del fenomeno e della sua velocità di sviluppo.

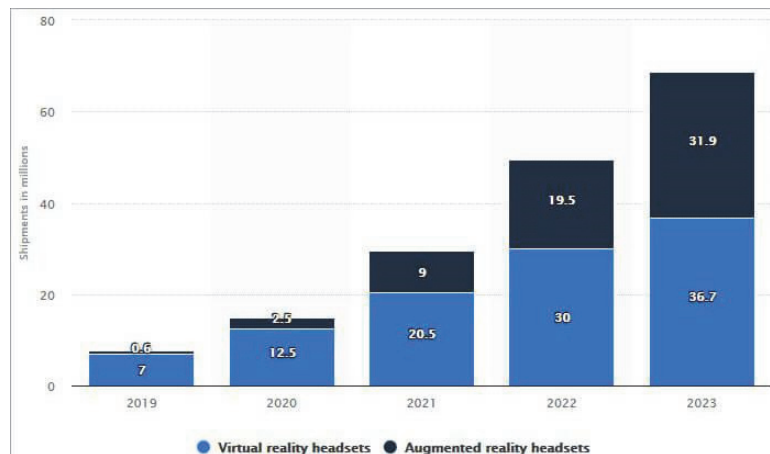


Figura 1 - Valuates Reports 2021

La spinta alla “virtualità” deriva, fra le altre cose, dalla convergenza dello sviluppo di due grandi modelli della computer science: l’*ubiquitous computing*, dove l’informatica è fatta per apparire sempre e ovunque con lo sviluppo di

dispositivi mobili, sempre più leggeri e potenti, indossabili e il *cloud computing* che permette l'accesso ai dati e la loro conservazione praticamente infinita. Il grado di sviluppo tecnologico ha svolto il ruolo di propulsore per diverse multinazionali che competono, attraverso ingenti investimenti, nel tentativo di guidare lo sviluppo futuro di internet. Sebbene le aziende coinvolte in questo processo siano diverse e sebbene le architetture che si stanno sviluppando siano fra loro estremamente eterogenee, in generale, ci si riferisce a questo nuovo web utilizzando il nome *Metaverso*. Il concetto di metaverso appare oggi ancora sfumato, non sono infatti ancora del tutto chiare alcune dinamiche economiche e alcune logiche informatiche o legali che ne regoleranno il funzionamento, tuttavia è possibile rintracciare nella sua definizione originale e in quella fornita da Mark Elliot Zuckerberg, alcuni elementi che lo contraddistinguono. Il termine *Metaverso* è preso in prestito dalla letteratura cyberpunk, in particolare dal romanzo di Neal Stephenson *Snow Crash* (1992), in cui viene descritto come una sorta di realtà virtuale condivisa tramite internet, dove gli utenti sono rappresentati in tre dimensioni attraverso i propri avatar. Il founder di Meta, riprendendo il romanzo di Stephenson, afferma «Il Metaverso è un insieme di spazi virtuali da creare ed esplorare con altre persone che non si trovano nel tuo stesso spazio fisico. Meta non intende limitarsi allo sviluppo di applicazioni social e di hardware adatti a farle funzionare, in futuro l'azienda cercherà di porre le basi per un *insieme interconnesso di esperienze in uno spazio 3D, una «Internet incarnata», un nuovo ecosistema decentralizzato e ibrido, sia digitale che fisico*, da qualche tempo sintetizzato attraverso l'espressione *metaverso*» (Zuckerberg M. intervista 25.10.2021). Dalla definizione si può agevolmente desumere che questo nuovo "internet incarnato" troverà nella VR il suo media principale, e che i contenuti 3d tenderanno a essere ancora più presenti sul web.

1.2 Uno sguardo ai database online di Digital Assets

Il processo di digitalizzazione presenta attualmente delle implicazioni significative, a partire dal settore scientifico, dove le risorse digitali sono ormai integrate profondamente con l'attività svolta dall'uomo ai fini di una cooperazione produttiva, fino ad avere numerosi risvolti in ambito sociale, culturale ed educativo. Proprio in quest'ultimo settore, è rilevante definire le metodologie e gli strumenti digitali che possono contribuire all'arricchimento culturale ed educativo della comunità e del singolo individuo.

La grande potenzialità, che risiede in queste nuove metodologie digitali volte a favorire il processo d'insegnamento e di apprendimento, è proprio quella di possedere caratteristiche come la scalabilità e la replicabilità (con la standardizzazione dei modelli e non dei contenuti), che richiamano il mondo economico e che a oggi sono dei parametri da tenere in considerazione per valutare il

grado di espansione che queste metodologie possiedono andando incontro a dei costi che si possono stabilizzare nel breve periodo. Nonostante ci siano ancora dei limiti intrinseci da superare come il “*Digital Divide*” e quindi la mancata disponibilità di strumenti digitali come un computer e una buona connessione internet per tutti, bisogna tenere conto dell’incremento del grado di accessibilità ai contenuti di apprendimento che queste metodologie possono garantire, al fine di aumentare l’inclusione ed estendere il mondo dell’educazione a coloro che hanno limitazioni di ogni tipologia.

Proprio con l’obiettivo di porre un confine a limitazioni fisiche, economiche e sociali si è sviluppato nell’ambito digitale il sistema *open source*, ovvero la condivisione di file sorgenti in maniera aperta e gratuita. All’inizio degli anni ‘80, Richard Stallman coniò il termine software open source con l’obiettivo di condividere, mediante licenza, il codice sorgente di un software, in questo modo più persone avrebbero potuto lavorare e apportare modifiche allo stesso progetto contemporaneamente. Con il tempo, il sistema open source assume un ruolo importante, quello di porre fine all’esclusività e di promuovere il concetto di “knowledge sharing”, quindi la condivisione della conoscenza, non solo a fine informativo ma anche a fine collaborativo e di arricchimento culturale collettivo. Negli anni novanta vengono aperti i primi open source con condivisione gratuita di file come immagini, video e musica e con la nascita della stampante 3D, le piattaforme digitali open source si arricchiscono di file in formato STL (STereo Lithography interface format o acronimo di "Standard Triangulation Language" o in alternativa "Standard Tassellation Language"), in grado di essere poi creati fisicamente dalla stampante stessa.

Tra le numerose piattaforme open source di digital assets 3D presenti nel panorama web digitale mondiale, annoveriamo *Thingiverse* fondata nel 2008 da Zac Smith e Bree Pressit come sito spin off di un’azienda di stampanti 3D, la MakerBot Industries. Su Thingiverse sono presenti milioni di file 3D in formato STL coperti da licenza Creative Commons che coprono moltissimi settori diversi da quello della stampa 3D, all’arte, alla moda fino ad attrezzi e giocattoli. Il servizio si propone in maniera gratuita all’utente, il quale è libero di interagire, commentare i modelli, non escludendo comunque un possibile guadagno economico tramite corsi di formazione per l’uso della tecnologia 3D rivolti alle scuole o all’individuo.

Altra piattaforma da annoverare è *My Mini Factory*, fondata a Londra nel 2013 da Nebo Nikolic, ripropone lo stesso format open source per la condivisione di file in 3D, con file sia da scaricare gratuitamente sia a pagamento.

Il progetto *ScanItaly*, da noi proposto, riprende il modello dell’open source non a pagamento con l’obiettivo di favorire una condivisione gratuita volta a favorire l’inclusione e la reperibilità storica e culturale che talvolta viene limi-

tata da distanze fisiche o fattori di altra natura. Inoltre, uno degli obiettivi principali è quello di creare un ponte tra il mondo dell'educazione e delle piccole realtà museali italiane che possiedono un patrimonio culturale di grande valore.

2.3 SWOT Analysis: Thingiverse, My Mini Factory e ScanItaly a confronto

Proponiamo ora un confronto delle tre piattaforme sopra citate, utilizzando lo strumento della SWOT analysis al fine di individuare le peculiarità del progetto ScanItaly al confronto con le altre. Questa analisi, che permette di evidenziare i punti di forza (Strength), di debolezza (Weaknesses), le opportunità (Opportunities) e i rischi (Threats) in un prospettiva più propria al mondo dell'economia e delle imprese, è utile per verificare la validità dell'impostazione del progetto e, fornire una prospettiva di calcolo dell'impatto sulle comunità educanti potenzialmente coinvolgibili.

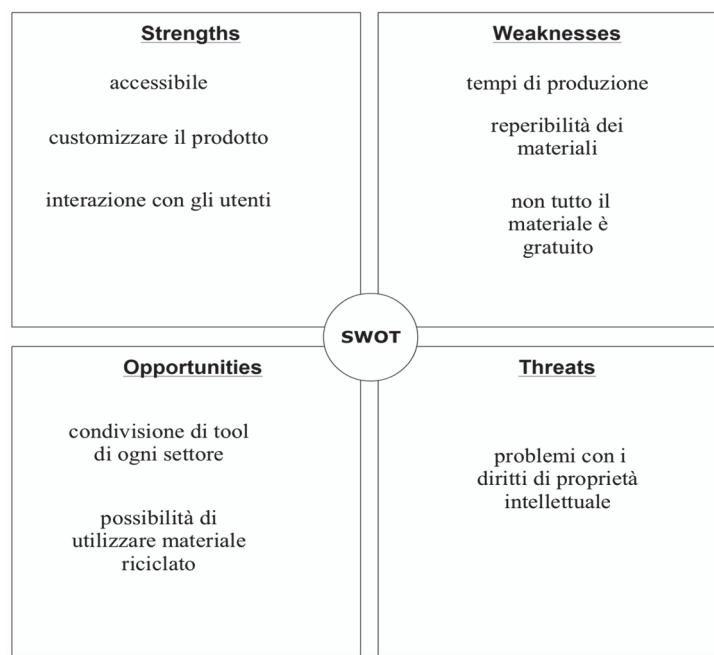


Figura 2 - SWOT Analysis di Thingiverse

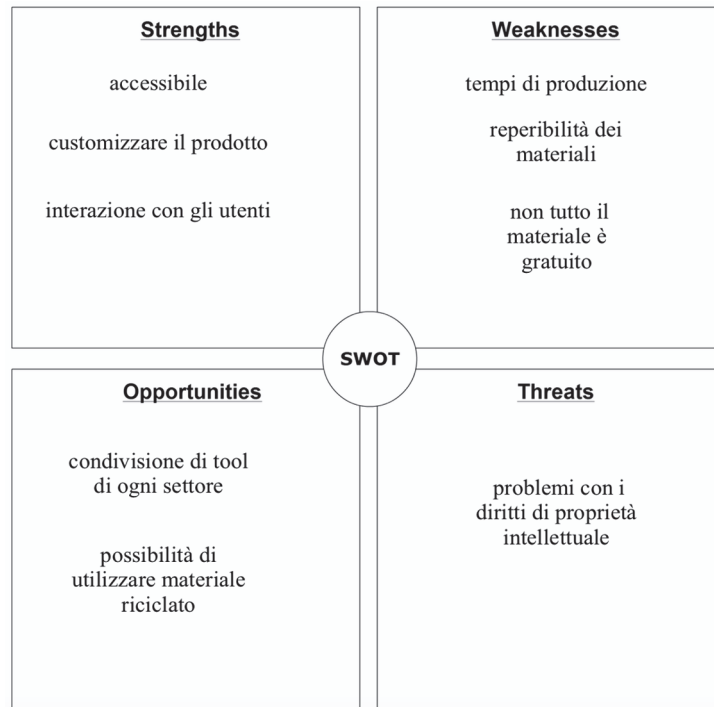


Figura 3 - SWOT Analysis di My Mini Factory

Come emerge dalla SWOT Analysis delle precedenti piattaforme, ognuna presenta delle differenze evidenti per quanto riguarda gli obiettivi previsti o le modalità con cui si può ottenere un possibile ricavato dalla piattaforma. Quello che emerge nei punti di forza delle prime due open source Thingiverse e My Mini Factory è la caratteristica di estendere i modelli verso una filosofia di alta personalizzazione, che chiameremo “custom-made”, fortemente incentivata nell’ambito aziendale per predisporre una maggiore attenzione ai gusti e alle esigenze dell’individuo. Al contrario il progetto ScanItaly, prevede un peculiare impegno nel riprodurre fedelmente i reperti in 3D con scansioni quanto più accurate possibili, persino attraverso l’acquisizione del colore reale dell’oggetto. Il motivo di tale impegno risiede nel fatto che si sposta il focus della personalizzazione, sulla progettazione di ambienti virtuali che possano ospitare e permettere di sperimentare diversi modi di fruizione di tali reperti digitalizzati. Una criticità evidente che accomuna le tre piattaforme risiede nella gestione della proprietà intellettuale ovvero dei diritti di utilizzo e distribuzione dei prodotti realizzati, sotto il dominio delle Creative Commons. In questo modo, si verifica di fatto il rischio di appropriazioni indebite, a causa della natura stessa di questo tipo di licenze, per larga parte incentrato sulla divulgazione ed il riuso

(Creative Commons). Il mondo digitale, ormai un'estensione sempre più rilevante della vita reale, presenta infatti nuovi livelli di gestione della proprietà intellettuale, dei diritti d'autore e anche di protezione del bene stesso a livello di riproducibilità fisica ma il sistema è ancora in divenire.

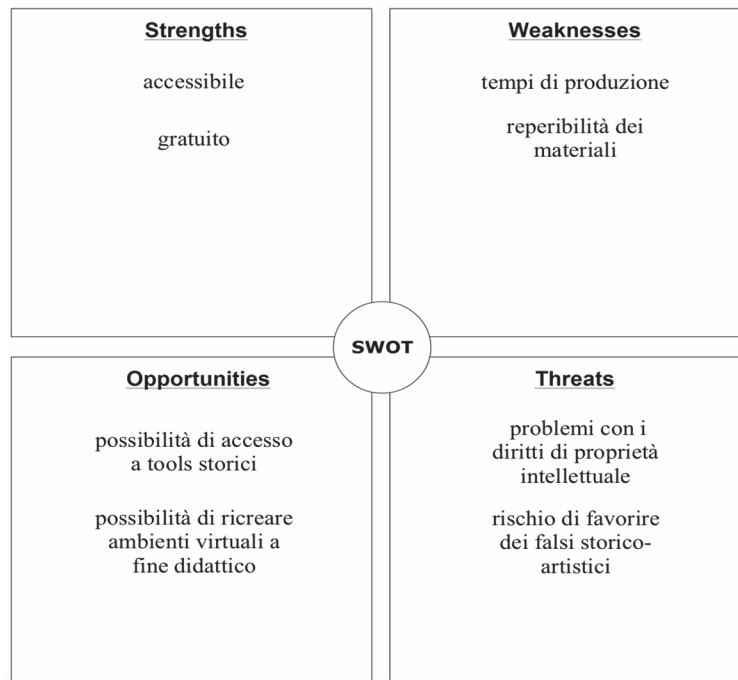


Figura 4 - WOT Analysis di ScanItaly

Per tutte le piattaforme è evidente come i tempi di produzione siano elevati e direttamente proporzionali alla ricerca della perfetta riproduzione dell'oggetto 3D, come anche la reperibilità dei modelli da riprodurre. Altro discorso invece è per il ventaglio di opportunità che si apre alla visione dell'utilizzatore, il quale troverà la possibilità di utilizzare oggetti 3D scansionati col più alto grado di somiglianza sia per dimensioni che per caratteristiche qualitative della rappresentazione, solamente della piattaforma ScanItaly, che per sua natura, ricerca e mantiene tale obiettivo.

2. Il progetto ScanItaly: il metaverso come dispositivo didattico e inclusivo

Alla luce di queste considerazioni, valutando l'impostazione del progetto ScanItaly valida per una divulgazione estesa, l'interrogativo che ci proponiamo

di indagare è come il Metaverso si possa intrecciare con il NFT (Non-Fungible Token) e il mondo dei Digital Assets 3D, soprattutto in ambito educativo, in questo caso, storico-artistico e inclusivo.

Con la rapida espansione del metaverso sono emerse una serie di conseguenze a livello sociale, etico e legale che a oggi il mondo reale non riesce a controllare con la stessa rapidità rispetto alla loro espansione. Una di queste è proprio la protezione dei diritti d'autore e dei diritti di proprietà di un bene artistico in formato digitale, che sembra essere sempre meno controllata. Attualmente uno dei metodi più usati nel mercato digitale, per vendere o scambiare contenuti digitali e gestire i diritti di proprietà, è quello di assegnare ad un'opera un NFT ovvero un "Non-fungible token", un insieme di metadati collegati al bene che presentano la firma digitale dell'autore o del proprietario per garantirne l'unicità. In sostanza, nel caso di vendita o scambio di un bene digitale non si è possessori dell'opera né si acquisiscono i diritti, semplicemente si possiede un file di dati assegnato ad esso. Il diritto d'autore o la proprietà intellettuale possono essere ceduti solo se specificato nello Smart Contract. Questo strumento tipico di una finanza non classica ma decentralizzata, che sembra aver acquisito un ruolo fondamentale all'interno del panorama economico speculativo, in verità presenta dei vantaggi per quanto riguarda la modalità di registrazione e quindi di monitoraggio del bene digitale. Tutti i dati infatti vengono registrati su una sorta di registro digitale chiamato "blockchain", che garantisce grazie ad un sistema crittografico, la completa integrità e non modificabilità del contenuto. Blockchain può quindi garantire una maggiore sicurezza all'autore e al proprietario originale dell'opera o del bene artistico. Tenendo conto della digitalizzazione e della condivisione di beni artistici e culturali come nel caso del progetto ScanItaly, che presenta digital assets 3D con un grande valore storico e culturale, bisogna considerare la possibilità di introdurre un monitoraggio delle condivisioni e di protezione dei beni culturali messi a disposizione.

In questa prospettiva, garantita la proprietà intellettuale delle creazioni digitali, in uno scenario di nuove attrezzature che permettono di immergersi nel metaverso, sempre più avanzate e sempre più alla portata del grande pubblico, la progettazione di dispositivi didattici VR rappresenta un campo di ricerca ancora giovane e ricco di potenzialità, specialmente se declinato in una ottica inclusiva. Nel caso di ScanItaly la progettazione riproduce ambienti che possono essere reali con all'interno reperti che sono la scansione esatta in 3D di oggetti che esistono realmente e realmente sono collocati in teche di musei. Pertanto, tale progettazione apre a possibili percorsi di personalizzazione per i diversi visitatori. Progettare un ambiente di VR con all'interno dei veri reperti tradotti in digital assets porta con sé lo stesso valore dell'esperienza di un visitatore im-

merso in un vero museo, con il valore aggiunto di facilitare la creazione di specifici mediatori in grado di garantire una esperienza immersiva e allo stesso tempo inclusiva. Infatti, se ci chiedessimo ora, come un visitatore con disabilità (intellettiva, motoria, sensoriale...) possa esperire l'ambiente del museo, rispettando i propri profili di funzionamento e le personali modalità di apprendimento, troveremmo diverse risposte in questi dispositivi (Giaconi et. al. 2021a). La chiave di volta di tale approccio resta sempre la co-progettazione di questi ambienti con la comunità delle persone con disabilità che, a nostro avviso, si connota come una delle frontiere più innovative della pedagogia speciale applicata ai beni culturali (Giaconi, Rodrigues, Del Bianco, 2019; Giaconi et al., 2021b).

3. Riflessioni conclusive

Sebbene il processo di sviluppo del metaverso costituisca di per sé un fenomeno in grado di attrarre grandi investimenti e grande interesse politico e mediatico, non è detto che si giungerà necessariamente ad una sua effettiva realizzazione ed implementazione. Quello che invece appare certo è che, senza voler accampare previsioni sul futuro sviluppo della rete, gli investimenti profusi nel processo hanno già dato luogo allo sviluppo e alla diffusione di tecnologie che toccano da vicino il mondo della scuola. In primis l'abbattimento dei costi delle periferiche per la VR, con conseguente loro diffusione nelle case degli studenti, quindi, lo sviluppo di diversi applicativi 3D, pensati per essere fruiti con e senza apparati di VR, per la didattica a distanza. Fra questi ultimi basti pensare allo sviluppo dei moduli in realtà virtuale e aumentata di Microsoft Teams "Mesh", a Zoom VR, Horizon workrooms. Partendo da quanto esposto è lecito sostenere che gli LMS, le piattaforme e gli asset digitali oggi utilizzati in didattica andranno incontro ad un'evoluzione che, seppur non completamente prevedibile allo stato attuale, protende verso un largo impiego della VR e di contenuti 3d. Non è inoltre chiaro cosa stia ad indicare la locuzione "internet incarnata", se da un lato appare chiara la spinta al coinvolgimento dell'intero corpo nella fruizione dei contenuti web, non appare però chiaro quale sarà il "corpo" nel quale l'utente si incarna e quali saranno le forme di interazione che quest'ultimo consentirà. Una realtà mediata dal computer rende infatti possibile gestire "corpi" e conseguenti forme di interazione, significazione e movimento, differenti da quelle a cui siamo abituati. Quanto riportato non si riferisce ovviamente solo alle possibili differenze estetiche degli avatar che saranno utilizzati nel metaverso, quanto alla possibilità di realizzare forme di interazione con oggetti virtuali basate su effettori diversi rispetto a quelli che utilizziamo nella realtà

fisica. Un ambiente virtuale rende infatti possibile far camminare il proprio avatar stando seduti, modificare la percezione dell'ambiente virtuale, in termini di colori, linee, dettagli, leggi fisiche ecc., in modo personalizzato. La progettazione di nuove forme di Human Machine Interaction diventa in questo modo il viatico per la progettazione di nuovi corpi e apre, fra le altre cose, alla possibilità di sviluppo di forme inesplorate di interazione didattica (Sibilio, 2020). Le implicazioni in termini di vantaggi e rischi relativamente al concetto di inclusione e accessibilità sono virtualmente infinite. In tal senso il progetto qui presentato si propone il duplice scopo di digitalizzare, tramite scansione 3d, opere d'arte e reperti storici museali del sud Italia, per sviluppare prototipi di digital assets open-source didattici inclusivi coerenti con la spinta tecnologica sopra descritta. La realizzazione di tali asset sarà orientata allo sviluppo di un museo virtuale, fruibile con e senza visore di VR e alla realizzazione di modelli 3D print-ready. La digitalizzazione dei reperti storici e la loro riproducibilità virtualizzata o fisica attraverso la stampa 3D, permetterà inoltre uno studio approfondito delle forme di interazione inclusive maggiormente efficaci utilizzabili in ambito didattico.

References

- Almond L. (1986). Games making. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.). *Rethinking Games Teaching* (pp. 67-70). Loughborough, UK: University of Technology.
- Anello F. (2020). Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi SWOT. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 1(15): 137-153. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/9458.
- Giaconi C., Rodrigues M. B., Del Bianco N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti. La co-progettazione nella pedagogia speciale 1*. Germania: Edizioni Accademiche Italiane.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Halwany S., Aparecida Capellini S. (2021a). Cultural accessibility of people with Intellectual disabilities: A pilot study in Italy. *JESSET*, 7(1): 17-26.
- Giaconi C., Ascenzi A., Del Bianco N., D'Angelo I., Aparecida Capellini S. (2021b). Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders. A Pilot Study. *The International Journal of the inclusive museum*, 14(1).
- Bruzzone G. L. (1997). Due corrispondenti veneti di Giuseppe Pitrè. *Lares*, 63(1): 123-141. <http://www.jstor.org/stable/44629429>.
- Pederson C. (2010). The Museology of Computer Games – An interview with the curator of the Computerspiele Museum, Andreas Lange, and art historian and archivist Dr. Winfried Bergmeyer, Berlin. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(1): 87-100.

- Pitrè G. (1888). *Giochi fanciulleschi siciliani*. Palermo: Luigi Pedone Lauriel.
- Porcelli (1821). Itinéraire instructif de Rome à Naples ou Description générale des monuments anciens et modernes... de cette ville célèbre et de ses environs, par le chev. M. Vasi, antiquaire romain. *De la typographie de Porcelli*, <https://books.google.it/books?id=rGBNNpJw6PcC>.
- Todino M. D., Di Tore S., Maffei De Simone G. S., Sibilio M. (2017). L'utilizzo di tecnologia head-mounted display a supporto della didattica attraverso ambienti di apprendimento virtuali in contesti non formali. *Italian Journal of Educational Research*, pp. 165-176.
- UNESCO (2017). *Patrimonio immateriale*. <https://www.unesco.it/italianel-lunesco/detail/189>.
- Sibilio M. (2020). *L'integrazione didattica*. Scholè: Brescia.

Siti di referenza

- <https://www.iprights.it/nft-e-copyright/>
- <https://www.artedigitalia.it/nft-autenticare-e-vendere-larte-digitale/>
- <https://www.pandslegal.it/tecnologie-ict/nft-diritto-dautore-e-copyright/>
- <https://www.redhat.com/it/topics/open-source/what-is-open-source>
- <https://www.3dnatives.com/it/thingiverse-file-stl-gratis-160920219/#!>
- <https://www.thingiverse.com/education>
- <https://www.myminifactory.com>
- <https://creativecommons.it/chapterIT/index.php/license-your-work/>

Diversity and inclusion. Shared meanings between Italy and Lithuania. International comparative analysis of inclusive trajectories in educational policies and practices

*Francesca Salis**, *Stefanija Ališauskienė^*, *Daiva Kairienė^*, *Rita Melienė^*,
Lina Miltenienė^, *Veronica Punzo**, *Annamaria Riccioni**

Abstract

The meaning of inclusion is complex and related to every form of diversity; it needs to be defined in a broad context, within and beyond the school context, to overcome all forms of exclusion and discrimination.

The concept of inclusive education concerns proper and appropriately agreed-on terminology and meanings expressed in the 2006 UN Convention ratifying the need to recognize the same rights for all individuals, as human beings, beyond stigma and labels.

The paper aims to show the trajectories of inclusive education policies and practices in the historical and educational contexts of two European countries, referring to the social-constructivism and bio-psycho-social pedagogical constructs, valuing the contribution of national and international scientific literature.

This article investigates cultural approaches, law evolutions and management policies that make an educational institution inclusive in the Italian and Lithuanian systems.

To identify and share the developments towards inclusive education in two historically different countries' contexts, the methodology of this article refers to the relevant literature, document and research reports review.

Keywords: inclusion; diversity; context; education; school; accessibility

First submission: 12/08/2022, accepted: 03/11/2022

Available online: 20/12/2022

Introduction

This work represents the first research step by the Universities of Macerata

* Università degli Studi di Macerata, Italy.

^ Vytautas Magnus University, Lithuania.

Doi: 10.3280/ess2-2022oa14503

(Italy) and Vytautas Magnus (Lithuania), comparing inclusive practices developed in Italian and Lithuanian school systems.

The collaboration between these two universities is part of an Erasmus Plus exchange and research project on shared interests in the evolution of inclusive dynamics.

The first part of the research project, to which this article refers, addresses the evolution of inclusive education at the supranational level, deepening the distinctive approaches of the different school systems. The common purpose is to identify, in both countries, the appropriate actions to implement school inclusiveness, the most effective cultural approaches, management policies and organizational practices as the aspects to be improved in an evolutionary perspective.

The paper starts with a synthetic excursus of legislation and scientific reports from the Italian and Lithuanian documentary panorama. It examines both contexts in the light of the specific contribution of special pedagogy, as a paradigm for analyzing change and differences in the general context (Global Education Monitoring Report, 2021).

The subsequent fieldwork will investigate cultural approaches, management policies and organizational practices that make an educational institution inclusive through a Mixed Methods approach.

The configured design includes two identical and parallel studies, each consisting of three sub-studies.

The first two follow an exploratory sequential design, according to the model for the development of tools.

The third is a parallel convergent design, according to the convergent triangulation model.

The two parallel studies, conducted in some Italian and Lithuanian schools, will provide helpful information for comparing the findings in the two research areas.

The research aims at identifying and analyzing the network of supports and inclusive spaces and the underlying systemic or emergency perspective.

2. Inclusion. Shared meaning

The inclusion of students with disabilities can be read in the light of the clinical-medical or systemic-social perspective to which different educational models correspond.

The medical-individual paradigm emphasizes the pathological elements of disability.

It provides for rehabilitative, dispensative and compensatory educational actions in special educational contexts.

The second vision confirms the educational community's role within a systemic perspective (WHO, 2001), where learning is a process that places all pupils at the center. The focus shifts from the deficit to the person's capability set, the development of the person's potential, regardless of the individual characteristics: the person and the environment are central in the inclusive process. (Canevaro, 2021).

Every pupil is educated within the mainstream system, where the schools are set up as inclusive environments. This perspective in Italy has resulted in full inclusion, with pros and cons and margins for further evolution. Despite undeniable progress, much remains to be done for a pervasive change of the socio-cultural system, for the constructs of ableism and norm still hinder every person's full participation and active citizenship.

Both on the epistemological and political level, Italy started with the abolition of closed institutions, special schools, psychiatric institutions, asylums, and orphanages – representative of an excluding system.

Promoting integration and inclusion is an ongoing process: people with disabilities of all ages are more exposed to the risk of marginalization, disadvantage and exclusion.

School is the first formal agency welcoming and supporting the potential of each and every one.

It plays a crucial role in fulfilling the life project (Giacconi, Caldin, 2021) through evolutionary support, overcoming the one-to-one model to build a context where everyone feels recognized, accepted and valued in his peculiarities.

The meaning of deficit itself requires new complex and multi-dimensional interpretative perspectives. The inclusive dynamics look first at the person and then at their characteristics, supporting the construction of identity processes from the self-determination perspective.

A targeted pedagogical, didactic, evolutionary, and dynamic action, respectful of human development processes, can shape new social and cultural representations against any stigmatizing, diagnosis-based categorization.

Inclusive pedagogical action takes on an eco-systemic, constructivist and interactionist dimension, involving the whole context. Inclusion either concerns everyone, or it is not: it cannot be based on the definition of categories because it is labeling that creates exclusion (Salis, 2017).

Like other European countries, Lithuania has committed to developing and implementing an inclusive education system. Changes in education started with the implementation of integrated education, emphasizing regulation of integration (involvement) of students with special needs into mainstream schools (Alisauskiene, Milteniene, 2018) in an approach coherent with the concepts of *partial* and *full* integration (Law on Special Education, 1998).

Global systemic change in the education policy, culture and practice is targeted at quality inclusive education for all, acknowledging the diversity of students and their needs, ensuring their participation and recognition of their achievements (Booth & Ainscow, 2014).

Different national-level documents in Lithuania (Law on Education, 2011; 4 MESS, 2014) recognize inclusive education (European Agency, 2018). Until 2021 there was no mention nor definition of the concept and content of inclusive education.

In Lithuania, for almost three decades, new concepts related to democratization of the education system simply replaced the previous ones with little evidence on the policy and practice of inclusive education (Ališauskienė, Miltenienė, 2018). Since 2021, in the revised version of Education Law (2011), ‘inclusion’ is mentioned among the educational system principles (article 5): the education system enables everyone to be educated, develop their powers and abilities, receive the help they need, experience success in learning, social, cultural and other activities, and not be discriminated because of the diversity of educational needs or educational assistance needs. If so, in the Education Law, the complex social constructs ‘inclusion’ and ‘inclusive education’, agreed upon internationally, are replaced with the Lithuanian equivalent concept “involvement in education” (lt: įtrauktis švietime). So the question is: is the objective “involving” or “inclusive” education.

To decide and agree on what inclusive education is, we should rethink the content of the concepts and their links with the education model, and clearly define them in national documents, avoiding ambiguity and simplifying complex processes that can lead to confusion and challenge the implementation of practices.

The passage from integration to inclusion, different in the two countries, stimulates new challenges, towards contexts shaped by the perspective of universal learning design. The path of inclusion, only recently started, will not be linear but complex and reticular, never definitive but open to ongoing changes.

3. Inclusive trajectories in Italy

3.1. Legislative and cultural paths in an inclusive perspective

The inclusive process in Italy followed the legislative and cultural complexity that, at different stages, led to the abolition of special schools in favor of an educational and social organization aimed at welcoming and enhancing every difference and diversity.

The Italian tradition of inclusive education started in the 1970s with the first experiences of integrating students with disabilities into mainstream schools.

Summarising, the Italian regulatory process has evolved through three stages:

1. insertion into common contexts, as a fundamental step in the process of overcoming exclusion and separation (Canevaro, 2017);
2. integration, as a result of the recognition of the needs of the person and the maturation of significant methodological and didactic experiences strongly supported by the evidence of special pedagogy;
3. the beginning of inclusive processes, which represents a suitable curvature towards the consideration of diversity (Cottini, 2017) and the exercise of active citizenship for a democratic society (Meirieu, 2007).

The inclusive school designs accessibility for everyone, beyond ableism, to allow every person to express their potential.

The Italian Constitution compels the state to remove all barriers that may limit personal development or the opportunity to participate in social activities (Art. 3) and requires the mandatory solidarity duty to be fulfilled (Art. 2).

The Italian school system, conceived as free and compulsory for everyone (Art. 34), up to the 1970s, excluded students with disabilities, isolating them in *their* special classes.

The professional figure of *support teacher* has been legally set up with the D.P.R. 970/1975, as a teacher *specialist*, distinct from other curricular teachers, and defined through Law 517/77 that proclaimed the decisive change in school practices. In this phase were laid the foundations of a new discipline, Special Pedagogy, as complex science of diversities, differences and inclusion.

A milestone in Italian law is the Framework Law for disability issues 104 of 1992, defining a person with a disability as someone recognized by medical certifications as having “physical, mental, sensory impairment, permanent or progressive, that causes difficulties in learning, working, relationships, and brings to disadvantage or exclusion”.

Despite the language, Law 104/92 remains a valid reference for school inclusion in every order and degree. It guarantees the activation of local support networks through teams of representatives of local authorities, social and health services, and associations of people with disabilities, providing guidance and planning to achieve inclusion (Canevaro, 2017).

Personalization and individualization, as didactic principles, guarantee the right to education for all students with disabilities through the differentiation of learning itineraries.

The Italian legislation on Special Educational Needs follows the “bio-psycho-social” anthropological model (WHO, 2001): “each student, continuously or in certain phases, can develop special educational needs for

physical, biological, physiological, or even psychological and social reasons, for which the school must provide an adequate and individual response”, (MIUR, Directive, 2012, p.1).

Law 66 of 2017 issues directives to enhance the school environment and individual education plans for pupils, identifying barriers and facilitators in school life. Inclusion is fulfilled through educational and didactic strategies focused on the development of the individual potential, respecting the right to self-determination and reasonable accommodation in the perspective of the best quality of life (Giaconi, 2021).

3.2. The point of special pedagogy in Italy

A reflection on inclusive processes and practices in Italy needs to refer to the themes of special pedagogy (Canevaro, 2021), which contributed to spreading the bio-psycho-social model (WHO, 2001) by proposing intervention models aimed at self-determination.

Even in the most complex and compromised subjective situations (Caldin, 2020), education is one of special pedagogy's inalienable principles. It addresses the issue of inclusion with an open and flexible viewpoint, aware of the responsibility and consequences of this epistemological and heuristic attitude on subjective and collective interest.

In the viewpoint of special pedagogy, the deficit, permanent or transitory, is a subjective peculiarity strictly related to the contexts, affecting the life experience.

Recognition and participation always depend on the cultural structure and the consideration of diversity and difference; the language itself can mark exclusions or configure respect for the rights and dignity of each person.

Through education and language, it is possible to overcome ableism, acknowledging diversity as the hallmark of humanity.

Inclusion concerns the stories of each and everyone and suggests the abandonment of labeling visions.

In the common feeling, inclusion becomes an often abused word that needs to be brought back into the standard of awareness of its pedagogical and cultural meanings affecting practices. In this perspective, a paradigmatic reversal occurs: the right to inclusion is not a goal but the precondition of any educational and social action.

The inclusive process in Italy represents a complex path, no longer conveying a dyadic learning perspective (teacher-learner), but triadic, with the environment (social and physical, economic, cultural, anthropological) being the driving force of the learning process. Teacher training consequently

assumes a key role (D'Angelo, 2021), where a school is a tool for inclusion in a recognized role within the network of services (d'Alonzo, 2018).

Italian schools build inclusive policies by drafting the Triennial Education Plan (Ptof), linked to the specific educational needs of their context. The individualized educational plan (PEI) is tailored to the educational needs of any student to support personalized learning paths (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021).

The inclusive dynamics still show criticalities and grey areas.

Attitudes of delegation and differentiation act as barriers: the articulation of the teaching staff, curricular and specialized, sometimes overlook the joint responsibility provided by law and specified by scientific literature.

Good school inclusion drives social inclusion (Booth and Ainscow, 2014): the educating community must build a context of effective cooperation between teachers, families, managers and health system representatives, aimed at the development of individual potential.

Inclusiveness orients the Italian school model; however, competitive models resist, together with an evaluation regime linked to grades.

For all students, with and without disabilities, assessment is a right, as it is meant to be an educational didactic action, aimed not just at competencies but at the desires and needs of each one so that the school can effectively be part of the person's life plan.

Privileging inclusiveness entails, for each student, the right to have a personalized study path shaped by personal and cultural peculiarities, thus providing targeted answers that enables to play an active part in the educational and learning process (Demo, 2015).

Therefore, disciplinary content preparation is not enough: it is necessary to modulate an educational relationship in which all students, especially those with disabilities, are not passive elements but central actors.

4. Inclusive trajectories in Lithuania

4.1. Educational Legislation in Lithuania: Challenges and Progress towards Inclusive Education

The renewal of the education system and the implementation of the new educational aims declared in the Education Act of the Republic of Lithuania, passed on 25 June 1991, represented, at that time, a challenge to the entire educational community.

The education of children with special educational needs (SEN) and the assurance of relevant educational support in comprehensive education settings was complicated.

Schools were not properly equipped to accept every child and to provide quality education for everyone, mainly due to teacher training not being adequately provided. However, the Education Act (1991) strongly impacted the fate of children with severe mental disabilities, allowing them to learn in educational settings as 'educable' (Alisauskiene, Milteniene, 2017; Galkiene, 2017).

At the time, the movement for inclusive education was very active, and, in the last few decades, since Lithuania regained its independence, an intensive transition from a medical clinical *defectological* to a social educational approach towards the education of students, especially those with SEN, has occurred (Ruskus, 2002; Evans & Sabaliauskiene, 2010).

The previous defectology terminology focused on diagnostic categories and problems located *within the child*. The notion of special educational needs stresses the importance of the educational context (Evans & Sabaliauskiene, 2010, Law on Education, 2011; Alisauskas, 2019) alongside a paradigm shift from a clinical model towards a social educational model.

From 1991, the education system in Lithuania underwent many changes on the integration and inclusion of students with SEN, with increasing attention on the diversity of needs rather than on the deficit.

Until 2020, there had not been a general national agreement on the concept of inclusion and inclusive education. In most European countries, including Lithuania, during the past three decades, the educational philosophy has shifted gradually towards a rights-based perspective giving each student equal educational opportunities. The fulfilled right to education automatically leads to realizing other human rights (UNICEF, 2017; Global Education Monitoring Report, 2021). For inclusive educational practices to be successful, a transformation of the entire education system is needed: its policies and laws, financing systems, administration, design and monitoring of education, teacher education, and the way schools are organized (European Agency, Inclusive Education in Action, 2010). In this approach, the ideology of IE is implemented in multiple ways across different contexts. It varies with national policies and priorities, influenced by social, cultural, historical and political issues (ibid).

Lithuania, alongside many European countries, is committed to developing its IE system and implementing different practices connected to this (Galkiene, 2017; Law on Education, 2020; Milteniene et al., 2020; Alisauskiene, Harju-Luukkainen, 2021). The recent strategic national documents adopt the main ideas of inclusive education.

Equal opportunity is one of the founding principles of the educational system.

The revised version of the Lithuanian Law on Education (2020) will enter into force in 2024. It clearly states that the education of students with diverse educational needs should be implemented by all schools providing compulsory education. In parallel, the essential educational support structures and functions are implemented from an evolutionary perspective.

The new legal regulations provoked debates and analyses about the role of special schools in the inclusive education system (Milteniene et al., 2020), activating the search for a new model of a national support system (Ministry of Education, Science and Sport, 2022).

4.2. Availability, accessibility and efficacy of educational support provision in Lithuania

Following the EU agenda (COM/2017/0247), Lithuania (LT) prioritises promoting changes in the educational system to ensure quality education for every learner. This section of the paper provides the findings related to the efficacy of educational support provision.

The positive and challenging issues of inclusive education implementation in practice are based on the secondary document analysis (Global Education Monitoring Report, 2021, and UNICEF, 2021) and recent mix-method research (Šapelytė et al., 2021).

The needs of the learners are identified in a three-level system (Pedagogical psychological support provision model, June 25, 2003):

- school level - Child Welfare Committee in cooperation with families;
- municipality level - Pedagogical Psychological Services;
- national level - National Agency of Education.

Lithuania supplies a network of pedagogical, psychological and educational support services in every city and town. These services are responsible for the independent assessment of the needs of educational participants (including learners, their families, and teachers); guidance to address the assessed needs of learners; counseling of parents, teachers and educational support professionals; coordination of educational support.

The school-level team of professionals, including special and social pedagogues, speech and language therapists, and psychologists, is the major structure that should provide educational and didactic support, and, where it works, it ensures an efficient level of inclusion (Šapelytė et al., 2021). Collaboration with families and teamwork are valued positively by the teachers, learners, and families. The voices of children and families are heard. In most of these participating schools, the school policy and leadership are focused on addressing the learners' diverse needs and ensuring educational support. School

leaders consistently recruit educational support professionals and provide relevant support to teachers. The efficiency of the educational support system is most evident in primary education.

The research (Šapelytė et al., 2021) shows the ways to ensure accessibility: adapting the school environment, offering psychological, special pedagogical, special and social pedagogical assistance, providing schools with technical aids to education and by other means prescribed by law.

However, there are still many challenges relating to physical access to general education schools and a need for more quality support for children with SEN.

Although, as in the Education Law, all mainstream schools in Lithuania should be able to include all children, including those with SEN, by 2024, there were still 44 special education schools with 3,800 pupils. The number of children with SEN in mainstream schools in LT is above Europe's average (96.88 percent).

However, as noted by European Agency for Special Needs and Inclusive Education, having a high level of children with SEN enrolled in mainstream classes does not mean that a sufficient quality of education is ensured. According to data from the Education Management Information System (National Network of Education NGOs, 2022), one of the significant challenges regarding the inclusion of children with SEN is the lack of educational support professionals in mainstream schools. In 2018, 9% of mainstream schools had no educational support professionals, 53% of schools did not have psychologists, and 28% had no special pedagogues or speech therapists (UNICEF, 2021). National and international research shows that children from disadvantaged social, economic and cultural (SEC) environments in Lithuania experience significant exclusion in education, and their achievements are much lower than those of other children. Notably, these children's parents often do not adequately understand the need to educate their children. Therefore, additional efforts are needed to ensure opportunities for these children to attend preschool or general education schools and participate in other non-formal education (National Network of Education NGOs, 2022).

5. Shared conclusions and open challenges

The research and analysis of documents and frameworks allow common orientations to emerge, in conceiving inclusion and education as a right for everyone, challenging stigma and practices of exclusion, and putting the person at the center of the educational project.

Systemic dimensions operate, in both countries, for the plural and differentiated strategic and methodological elements that respond to personalization needs through pedagogical-didactic action (Alisauskiene et al., 2020). Inclusive good practices outline a non-marginalizing school and society (Gardou, 2015), promoting systemic and widespread well-being through cultures and policies oriented to a shared construction of knowledge, full accessibility, social justice and equity (Nussbaum, 2007). The constantly evolving complexity of needs requires permanent training for teachers and all the helping professions (Florian, Pantic, 2017).

In this sense, the research group believes using the Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014) is essential for the inclusive development of the school to identify concrete actions to improve the overall context.

Inclusion is the only way to break down discrimination in education: high professional qualification of teachers implies work on perceptions, prejudices and forms of labeling to develop a proper inclusive culture (Medeghini, 2015; Fiorucci, 2016).

The development of permanent systems in the perspective of Universal Design for Learning (Cottini, 2019) foresees the intentional and systematic review of educational curricula to meet the needs of every person, recognize diversity and enhance the originality of each student.

Describing the pedagogical paradigms of inclusive teaching, we focus on welcoming diversity and designing a personalized path for everyone.

In this sense, two fundamental constructs in the two countries are accessibility and language. Accessibility implies the ability to implement skills that help build effective relationships, as learning has a social basis. Accessibility does not merely entail the physical and spatial dimension and, therefore, the removal of architectural barriers; it is also the ability to overcome cultural obstacles and accept others by looking outside oneself to welcome differences and combine them in a constructive perspective.

The concept of accessibility also includes flexibility as a constant search for methodology customized within the specific context and for an effective didactic differentiation offering subjective responses to particular needs.

Language represents cultures and beliefs and spreads the perception and recognition of the culture of diversity and disability. Flexibility refers to the acknowledgment of different abilities, although not all people with disabilities have different skills or abilities; this statement demonstrates the power of language.

The research presents a framework of meaning, unfolding analysis perspectives for fieldwork and methodologies.

The subsequent phases of the ongoing research will focus on the European framework of inclusive policies and their quality through the indicators referred to in the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2014).

The inclusive process and practices disclose experiences of autonomy and self-determination, ensuring rights to dignity, respect, equity, justice and freedom.

References

- Ališauskas A. (2019). *Vaiko situacijos vertinimas: sėkmingo ugdymosi link. Evaluation of child's situation: towards successful learning*. Siauliai University publishing.
- Alisauškiene S., Harju-Luukkainen H. (2021). Changes towards inclusion in the Lithuanian education system. In *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives*. https://books.google.lt/books/about/Dialogues_between_Northern_and_Eastern_E.html?id=DAFEWAAAQBAJ&redir_esc=y.
- Alisauškiene S., Guðjónsdóttir H., Kristinsdóttir J. V., Connolly T., O'Mahony C., Lee L., Miltenienė L., Meliėne R., Kaminskiėne L., Rutkiėne A., Venslovaite V., Kontrimienė S., Kazlauskienė A., & Wozniczka A. K. (2020). *Personalised Learning within Teacher Education: A Framework and Guidelines*. Progress Reflection No. 37 On Current and Critical Issues in Curriculum. UNECSO International Bureau of Education. IBE/2020/WP/CD/37.
- Ališauskienė S. Miltenienė L. (2017). Inclusive education – the need for systemic changes. *Multicultural studies*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 2017, 4: 167-188. <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/87333/>.
- Alisauškiene S., Miltenienė L. (2018). Inclusive or engaging ('absorbing') education: interpretations of social constructs in the context of change in education. *Special Education*, 1(38): 11-32. doi: 10.21277/se.v2i37.347.
- Amatori G., Bocci F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituyente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2). doi: 10.14605/ISS2022105.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto* Trento: Erickson.
- Canevaro A., Gianni M., Calligari L. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2017). *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- D'Angelo I., Santoro A., Marfoggia A., Del Bianco N., Capellini S. A., Giaconi C. (2021). Introduzione. In *La formazione dell'insegnante specializzato nella scuola*

- dell'infanzia e primaria. Esperienze e progetti a confronto*. Edizioni Accademiche Italiane; pp. 7-9.
- Demo H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Country policy review and analysis: Lithuania. Odense, Denmark. Text available at the website www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/CPRA/Phase1/CPRA%20Lithuania.pdf.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*, Odense, Denmark: Text available at the website <https://www.inclusive-education-in-action.org>.
- Evans P., Sabaliauskiene R. (2010). The Lithuanian Way to Inclusive Education. *Special Education*, 2(23): 167-176. http://www.sumc.su.lt/images/journal2010_2/23_evans_sabaliauskiene_en_doc.pdf.
- Florian L., Pantic N. (eds.) (2017). *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling*. Issues for Research and Practice. Springer International Publishing AG. 241 p.
- Fiorucci A. (2016). Inclusion in school. A study of pre-e in-service teachers perceptions. *Form@re*, 16(3): 20-34 DOI: 10.13128/formare-19109.
- Galkienė A. (ed.) (2017). *Inclusion in socio-educational frames: inclusive school cases in four European countries: international collective monograph*. Vilnius: The publishing house of the Lithuanian University of Educational Sciences, 473 p.
- Gardou C. (2015). *Nessuna vita è minuscola: per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.
- Giaconi C. (2018). Education for all and Quality of Life. In Giaconi C., Rodrigues M. B., *Inclusive Education. Perspectives, reflections and case studies*. Chisinau: Edizioni Accademiche Italiane. pp. 3-6.
- Giaconi C., Caldin R. (2021). *Pedagogia speciale, famiglie e territori. Sfide e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Global Education Monitoring Report (2021). *Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: inclusion and education: all means all*. Text available at the website <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490>.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras edizioni.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H., Dell'Anna S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49: 249-263 Doi: 10.1007/s11125-020-09509-7.
- Launchlan F., Fadda R. (2012). The Italian model of full inclusion: origins and current directions. In Boyle C., Topping K., *What works in inclusion*. McGraw – Hill Education UK,
- Law on Education of Lithuanian Republic (2011). Text available at the website <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>.

- Law on Education of Lithuanian Republic. (2020). <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/eFLICVKEJC>.
- Law on Education of Lithuanian Republic (2011). Actual version 2022-01-01 - 2022-08-31: I-1489 Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (lrs.lt): Text available at the website <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>.
- Law on Special Education (1998, inactive since 2011). Text available at the website <https://e-seimas.lrs.lt/rs/legalact/TAD/TAIS.69873/>.
- Medeghini R. (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- MESS (2014). *The State Education Strategy, 2013-2022*. Vilnius: LRSMM www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf.
- Miltenienė L., Kaffemaniėnė I., Melienė R., Kairienė D., Geležiniėnė R., Tomėnienė L. (2020). *Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste*. Šiauliai: Šiaulių universitetas. 687 p.
- Ministry of Education, Science and Sport (2022). Text available at the website <https://smsm.lrv.lt/lt/naujienos/diskusija-ruosiantis-itraukiajam-ugdymui-svietimo-pagalba-yra-ugdymo-dalis?lang=lt>.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- National Network of Education NGOs (2022). *Problems and Priorities of Education in Lithuania*. Text available at the website <https://svietimotinklas.lt/en/tyrimas/problems-and-priorities-of-education-in-lithuania/>.
- Pedagogical psychological support provision model, June 25, 2003. Nr. 897 Text available at the website <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.215856>.
- Ruskus, J. (2002). *Negalės fenomenas: monografija. Phenomenon of Disability: monograph*. Siauliai University publishing.
- Nussbaum M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- Salis F. (2017). *La persona con Sindrome di Down: riflessioni di Pedagogia e Didattica speciale per una presa in carico globale nella prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Salis F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione*. Roma: Anicia.
- Šapelytė O., Ališauskienė S., Ališauskas A., Melienė R., Miltenienė L., Ruplienė D. (2021). *Lietuvos pedagoginės psichologinės pagalbos teikimo modelio ekspertinis vertinimas (Assessment of Pedagogical Psychological Support Model in Lithuania)*. Text available at the website https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/08/PPP_modelio_ekspertinis_vertinimas_2021m..pdf.
- The National Education Strategy 2013-2022 [2013-12-23 No XII-745] Text available at the website http://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/tei/valstybine-svietimo-strategija_1.
- UNICEF (2017). *Inclusive education. Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done?* September 2017, UNICEF. Text available at the website https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf.

- UNICEF (2021). *A deep dive into the European Child Guarantee in Lithuania*
Literature review, UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia, Geneva,
2021.
- WHO (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health.*
World Health Organization, Geneva.

L'Esercizio Fisico tra Scuola Inclusiva e ADHD: un Protocollo Pedagogico-Motorio Sperimentale

Physical Exercise between Inclusive School and ADHD: An Experimental Pedagogical-Motor Protocol

Michele Corriero*, Antonio Ascione**

Riassunto

Nell'inclusione del discente con deficit di disturbo dell'attenzione da iperattività (ADHD) l'esercizio fisico ha un ruolo di primaria importanza. La maggior parte della letteratura scientifica sostiene che gli effetti dell'attività fisica, del movimento e dello sport agiscono sulla riduzione dei sintomi principali dell'ADHD, apportando altresì miglioramenti anche nelle funzioni esecutive. Lo scopo di questo studio è stato quello di valutare il miglioramento dell'inclusione degli alunni con ADHD nel contesto scolastico, in seguito allo svolgimento di esercizi aerobici. Sono stati considerati dieci studenti con diagnosi dell'ADHD. La loro età variava dagli otto agli undici anni. Questi sono stati divisi casualmente in due uguali gruppi. Il gruppo che ha svolto gli esercizi ha eseguito dieci settimane di programma di attività aerobica, tre sessioni a settimana (nelle prime due settimane la sessione è durata circa 40 minuti e nelle ultime otto settimane la sessione è stata estesa a 50 minuti). È stata utilizzata la scala di valutazione del comportamento degli studenti prima di iniziare e dopo la fine delle dieci settimane del programma di esercizi. I risultati del gruppo di studenti che ha svolto gli esercizi aerobici ha rivelato un miglioramento significativo in tre delle cinque voci coinvolte nella scala (attenzione, capacità motorie e comportamento in classe) con $p < 0,05$ mentre non vi è stato alcun miglioramento nel gruppo di controllo ($p > 0,05$). Si può quindi concludere che un programma di esercizi aerobici regolari correttamente proposto a scuola genera degli effetti positivi sulla sintomatologia dell'ADHD, incidendo, quindi, positivamente sullo stato psico-fisico dei discenti.

Parole chiave: Attività Motoria e Fisica; Educazione; Emozioni; Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD); Scuola.

Abstract

In the inclusion of the learner with Hyperactivity Attention Disorder Deficit (ADHD) exercise has a primary role. Most of the scientific literature argues that

* University of Bari "Aldo Moro", Autore dei paragrafi n. 1 e 4.

** University of Bari "Aldo Moro", Autore dei paragrafi n. 2 e 3.

symptoms of ADHD, as well as improving executive functions. The purpose of this study was to evaluate the improvement of the inclusion of pupils with ADHD in the school context, following aerobic exercises. They were considered ten students diagnosed with ADHD. Their age ranged from eight to eleven. These were randomly divided into two equal groups. The group that did the exercises performed ten weeks of aerobic activity program, three sessions per week (in the first two weeks the session lasted about 40 minutes and in the last eight weeks the session was extended to 50 minutes). The scale of evaluation of student behaviour was used before starting and after the end of the ten weeks of the exercise program. The results of the group of students who performed the aerobic exercises revealed a significant improvement in three of the five items involved in the scale (attention, motor skills and behavior in class) with $p < 0,05$ while there has been no improvement in the control group ($p > 0,05$). It can therefore be concluded that a program of regular aerobic exercises correctly proposed at school generates positive effects on the symptomatology of ADHD, thus positively affecting the psycho-physical state of the students.

Key words: Motor and Physical Activity, Education, Emotions, Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), School.

First submission: 01/09/2022, accepted: 16/11/2022

Available online: 20/12/2022

1. Introduzione

Studi recenti hanno accertato che l'esercizio fisico può essere proposto come strumento di inclusione per i discenti con ADHD e si è rivelato un metodo sicuro ed efficace per la gestione dei sintomi dell'ADHD, apportando effetti benefici, non solo sulla cognizione ma anche sul comportamento (Gapin et al., 2011), quale che sia l'attività come corsa, ciclismo, danza e esercizio sul tapis roulant (Hill et al., 2011), sia per un'attività fisica come yoga e tai chi (Field, 2012). Un'altra classificazione dell'esercizio si basa sulla durata degli effetti, che vengono considerati subito dopo l'attività fisica come acuti, o cronici, cioè effetti che restano anche dopo un lungo periodo di riposo. Queste osservazioni devono condurre necessariamente alla presenza dell'attività fisica ben strutturata e programmata in tutti i contesti formali, in particolar modo nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Nello specifico è stato osservato che tramite le proposte motorie è possibile ridurre i comportamenti disadattivi ed al contempo aumentare la concentrazione e la capacità di autocontrollo

(Memarmoghaddam et al., 2016). Lo sport e il movimento in generale, migliorano la forma fisica, la crescita, la densità dei minerali ossei, prevengono inoltre l'obesità e l'infiammazione (Field, 2012). Gli autori Sibley ed Etnier (2003) hanno altresì osservato gli effetti dell'attività cardio e non, sia nella fase acuta che cronica della sindrome da ADHD, analizzandoli da più punti di vista: abilità percettive, intelligenza, rendimento scolastico, livello di sviluppo e del linguaggio fonico, nonché attraverso test matematici su bambini e adolescenti (4-18 anni). In modo particolare, per quanto riguarda l'aspetto didattico, lo svolgimento di attività motorie riesce a produrre dei miglioramenti dal punto di vista del rispetto delle regole e della capacità di mantenere l'attenzione costante nel tempo, aspetti che inevitabilmente influiscono sulle capacità psichiche dell'alunno (Pontifex et al., 2013). I vantaggi dell'esercizio fisico sono più marcati quando è richiesto un impegno cognitivo maggiore, rispetto agli esercizi che non richiedono il coinvolgimento cognitivo (Best, 2010), poiché richiedono azioni di consapevolezza della cooperazione, di anticipazioni delle richieste dei compiti e del pensiero strategico come negli sport di squadra. Siffatte azioni mettono in atto meccanismi tali che producono effetti psicologici e cognitivi benefici, come un aumento dell'attività vagale, della funzione antidolorifica e anche antidepressiva e attivando neurotrasmettitori come la serotonina e diminuendo gli ormoni dello stress (Field, 2012). Autori come Gapin et al. (2011) sono arrivati, attraverso una loro revisione di recenti studi, alla conclusione che l'esercizio fisico ha effetti positivi sia sulle attività comportamentali e cognitive nei bambini con ADHD. Tali autori, dunque suggeriscono l'esercizio fisico come un possibile supplemento al trattamento farmacologico. Altri, come Archer e Kostrzewa (2012), hanno correlato le riduzioni dell'ADHD ad un aumento del livello del fattore neurotrofico cerebrale, che è tipicamente ridotto in pazienti con ADHD. Un ulteriore studio, recentemente pubblicato, ha evidenziato un miglioramento nelle funzioni esecutive e nei rapporti sociali, oltre che ridotti sintomi di ADHD in relazione all'esercizio aerobico a breve termine (Cerillo-Urbina et al., 2015). Sulla stessa linea altri autori hanno evidenziato che i programmi di esercizi misti sono utili per il trattamento della sintomatologia dell'ADHD (Neudecker et al., 2015). Non ci sono tuttavia programmi di attività fisica codificati, tali che possano permettere una classificazione sistematica dei risultati ottenuti. È necessario approfondire l'influenza positiva che la pratica motoria svolta a scuola assume per l'alunno affetto da ADHD nel processo di inclusione. Essa deve essere considerata come uno strumento educativo in grado di utilizzare il corpo come mezzo di esplorazione e conoscenza di sé stessi e di tutto l'ambiente circostante. L'attività motoria diviene quindi disciplina fondamentale nel processo di crescita e di acquisizione di abilità emotive, cognitive, sociali e di apprendimento del discente (Savarese, 2009), generando fra il gruppo dei pari un senso di accettazione incondizionata. Infine,

alcuni studi scientifici (Carbone, 2002; Tuffanelli, Ianes, 2011) hanno evidenziato come sia necessario in ambito scolastico approntare le giuste strategie organizzative ed educative al fine di migliorare l'ambiente di apprendimento e le proposte didattiche. A tal proposito è stato osservato come il movimento generato dall'attività motoria svolta a scuola, se correttamente programmato e strutturato riesce a potenziare le funzioni esecutive, aspetto che si è dimostrato essere in parte responsabile dello scarso rendimento scolastico e delle difficoltà socio-relazionali evidenziate dal discente con ADHD (Taylor, Novo, Foreman, 2019). La proposta di questo studio è stata quella di indagare l'effetto dei regolari esercizi aerobici su comportamenti cognitivi e problemi psicologici legati all'ADHD che incidono sull'inclusione, evidenziando in ottica scolastica le ricadute che l'attività fisica genera sulle funzioni cognitive e sull'apprendimento.

2. Protocollo Educativo-Motorio Sperimentale: ADHD

Dieci studenti di entrambi i sessi (6 ragazzi 4 ragazze) con ADHD hanno partecipato a questo studio e la loro età variava da 8 a 11 anni. Tutti i discenti erano funzionalmente indipendenti, con buone capacità di comprensione, di esecuzione delle consegne e disponibilità alla collaborazione. La scala di valutazione del comportamento è una versione modificata della scala di valutazione di Conner (Conners et al., 1998). La scala è stata validata per lo screening e la valutazione comportamentale, problemi cognitivi e psicologici legati all'ADHD (Fisher & Newby, 1991). Il test si compone di 25 item di comportamenti correlati a domande, suddivise in categorie per l'attenzione, le capacità motorie, l'orientamento al compito, il comportamento emotivo e oppositivo e il comportamento in classe. Più alto è il punteggio, meglio si è comportato l'alunno.

2.1 Procedure

Prima dell'inizio del programma delle proposte motorie viene fatta una spiegazione dettagliata agli studenti, agli insegnanti e ai genitori che sono stati informati sullo scopo dello studio e sulle procedure che avrebbero seguito. Gli studenti sono stati assegnati casualmente a due gruppi uguali (controllo ed esercizio). Il gruppo di esercizi (di studio) ha ricevuto un programma di esercizi per dieci settimane con tre sessioni a settimana. Il gruppo di controllo non ha ricevuto nessun programma di esercizi, ma è stato lasciato libero di eseguire gli esercizi che preferiva, come pure anche di non eseguire alcunchè.

2.2 Protocollo di valutazione

Gli studenti sono stati valutati sul comportamento utilizzando una Scala di Valutazione Programma pre e post esercizio. La scala è stata riempita dagli insegnanti e dall'intervistatore. Durante lo studio è stato chiesto agli insegnanti anche di osservare gli studenti per eventuali cambiamenti positivi o negativi, nel comportamento scolastico, nell'approccio psicologico e sulla concentrazione in classe. Gli insegnanti hanno aiutato a recepire i suggerimenti degli studenti e a fornire idee sull'applicazione della sessione di esercizi.

2.3 Protocollo di esercizio

Il programma di esercizi di intensità moderata consisteva in tre sessioni a settimana. Il programma motorio comprendeva esercizi di mobilità per gli arti superiori, arti inferiori, tronco, collo e attività aerobica oltre alla corsa libera. Dieci le ripetizioni per ogni esercizio che vanno ad aumentare con il tempo, il periodo di riposo è di due minuti ogni 15 minuti.

- Nelle prime quattro settimane la seduta è durata circa 40 minuti, 10 minuti di preparazione e attivazione generale, 20 minuti di esercizi aerobici e cinque minuti camminando ed eseguendo gli esercizi, alla fine cinque minuti di camminata insieme per la scuola per la fase di defaticamento e il recupero della condizione funzionale iniziale.
- Le sei settimane successive, la sessione è durata circa 50 minuti, 10 minuti di riscaldamento, 30 minuti esercizi aerobici, cinque minuti a piedi per l'edificio scolastico, e cinque minuti di camminata lenta e allungamento per raffreddarsi. La fase di defaticamento ha incluso anche esercizi di rilassamento. Lo scopo degli esercizi di rilassamento era quello di favorire il ripristino dell'attività cardiaca dello studente ai livelli di riposo.

2.4 Analisi statistica

L'affidabilità intra-valutatore tra gli intervistatori è stato condotto per le prime 20 interviste. Tutte le variabili sono state sottoposte ad analisi della varianza (ANOVA) con misure ripetute. I test post-hoc di Tukey sono stati utilizzati per determinare differenze significative. Il livello della significatività è stata fissata a $p < 0,05$.

2.5 Risultati

Le caratteristiche fisiche degli studenti erano: età; gruppo di studio ($9,6 \pm 1,3$), gruppo di controllo ($10 \pm 1,0$ anni), peso; gruppo di studio ($31,0 \pm 4,2$ kg),

gruppo di controllo ($33,5 \pm 2,1$ kg) e altezza; gruppo di studio ($138,31 \pm 3,8$ cm), gruppo di controllo ($142,20 \pm 1,1$ cm.). Non ci sono state differenze significative tra i due gruppi legati a caratteristiche generali. L'analisi statistica ha mostrato che c'era un miglioramento dei punteggi della scala di valutazione del comportamento per gli studenti nel gruppo di esercizi mentre non c'erano cambiamenti significativi ($P > 0,05$) nel comportamento in classe, e nel comportamento emotivo e oppositivo nel gruppo di controllo che non ha ricevuto alcun programma di esercizi (Tabella 1 e 2). Non ci sono state differenze significative tra i due gruppi all'inizio dello studio ($P > 0,05$). Dopo la cessazione del programma di esercizi per il gruppo di studio, le seguenti categorie di comportamento erano significativamente migliorate nel gruppo di studio rispetto al gruppo di controllo: attenzione ($P = 0,005$), capacità motorie ($P = 0,04$) e comportamento scolastico e in classe (Tabella 3 e Fig.1).

Variazione	Prima Media \pm DS	Dopo Media \pm DS	Valore P
Attenzione	4.75 ± 1.56	8.54 ± 3.51	0.001*
Capacità Motorie	4.67 ± 5.16	7.67 ± 3.56	0.01*
Orientamento al compito	0.54 ± 0.93	0.31 ± 0.71	0.15*
Comportamento emotivo e oppositivo	3.98 ± 2.45	2.71 ± 2.11	0.88*
Comportamento in classe	21.13 ± 5.76	29.13 ± 6.27	0.007*

Tabella 1 - Confronto tra i valori medi di attenzione, capacità motorie, orientamento al compito, comportamento emotivo e oppositivo, comportamento in classe prima e dopo il programma di esercizi nel **gruppo di studio**. Significato* $< 0,05$. SD: Deviazione standard

Variazione	Prima Media \pm DS	Dopo Media \pm DS	Valore P
Attenzione	5.01 ± 8.62	5.54 ± 7.51	0.41*
Capacità Motorie	5.40 ± 5.97	5.67 ± 5.56	0.05*
Orientamento al compito	0.43 ± 2.91	0.93 ± 3.01	0.67*
Comportamento emotivo e oppositivo	3.43 ± 2.58	3.71 ± 2.91	0.32*
Comportamento in classe	23.01 ± 7.76	22.13 ± 4.22	0.22*

Tabella 2 - Confronto tra i valori medi di attenzione, capacità motorie, orientamento al compito, comportamento emotivo e oppositivo, comportamento in classe prima e dopo il programma di esercizi nel **gruppo di controllo**. Significato* $< 0,05$. SD: Deviazione standard

Variazione	Studio Media \pm DS	Controllo Media \pm DS	Valore P
Attenzione	9.01 \pm 3.12	6.54 \pm 7.51	0.005*
Capacità Motorie	6.40 \pm 4.27	6.67 \pm 5.56	0.04*
Orientamento al compito	0.39 \pm 0.54	0.93 \pm 3.01	0.73*
Comportamento emotivo e oppositivo	3.67 \pm 2.35	3.71 \pm 2.91	0.45,4*
Comportamento in classe	30.27 \pm 6.98	22.13 \pm 4.22	0.001*

Tabella 3 - Confronto tra i valori medi della scala di valutazione del **comportamento in classe dopo l'esercizio alla fine dello studio di entrambi i gruppi** (studio e controllo). Significato* < 0,05. SD: Deviazione standard

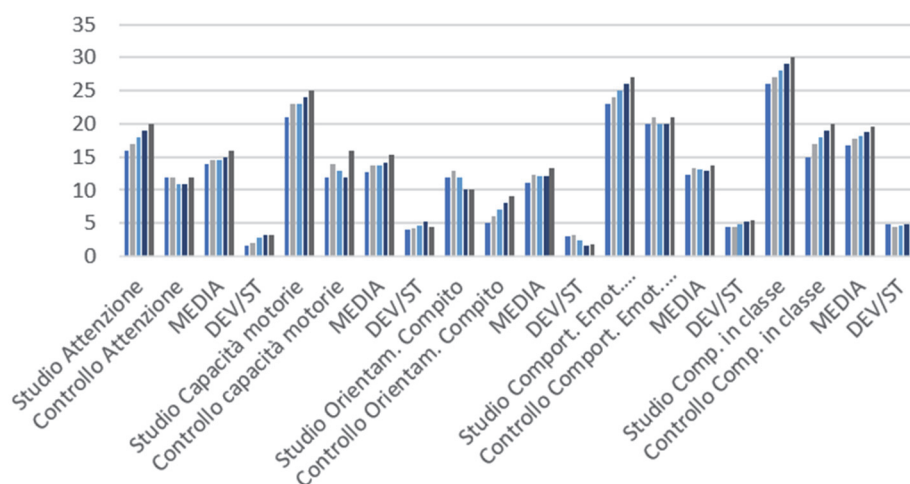


Fig. 1 - Valori medi della scala di valutazione del comportamento dopo il programma di esercizi nei gruppi di studio e di controllo

3. Discussione

L'attività di ricerca ha rilevato il ruolo positivo degli esercizi fisici nell'inclusione degli studenti con ADHD riducendo l'ansia (Paluska & Schwenk, 2000), la depressione, lo stress e migliorando lo stato d'animo generale. Lo studio ha dimostrato che il programma di esercizi fisici migliorerebbe

significativamente il comportamento degli studenti con ADHD, rispetto al gruppo di controllo che non ha eseguito esercizi. Inoltre il presente studio ha esaminato le alterazioni del comportamento, della cognizione e problemi psicologici degli studenti con ADHD dopo dieci settimane di programma di esercizi di intensità moderata. Ci sono stati miglioramenti significativi evidenziati dallo studio e riferiti a tre elementi dei cinque della scala di valutazione (attenzione, capacità motorie e comportamento in classe). Pertanto l'attività fisica proposta in ambito scolastico riesce a generare effetti inclusivi, di accettazione della diversità riuscendo a ridurre/eliminare l'eventuale presenza di comportamenti disadattivi. I risultati del presente studio concordano con i risultati di Maddigan et al., (2003), che giungono alla conclusione che l'attività fisica sarebbe efficace nel ridurre sintomi in bambini affetti da ADHD in età scolare. E' stato anche sostenuto il miglioramento della disattenzione di Went (2000), che ha affermato che c'è stato un miglioramento osservato in particolare tra soggetti con ADHD dopo aver partecipato a terapie del movimento. L'attività fisica a scuola, per i discenti con ADHD, diviene una vera e propria cura o rimedio aggiuntivo per l'alunno, la cui efficacia socio-relazionale e cognitiva è oramai evidente e soprattutto priva di controindicazioni dannose (Ziereis, Jansen, 2015). I risultati hanno mostrato positivi miglioramenti sulla velocità di lavoro, sociale e relativamente a problemi comportamentali. Una possibile spiegazione per un miglioramento del comportamento può quindi essere sia che le sessioni di esercitazione incoraggiassero la cooperazione in situazioni di gruppo, sia che abbiano favorito la tolleranza e accettazione.

L'attività fisica risulta avere effetti benefici anche dal punto di vista relazionale perché un bambino che pratica attività fisica impara ad avere fiducia in sé stesso e a cooperare con i compagni. Dunque il corpo diventa strumento di sensibilità, affettività e relazione con sé stesso e con gli altri (Santos et al., 2019). A tal proposito i risultati di alcuni studi analizzati in una revisione sistematica hanno mostrato un miglioramento nel comportamento sociale supportando l'ipotesi di una positiva influenza della pratica di attività motorie nelle relazioni tra pari dei bambini con ADHD (Valentina, Canini, 2020) favorendo una corretta crescita della persona anche attraverso la tolleranza, il dialogo con le diversità e l'esperienza dell'inclusione vissuta mediante la corporeità.

Hoza et al. (2003), hanno riportato che la formazione in amicizia in studenti con ADHD è associata ad un miglioramento del comportamento e della sintomatologia. Le interazioni sociali nel gruppo che ha svolto gli esercizi durante le sessioni di allenamento, come pure durante la scuola, possono quindi risultare sicuramente migliorate. La maggior parte degli studenti tende ad essere più attiva e attenta alla fine del programma. Gli studenti del gruppo di esercizi ha dichiarato che si è divertito e i genitori hanno ritenuto che ciò fosse utile loro. Quanto menzionato dimostra come sia necessario, quando si programma e

propone una lezione agli alunni con ADHD, aver sempre bene in considerazione tre aspetti su cui agire: asse cognitivo, asse comportamentale e asse sociale. Questi tre aspetti sono sicuramente connessi fra di loro, e l'attività fisica deve essere il punto di collegamento. Essa deve essere proposta a scuola al fine di promuovere e consolidare le competenze sociali ed attentive, ma anche la capacità di valutare e pianificare le azioni nel tempo, riuscendo quindi a generare degli effetti positivi sull'abilità di adattamento e progettazione della realtà. Il docente, al fine di favorire la piena inclusione di tutti e di ciascuno, deve necessariamente utilizzare tutte le strategie didattiche che possiede, e l'attività motoria diviene lo strumento in grado di semplificare l'accettazione incondizionata della diversità (De Vita, Rosa, 2017). Il docente grazie e tramite il movimento deve proporre attività innovative, sempre differenti, in modo da agire non solo sul piano motorio, ma anche e soprattutto su quello cognitivo-comportamentale e socio-relazionale. Il protocollo sperimentale ha confermato che l'umore è migliorato alzando il livello di neurotrasmettitori che funzionano come antidepressivi (dopamina, noradrenalina e serotonina), che aumentano in seguito all'esercizio fisico. Anche i risultati del presente studio concordano con i risultati di Tantillo et al., (2002), che hanno suggerito che l'esercizio fisico è benefico per i soggetti con ADHD. Coe et al. (2006), hanno evidenziato che gli esercizi potrebbero giocare un ruolo significativo in classe migliorando problemi di attenzione e apprendimento.

La pratica dell'attività motoria, oltre al miglioramento dello sviluppo delle capacità motorie del bambino con ADHD, agisce sullo sviluppo delle sue strutture psichiche (Wille, 1989). Grazie al contributo delle neuroscienze è stato dimostrato che «corpo e mente sono inscindibilmente integrati da circuiti neurochimici» (Manfrè, 2016).

Da questo tutt'uno mente-corpo, il movimento, a partire dallo sviluppo delle abilità cognitive e motorie, fornisce un valido supporto nell'apprendimento scolastico (Valentini, Canini, 2020).

Miller et al., (2007), trovarono che le scuole che offrivano un programma fisico più intenso di attività fisica tendevano ad avere alunni che dimostravano livelli di concentrazione più elevati. Quanto citato dimostra come in ambito scolastico è necessario riconsiderare il ruolo dell'attività motoria e del docente di educazione fisica, la prima da intendere come strumento educativo per tutti gli alunni, mentre il secondo da facilitatore nelle proposte didattiche. Questo effetto complessivamente positivo sul rendimento scolastico è stato riscontrato anche quando il tempo dedicato all'attività fisica ha ridotto il tempo per l'insegnamento scolastico. I bambini con ADHD hanno una forte carenza di autostima, dovuta al loro insuccesso scolastico (Arcangeli et al., 2008). Esiste una stretta correlazione tra attività fisica ed autostima. Molti studi scientifici hanno fornito evidenze sugli effetti dell'esercizio fisico in bambini con ADHD

rilevando la riduzione di sintomi quali depressione e ansia, l'aumento della fiducia in sé stessi e di conseguenza un miglioramento dell'attenzione, dell'autostima, del comportamento prosociale e scolastico con una maggiore propensione alla collaborazione ed una riduzione dell'aggressività (Kang, Choi, Kang, Han, 2011). In quest'ottica i programmi di attività motorie diventano "accorgimenti" pedagogici e metodologico-didattici rilevanti nella promozione dell'autonomia e dell'educazione della persona e quindi interventi non limitati solamente alla fase della scolarizzazione, ma anche al più ampio processo di emancipazione individuale.

La persona autodeterminata opera come un agente causale con l'intento di costruire il proprio futuro e la pedagogia e la didattica dell'inclusione deve rispondere a tale diritto e bisogno elaborando programmi formativi orientati a promuovere le competenze per assumere condotte autodeterminate (Cottini, 2016; Galanti, Giacconi, Zappaterra, 2021).

Gli studi che fino ad oggi hanno indagato l'influenza dell'attività fisica sui principali deficit dei bambini con ADHD, nonostante una variazione per dimensione del campione, tipologia di attività e indici analizzati, nel complesso riportano risultati significativamente positivi circa i sintomi, le funzioni esecutive, le interazioni sociali (Valentini, Canini, 2020) e benessere generale. L'impiego di una maggiore attività fisica risulta essere un valido supporto nel trattamento ultimo della syndrome ADHD contribuendo allo sviluppo globale nei bambini con ADHD, favorendo non solo la mitigazione dei principali sintomi ma anche un miglioramento del rapporto tra pari e del comportamento, incentivando autostima e autodeterminazione e apportando benefici nell'apprendimento scolastico. Visti i numerosi miglioramenti che l'attività fisica apporta nei bambini con ADHD possiamo affermare che l'ipotesi di fondo della nostra ricerca è stata verificata.

4. Aspetti conclusivi della ricerca in campo didattico

L'attività fisica e motoria, in qualsiasi contesto educativo venga praticata (formale, informale e non formale), risulta essere sempre caratterizzata dal divertimento, nonostante la presenza di regole e ruoli che devono essere rispettati. In ottica scolastica, l'alunno con o senza ADHD ha la possibilità di manifestare liberamente le sue intuizioni, potendo quindi dare "sfogo" alla propria esigenza di movimento. Nello specifico esso deve comunque rispettare le direttive del docente e quindi della proposta motoria ma con una percentuale di libertà tale da influenzare positivamente le capacità relazionali con il gruppo dei pari e l'asse psicologico (Malacrida, 2019). In particolare si è riscontrato che il programma di esercizi di dieci settimane strutturato con tre interventi a settimana

ha migliorato l'inclusione, il comportamento cognitivo e la risposta psicologica degli studenti con ADHD. I risultati dell'attività di ricerca concordano con Dwyer et al. (2001) che hanno studiato idoneità fisica e rendimento scolastico, confermando che la pratica motoria è generalmente associata al miglioramento di rendimento scolastico. Lo studio ha concluso anche che potenziare la competenza fisica degli studenti del gruppo di esercizi migliora le percezioni e le emozioni di autostima. È evidente che l'attività fisica per gli alunni è sempre stata considerata come un'opportunità di socializzazione, per cui anche per chi è affetto da ADHD, essa deve divenire tale, e affinché ciò avvenga è necessario che si sfrutti tutto il potenziale che il movimento possiede. In modo particolare in ambito scolastico, l'attività fisica, grazie alla componente ludica deve riuscire a semplificare i processi di apprendimento e di socializzazione e far comprendere all'alunno ADHD l'importanza del rispetto delle regole, aspetti che non sono solo necessari nella vita scolastica ma anche in quella quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Arcangeli L., Biancalana V., Bonci B., Bovi O., Cottini L., Fedeli D. et. al. (2008). *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi.
- Archer T., & Kostrzewa R.M. (2012). Physical exercise alleviates ADHD symptoms: Regional deficits and developmental trajectory. *Neurotox Res*, 21: 195-209.
- Bauermeister J., Shrout P., Chávez L., Rubio-Stipec M., Ramirez R., Padilla, L. (2008). ADHD and gender: are risks and sequela of ADHD the same for boys and girls. *J. Child Psychology & Psychiatry*, 48(8): 831-39.
- Baumgardner T., Singer H., Denckla M., Rubin M., Abrams M., Colli M., Reiss A. (1996). Corpus callosum morphology in children with Tourette syndrome and attention deficit hyperactivity disorder. *Neurology*, 47: 477-82.
- Best J.R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: contributions of experimental research on aerobic exercise. *Dev Rev*, 30: 331-351.
- Braun J.M., Kahn R.S., Froehlich T., Auinger P., Lanphear B.P. (2006). Exposures to environmental toxicants and attention deficit hyperactivity disorder in U.S. children. *Environ. Health Perspect*, 114(12): 1904-9.
- Carbone E. (2002). Adattare l'ambiente della classe ai bisogni degli alunni con disturbo da deficit di attenzione e iperattività. *Difficoltà di apprendimento*, 7(4).
- Cerillo-Urbina A.J., Garcia-Hermoso A., Sanchez-Lopez M., Pardo Guijarro M.J., Santos Gomez J.L., & Martinez-Vizcaino V. (2015). The effects of physical exercise in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta analysis of randomized control trials. *Child Care Health Dev*, 41(6): 779-788.
- Coe D., Pivarnik J., Womck C., Reeves M., Malina R. (2006). Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 38 (8): 1515-19.

- Conners C.K., Sitarenios G., Parker J.D., Epstein J.N. (1998). The revised Conners rating Scale: factor structure, reliability and criterion validity. *J. Abnorm. Child psychol*, 26: 257-68.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- De Vita T., & Rosa R. (2017). Attività motorie, corporeità, educazione, inclusione nella prospettiva di una didattica speciale. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 1(3).
- Durston S., Hulshoff P.H.E., Schnack H.G., Buitelaar J.K., Steenhuis M.P., Minderaa R.B., Kahn R.S., van Engeland H. (2004). Magnetic resonance imaging of boys with attention deficit/hyperactivity disorder and their unaffected siblings. *J. Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 55: 332-340.
- Dwyer T., Sallis J., Blizzard L., Lazarus R., Dean K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science*, 13: 225-38.
- Field T. (2012). Exercise research on children and adolescents. *Complem Therap Clin Pract*, 18: 54-59.
- Fisher M. & Newby R.F. (1991). Assessment of stimulant response in ADHD children using a refined multimethod clinical protocol (special issue on child psychopharmacology). *J. Clin. Child Psychol*, 20: 232-44.
- Galanti M.A., Giaconi C., Zappaterra T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX(1): 7-14. Doi: 10.7346/sipes-01-2021-01.
- Gapin J.I., Labban J.D., & Etnier J.L. (2011). The effects of physical activity on attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms: the evidence. *Prev Med*, 52: 70-74.
- Hill L.J.B., Williams J.H.G., Aucott L., Thomson J., & Mon-Williams M. (2011). How does exercise benefit performance on cognitive tests in primary-school pupils?. *Dev Med Child Neurol*, 53(7): 630-635.
- Hoza B., Mrug S., Pelham W.E., Greiner A.R., Gnagy E.M. (2003). A friendship intervention for children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Preliminary findings. *J Attention Disorders*, 6: 87-98.
- Kang K. D., Choi J. W., Kang S. G., & Han D. H. (2011). Sports therapy for attention, cognitions and sociality. *International Journal of Sports Medicine*, 32(12): 953-959.
- Lambourne K., & Tomporowski P. (2010). The effect of exercise-induced arousal on cognitive task performance: a meta-regression analysis. *Brain Res*, 1341: 12-24.
- Lane A.M., Crone G.D., Lane H. (2002). Mood changes following exercise. *Percept Mot Skills*, 94: 732-4.
- Maddigan B., Hodgson P., Dick B. (2003). The Effects of Massage Therapy & Exercise Therapy on Children/Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Cand Child and Adolescent Psychiatry Review*, 2(12): 40-3.
- Malacrida G. (2019). *L'attività fisica inserita nel trattamento ergoterapico per l'apprendimento di abilità e regole sociali nei bambini con ADHD: una revisione della letteratura*.

- Memarmoghaddam M., Torbati H. T., Sohrabi M., Mashhadi A., & Kashi A. (2016). Effects of a selected exercise program on executive function of children with attention deficit hyperactivity disorder. *J Med Life*, 9(4): 373-379.
- Manfrè G. (2016). *Costruttivismo e teoria della società. Procedendo sulla scia di Niklas Luhmann*. I Libri di Emil.
- Miller P., Naglieri J., Gregoski M. (2007). Effects of aerobic exercise on overweight children's cognitive functioning: a randomized controlled trial. *J Res. Exerc. Sport*, 78(5): 510-9.
- Neudecker C., Mewes N., Reimers A.K., & Woll A. (2015). Exercise interventions in children and adolescents with ADHD: a systematic review. *J Attent Disord*, 1-18.
- Paluska S.A. & Schwenk T.L. (2000). Physical activity and mental health: Current concepts. *Sports Med*, 29: 167-80.
- Pesce C. (2009). An integrated approach to the effect of acute and chronic exercise on cognition: the linked role of individual and task constraints. In Mc Morris T., Tomporowski P.D., Audiffren M. (eds.). *Exercise and cognitive function* (pp. 213-226). Wiley: Hoboken.
- Pontifex M. B., Saliba B. J., Raine L. B., Picchietti D. L., & Hillman C. H. (2013). Exercise improves behavioral, neurocognitive, and scholastic performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *J Pediatr.*, 162(3): 543-551.
- Santos H. U. B., João R. B., & Carvalho J. O. (2019). Psicomotricidade Relacional Como Propulsora Do Desenvolvimento Psicoafetivo e da Socialização em Alunos da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 27(2): 83. Doi: 10.31501/rbcm.v27i2.8981.
- Sibley B.A., & Etnier J.L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Sci*, 15: 243-256.
- Semrud-Clikeman M., Filipek P.A., Biederman J., Steingard R., Kennedy D., Renshaw P., Bekken K. (2002). Attention-deficit hyperactivity disorder: Magnetic resonance imaging morphometric analysis of the corpus callosum. Solanto MV. Dopamine dysfunction in AD/HD: integrating clinical and basic neuroscience research. *Behavioural Brain Research*, 130: 65-71.
- Tantillo M., Kesich C.M., Hynd G.V., Dishman R.K. (2002). The effects of exercise on children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Med Sci Sports Exerc*, 34: 203-12.
- Taylor A. F. & Kuo F. E. (2008) Children With Attention Concentrate Better After Walk in the Park. *J. Attention Disorders*, 23: 36-56.
- Taylor A., Novo D., & Foreman D. (2019) An Exercise Program Designed for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder for Use in School Physical Education. *Feasibility and Utility. Healthcare* (Basel), 7(3): 102.
- Tuffanelli L., Ianes D. (2011). *La gestione della classe*. Trento: Edizioni Erickson.
- Valentini M., Canini A. (2020). ADHD: Systematic review of the beneficial effects of motor activity. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(3). Doi: 10.7346/-fei-XVIII-03-20_1.
- Ward J. (2006). The Student's Guide to Cognitive Neuroscience. *Psychology Press*, 23: 65-73.

- Went M.S. (2000). *The effect of an activity program designed with intensive physical exercise on the behavior of ADHD children*. Buffalo: State University of new York.
- Willie A.M. (1989). *Il bambino ipercinetico e la terapia psicomotoria*. Armando Ed.
- Wood D. (1999). Habituation in Stentor produced by mechanoreceptor channel modification. *J. Neuroscience*, 8: 2254-64.
- Ziereis S., & Jansen P. (2015) Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Res Dev Disabil.*, 38: 181-191.

Copyright © FrancoAngeli



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

ISSNe 2284-015X

Edizione fuori commercio